

NETÚLIO ALARCON FIORATTI

**O SUJEITO PROFESSOR BACHAREL QUE ENSINA
CIÊNCIA E TECNOLOGIA NOS CURSOS DE
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO
MÉDIO**

**CASCAVEL
2025**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLÓGICAS / CCET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM
CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**



**NÍVEL DE MESTRADO E DOUTORADO / PPGECEM
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO
MATEMÁTICA
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**

**O SUJEITO PROFESSOR BACHAREL QUE ENSINA CIÊNCIA E
TECNOLOGIA NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA
AO ENSINO MÉDIO**

NETÚLIO ALARCON FIORATTI

CASCADEL-PR

2025

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ CENTRO DE
CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLÓGICAS/CCET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**

**NÍVEL DE MESTRADO E DOUTORADO/PPGECM
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO
MATEMÁTICA
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**

**O SUJEITO PROFESSOR BACHAREL QUE ENSINA CIÊNCIA E
TECNOLOGIA NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA
AO ENSINO MÉDIO**

NETÚLIO ALARCON FIORATTI

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática – PPGECM da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – *Campus* de Cascavel, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação em Ciências e Educação Matemática.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lourdes Ap. Della Justina
Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Dulce Maria Strieder

CASCADEL-PR

2025

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

**Ficha catalográfica elaborada por meio de Formulário de Geração
Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.**

Fioratti, Netúlio Alarcon

O sujeito professor bacharel que ensina ciência e tecnologia nos cursos de educação profissional integrada ao ensino médio / Netúlio Alarcon Fioratti; orientadora Lourdes Aparecida Della Justina; coorientadora Dulce Maria Strieder. -- Cascavel, 2025.

136 p.

Tese (Doutorado Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática, 2025.

1. Formação de professores. 2. Educação profissional, científica e tecnológica. 3. Michel Foucault. 4. Constituição da subjetividade docente. I. Della Justina, Lourdes Aparecida, orient. II. Strieder, Dulce Maria, coorient. III. Título.

NETÚLIO ALARCON FIORATTI

O sujeito professor bacharel que ensina ciência e tecnologia nos cursos de educação profissional integrada ao ensino médio

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação em Ciências e Educação Matemática, área de concentração Educação em Ciências e Educação Matemática, linha de pesquisa Educação em ciências, APROVADO pela seguinte banca examinadora:

Documento assinado digitalmente



LOURDES APARECIDA DELLA JUSTINA
Data: 11/03/2025 07:55:47-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Orientadora - Lourdes Aparecida Della Justina
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Documento assinado digitalmente



DULCE MARIA STRIEDER
Data: 11/03/2025 07:47:06-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Coorientadora - Dulce Maria Strieder
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Documento assinado digitalmente



LUCIANA APARECIDA SILVA DE AZEREDO
Data: 11/03/2025 14:26:45-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Luciana Aparecida Silva de Azeredo
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG)

Documento assinado digitalmente



MÁRIAM TRIERVEILER PEREIRA ZANATTA
Data: 11/03/2025 14:51:31-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Márium Trierveiler Pereira Zanatta
Instituto Federal do Paraná (IFPR)

Documento assinado digitalmente



DANIELA FRIGO FERRAZ
Data: 11/03/2025 17:23:19-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Daniela Frigo Ferraz
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Documento assinado digitalmente



LORITA APARECIDA VELOSO GALLE
Data: 11/03/2025 13:31:29-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Lorita Aparecida Veloso Galle
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Cascavel, 10 de março de 2025

DEDICATÓRIA

Cada época, cada cultura, cada costume e tradição têm seu próprio estilo, têm sua delicadeza e sua severidade, suas belezas e crueldades, aceitam certos sofrimentos como naturais, sofrem pacientemente certas desgraças. O verdadeiro sofrimento, o verdadeiro inferno da vida humana reside ali onde se chocam duas culturas ou duas religiões. [...] Há momentos em que toda uma geração cai entre dois estilos de vida, e toda evidência, toda moral, toda salvação e inocência ficam perdidas para ela. Naturalmente isso não atinge a todos da mesma maneira. (*O lobo da estepe* – Herman Hesse).

Assim, dedico esse trabalho:

[...] àqueles que se comprimem entre duas épocas, que vivem à margem de toda segurança e inocência, àqueles cujo destino é sofrer toda a incerteza do destino humano agravada como um tormento e um inferno pessoais. (*op. cit.*)

Que consigamos, como diria Camus, imaginar Sísifo feliz. Que encontremos e ocupemos nossos espaços, que descubramos nossos nomes internos e possamos ser e estar no mundo, proporcionando e desfrutando de potência de vida e alegria.

AGRADECIMENTOS

Escrever esta tese foi, também, um processo de subjetivação, no qual me vi atravessado por discursos, desafios e descobertas. Assim como os professores bacharéis, sujeitos deste estudo, minha identidade acadêmica também foi tensionada e (re)construída ao longo desse percurso. Toda trajetória formativa é, antes de tudo, socialmente composta: muitas pessoas foram fundamentais para que este trabalho se concretizasse. Dessa forma, agradeço:

À minha orientadora, Lourdes, e à minha coorientadora, Dulce. Com extremo cuidado, respeito e delicadeza, ambas possibilitaram que esta pesquisa e esta tese fossem desenvolvidas com autonomia e seriedade. Ensinar-me muito sobre conteúdos, produção e manejo do conhecimento, mas, acima de tudo, proporcionaram uma contribuição inestimável por meio do exemplo de seus modos admiráveis de ser docente.

A todos os membros do PPGECEM, servidores e discentes, em especial aos integrantes do GECIBIO e do FOPECIM, ambos da UNIOESTE.

Aos membros dos grupos GEDS-EPT, do CEFET-MG e GEPEFE, da USF, que me acolheram à distância e me proporcionaram uma oportunidade formativa inestimável.

Ao IFPR, pelo afastamento integral concedido, e, em especial, aos servidores do campus Umuarama, aos amigos do EDIFICARE e aos colegas dos colegiados dos cursos Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio e de Arquitetura e Urbanismo.

Aos membros das bancas de qualificação e defesa, cujas contribuições foram essenciais para o aprimoramento desta pesquisa.

A quem revisou meus textos, a quem me ensinou um pouco mais sobre escrita, a quem me proveu terapia, a quem colaborou nas minhas atividades físicas. Todos foram muito importantes na produção desta tese e, na minha cabeça, faz sentido colocá-los na mesma categoria.

À minha esposa, Lidiane, e ao meu filho, Tito, meus companheiros incondicionais, que me deram suporte e me suportaram ao longo deste período. Vocês me ensinam e inspiram todos os dias a tentar ser melhor.

Por fim, meu agradecimento a todas as pessoas que, em algum momento, compartilharam comigo o mesmo ponto em nossas trajetórias.

FIORATTI, N. A. O SUJEITO PROFESSOR BACHAREL QUE ENSINA CIÊNCIA E TECNOLOGIA NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO. 2025. 136f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel, 2025.

RESUMO

Os cursos de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio proveem ensino no nível da Educação Básica e demandam atuação de bacharéis e tecnólogos, muitas vezes sem formação direcionada à docência, como professores nos componentes curriculares da formação profissional. O ensino de ciência e tecnologia acaba sendo delegado também a este professor, situação consolidada pelas características do currículo integrado. Existem ainda outros elementos que complexificam a constituição da subjetividade deste professor, influenciando sua identidade, como a finalidade da Educação Profissional e a trajetória da carreira do bacharel na educação. Com o intuito de compreender alguns elementos da composição da subjetividade e da identidade deste professor bacharel, nesta pesquisa de tese inicialmente desenvolvemos reflexões teóricas acerca da análise do discurso de inspiração foucaultiana associada aos Estudos Culturais como elementos para refletir acerca dessas constituições subjetivas e identitárias. Em um primeiro momento de análise empírica, apresentamos, por meio de viés da arqueologia de Foucault, as materialidades enunciativas de artigos acadêmicos localizados pelo portal “Periódicos CAPES”, para identificar como este discurso autoriza e posiciona o bacharel enquanto professor de ciência e tecnologia nos cursos da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, compondo sua subjetividade. Como resultados, percebe-se um discurso que considera pouco legítima a atuação do bacharel enquanto professor de ciência e tecnologia. Em um segundo momento de análise empírica, o enfoque volta-se ao projeto pedagógico de um curso de formação destinado à atuação deste sujeito, de modo mais direcionado pelos estudos genealógicos de Foucault; neste momento nos interessa saber como as práticas institucionais decorrentes das materialidades enunciativas do discurso deste documento, do currículo deste curso, compõem esta subjetividade. Neste segundo momento percebe-se um discurso no qual há uma maior legitimidade deste sujeito docente. Por fim, de posse das análises realizadas associadas aos pensamentos da ética – “terceiro domínio” – de Foucault, elaboramos proposições com as quais o professor bacharel de ciência e tecnologia pode se alinhar para compor sua ética e estética de atuação, realizar o cuidado de si e dos outros.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação científica e tecnológica; Educação Profissional; Michel Foucault; Constituição da subjetividade docente.

FIORATTI, N. A. THE SUBJECT BACHELOR TEACHER WHO TEACHES SCIENCE AND TECHNOLOGY IN PROFESSIONAL EDUCATION COURSES INTEGRATED TO HIGH SCHOOL. 2025. 136f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel, 2025.

ABSTRACT

Professional education courses integrated into High School provide teaching at the Basic Education level and demand the performance of bachelors and technologists, often without training directed to teaching, as teachers in the curricular components of professional training. The teaching of science and technology ends up being delegated to this teacher as well, a situation consolidated by the characteristics of the integrated curriculum. There are also other elements that complicate the constitution of this teacher's subjectivity, influencing his identity, such as the purpose of professional education and the trajectory of the bachelor's career in education. In order to understand some elements of the composition of the subjectivity and identity of this bachelor professor, in this thesis research we initially developed theoretical reflections about the analysis of the Foucauldian-inspired discourse associated with Cultural Studies as elements to reflect on these subjective and identity constitutions. In a first moment of empirical analysis, we present, through the bias of Foucault's archeology, the enunciative materialities of academic articles located by the "Periódicos CAPES" portal, to identify how this discourse authorizes and positions the bachelor as a professor of science and technology in courses of professional education integrated into high school, composing its subjectivity. As results, a discourse is perceived that considers the bachelor's role as a science and technology teacher to be somewhat legitimate. In a second moment of empirical analysis, the focus turns to the pedagogical project of a formation course destined to the performance of this subject, in a way more directed by the genealogical studies of Foucault; At this moment, we are interested in knowing how the institutional practices arising from the enunciative materialities of the discourse of this document, of the curriculum of this course, compose this subjectivity. In this second moment, a speech is perceived in which there is greater legitimacy of this teaching subject. Finally, in possession of the analyzes carried out associated with Foucault's thoughts of ethics - "third domain" -, we elaborate propositions with which the bachelor professor of science and technology can align himself to compose his ethics and aesthetics of action, perform care of yourself and others.

Keywords: Teacher training; Scientific and technological education; Professional education; Michel Foucault; Constitution of teaching subjectivity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR	13
2 CONTEXTO INVESTIGATIVO E PRESSUPOSTOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	14
3 ESTRUTURA DO TEXTO.....	16
REFERÊNCIAS	19
CAPÍTULO 1 - REFLEXÕES TEÓRICAS PARA UMA GENEALOGIA FOUCAULTIANA DA IDENTIDADE DOCENTE: O PROFESSOR BACHAREL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	21
1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	21
2 AS GENEALOGIAS	23
3 IDENTIDADES E OS ESTUDOS CULTURAIS	28
4 UM RAMO GENEALÓGICO DE UMA IDENTIDADE.....	32
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	36
REFERÊNCIAS	37
CAPÍTULO 2 - O DISCURSO ACADÊMICO SOBRE O PROFESSOR BACHAREL QUE ENSINA CIÊNCIA E TECNOLOGIA NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO	40
1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	40
2 O PROFESSOR BACHAREL E O ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA NA REDE EPT.....	42
3 PROPOSIÇÕES DE MÉTODO	49
4 AS ORDENS DESSE DISCURSO.....	52
4.1 PARA QUESTIONAR NOSSA VONTADE DE VERDADE	53
4.2 PARA RESTITUIR AO DISCURSO SEU CARÁTER DE ACONTECIMENTO ...	59
4.3 PARA SUSPENDER A SOBERANIA DO SIGNIFICANTE	64

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
REFERÊNCIAS.....	71
 CAPÍTULO 3 - UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA COMO	
DISPOSITIVO DE SUBJETIVAÇÃO DO PROFESSOR BACHAREL QUE	
ENSINA CIÊNCIA E TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	
INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO.....	
1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	75
2 UMA GEOGRAFIA DA REGIÃO ACADÊMICA DA FORMAÇÃO DE	
PROFESSORES NÃO LICENCIADOS PARA A EDUCAÇÃO CIENTÍFICA DA	
REDE EPT	78
3 UMA TOPOGRAFIA DE UM LOCAL DE FORMAÇÃO PARA	
PROFESSORES NÃO LICENCIADOS DA REDE EPT.....	85
4 PROPOSIÇÕES DE MÉTODO.....	89
5 CONSIDERAÇÕES ANALÍTICAS.....	90
5.1 AS ENUNCIACÕES E POTENCIAL CONSTITUIÇÃO DAS SUBJETIVIDADES	91
5.2 POR QUE ESTE DISCURSO E NÃO OUTRO?	97
6 PARA FINS DE ENCERRAMENTO.....	99
REFERÊNCIAS.....	100
 CAPÍTULO 4 - ELEMENTOS DO CUIDADO DE SI EM FOUCAULT PARA	
A FORMAÇÃO PERMANENTE DO PROFESSOR BACHAREL DA	
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO	
1 INTRODUÇÃO.....	106
2 DESENVOLVIMENTO	110
2.1 UMA OBRA DE ARTE, A VIDA TODA	111
2.2 TECNOLOGIAS DE SI.....	115
2.3 NARRAR-SE E FORMAR-SE	118
2.4 NOMEEMO-NOS	124
3 CONSIDERAÇÕES	127
REFERÊNCIAS.....	129

CONSIDERAÇÕES PARA CONCLUIR O TEXTO	132
1 UMA TRAVESSIA SOBRE O SUJEITO QUE ENSINA.....	132
2 ESCOLHAS METODOLÓGICAS: DA ANÁLISE À IMPLICAÇÃO	132
3 O DISCURSO SOBRE O PROFESSOR BACHAREL: LEGITIMAÇÕES TÊNUES, AUSÊNCIAS AUDÍVEIS	133
4 A FORMAÇÃO COMO DISPOSITIVO: ENTRE DISCURSOS E POSSIBILIDADES	133
5 ÉTICA E CUIDADO DE SI: UMA ESTÉTICA DA DOCÊNCIA	134
6 SÍNTESE, LIMITES E CONTRIBUIÇÕES	134
7 PERSPECTIVAS PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES	135
8 PARA FINS DE CONCLUSÃO (E RECOMEÇO)	135

INTRODUÇÃO

Um pouco da posição de sujeito pesquisador que ocupo hoje, algo daquilo que gostaria de me tornar e os entremeios deste percurso poderiam perfazer um tecido textual único, aqui nesta introdução divido em apenas três breves textos. Na primeira seção, trago algo de minha trajetória acadêmica com finalidade de me apresentar enquanto pesquisador. Na segunda, apresento o contexto da investigação mais alinhado a esta pesquisa acadêmica específica, bem como algo dos pressupostos teórico-metodológicos aos quais nos filiamos para desenvolvê-la. Por fim, na terceira seção, detalho a estrutura deste texto que, obviamente, é reflexo da estrutura do desenvolvimento da pesquisa.

1 APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR

A mecânica newtoniana, o pensamento cartesiano e a ciência positivista podem materializar anseios de racionalidade e lógica, contribuindo para acalmar conflitos internos de adolescentes que sejam afeitos a matérias escolares como física, química e matemática. É assim que, neste momento da minha vida, vejo uma espécie de força de campo que direcionou minhas ações para ingresso no curso de Engenharia Civil.

Hoje, mais amigo das lógicas menos cartesianas e mais complexas, às vezes até aliado à lógica nenhuma, satisfaço meu interesse acerca de estudar e pesquisar sobre os processos de produção, validação, resignificação e apropriação do conhecimento – o que agora gosto de nomear como “manejo do conhecimento” – por meio de minhas atividades de doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática (PPGECM) no campus de Cascavel-PR da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

Após atuar como professor do Ensino Superior, coordenador de curso de Engenharia Civil, me instalar exclusivamente como professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (Professor do EBTT, alguns dizem “Professor de IF”) e atuar como coordenador de curso de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, vejo como natural o surgimento do interesse pelas teorias e práticas dos processos educativos, especialmente aqueles que envolvem o ensino de ciência e tecnologia.

A genealogia da constituição do sujeito acadêmico que sou neste momento me parece, agora, um tanto quanto (im)previsível como todo fenômeno complexo: dificilmente apresenta uma concepção prévia, com todos os detalhes, mas após sua ocorrência conseguimos pensar em alguns dos infinitos modelos explicativos possíveis, então ele parece fazer algum sentido.

Preciso concordar que para ocupar um engenheiro não há nada melhor que se deparar com um problema para que sua história de formação comece a lhe impor ímpetus de resolução. Esta situação se intensifica quando o sujeito se percebe não possuidor de meios para resolução do problema ao passo que raras são as políticas de efetiva formação em serviço oferecidas pelo seu empregador.

Os modos que os diversos sujeitos poderiam escolher para gerenciar este cenário são muitos, alguns vão procurar respostas em uma pesquisa de doutorado, mesmo que sabendo-as provisórias.

2 CONTEXTO INVESTIGATIVO E PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Pensando que o título desta tese e a apresentação do pesquisador sejam informações suficientes para induzir nos interlocutores expectativas sobre o objeto da pesquisa, tentaremos atendê-las ou alinhá-las ao que de fato temos: esta pesquisa trata, por vias, modos e intencionalidades bastante específicas, da questão do professor bacharel.

Pode ser que para alguns a questão apresentada não seja de relevante monta para a ciência, mas nós temos como pressuposto que os discursos são “[...] práticas que formam sistematicamente o objeto de que falam” (Foucault, 2020, p. 60), assim sendo é necessário falar sobre o professor bacharel. Eles existem e, quase que como regra, pouco falam sobre si por meio de produções acadêmicas. Embora geralmente sejam também pesquisadores, as pesquisas acadêmicas que abordam este sujeito, em geral, são conduzidas por pesquisadores formados inicialmente na área da Educação ou do Ensino. Sabemos dos problemas de quando uns falam por outros (Alcoff, 2020).

É certo que em toda modalidade, em todo nível e em toda área de ensino podemos encontrar pessoas que trabalham ensinando e não se graduaram inicialmente em cursos de licenciatura, portanto não tiveram uma formação inicial por meio de componentes curriculares típicas da área de Educação ou Ensino.

A questão do professor bacharel não é específica da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, assim como não é para a Educação em Ciência ou Educação Tecnológica.

Apesar do mencionado, esperançosamente produzimos esta pesquisa de modo que ela possa contemplar o âmbito específico da Educação em Ciência e Tecnologia nos cursos de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, mas que também possa, com alguma criatividade dos interlocutores, ser transposta, não sem as devidas adaptações, para qualquer outro contexto educativo.

Educar para uma profissão certamente se faz por meio de elementos que podem (devem) estar embasados em conceitos científicos e, caso não estejamos pensando em conceitos específicos, podemos ter no fazer do cientista, na prática da ciência, um importante meio pelo qual aqueles que estudam podem se apropriar não apenas de conhecimentos e saberes, mas também de capacidades típicas do fazer científico importantes para sua existência como humanos. A tecnologia também é bastante imbricada ao ensino para a profissão, mas antes, está presente no modo humano de existir, no contemporâneo muito, mas desde sempre.

De forma sinóptica, trouxe no parágrafo anterior alguns elementos que iniciam o pensamento sobre o bacharel como professor de ciência e tecnologia em cursos de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, que melhor desenvolvemos nos capítulos de nossa tese, especialmente na segunda seção do capítulo dois.

Pensar sobre uma questão, que é maior que um único problema, certamente é função da academia e é possível a produção de conhecimento sobre o assunto, qualquer que seja. Ao iniciarmos buscas na produção acadêmica já realizada, deparamo-nos com modos recorrentes de praticar o tratamento da questão, bem como com resultados constituídos, aparentemente, dentro de paradigmas muito parecidos.

Desta feita, passamos a desenvolver reflexões a partir dos achados e chegamos à conclusão da necessidade da produção de conhecimentos mais anteriores, que de forma menos pragmática pudesse proporcionar novos olhares sobre o sujeito que nos interessa investigar. Passamos a pensar no próprio processo de constituição deste sujeito e de sua identidade profissional,

assumindo estar aí o objetivo central da nossa pesquisa: compreender como se constitui, contemporaneamente, o sujeito professor bacharel que ensina ciência e tecnologia nos cursos de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio.

Considerando o exposto, quando empreendemos busca por fundamentos teórico-metodológicos de pesquisa que atendessem nossos anseios investigativos, o resultado inevitável foi utilizar o pensamento de Michel Foucault. Este filósofo, em determinado momento de sua obra, assume que seu objetivo de trabalho “[...] foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos.” (Foucault, 1995, p. 231). Se, novamente, os discursos são “[...] práticas que formam sistematicamente o objeto de que falam”, empreender estudos discursivos de inspiração foucaultiana é cumprir nosso objetivo mencionado anteriormente.

Ao nos aprofundar pelos comentadores de Foucault, especialmente em Veiga-Neto (2005), encontramos também as *Metodologias de pesquisa pós-críticas em Educação* (Meyer; Paraíso, 2021) e os *Estudos Culturais em Educação* (Silva, 2009), que nos ajudaram muito com as questões “da diferença” e “de currículo”. Aqui estão enumerados alguns elementos de nossa abordagem teórico-metodológica, outros serão pormenorizados em cada um dos artigos.

3 ESTRUTURA DO TEXTO

Compreendendo que este texto é um relatório de pesquisa, a materialização na forma textual das investigações que realizamos, precisamos estar conscientes de que sua estrutura, sua organização, reflete algo daquilo que foi realizado durante a pesquisa, mas não seus pormenores executivos naquilo que poderia retratar em profundidade a experiência de manejo de conhecimento.

A pesquisa foi realizada em partes, sendo cada uma dessas partes um capítulo deste texto de tese, que foi ou será submetido a um periódico, individualmente, no formato de artigo. Este é o motivo pelo qual cada um dos capítulos apresenta seu próprio resumo, suas palavras-chave, suas propostas de método e suas referências bibliográficas. As partes estão articuladas – unidas, apesar de algum grau relativo de liberdade – pela coerência que possuem com o contexto geral de pesquisa e com os pressupostos teórico-metodológicos, apresentados nas seções anteriores. Este formato é autorizado pelo regulamento do PPGECEM que lhe atribui o nome *multipaper*.

Convém reforçar que este formato faz com que diversos tópicos precisem ser simplesmente mencionados nas seções desta introdução para que possam ser tratados menos rapidamente nos artigos sem que venhamos a nos repetir em demasia. Se na seção anterior apresentamos algo de geral, a seguir trazemos as especificidades de cada um dos artigos.

Ao iniciarmos os estudos acerca das teorizações foucaultianas (Veiga-Neto, 2005; Castro, 2014) sobre a constituição dos sujeitos e seus modos de abordar a questão, especialmente o fazer de sua “fase genealógica”, nos sentimos impelidos a, também, pesquisar a questão da identidade e da diferença. Pressupondo que compreender os referidos elementos metodológicos (genealogia foucaultiana) e teóricos (identidade e diferença) nos conduziria à apropriação de elementos para tratar especificamente de nosso sujeito, realizamos uma pretensa genealogia foucaultiana da identidade contemporânea do professor bacharel que ensina ciência e tecnologia, encontrada no primeiro capítulo deste texto.

Dando andamento ao nosso objetivo geral, tendo em mente as conclusões do primeiro capítulo e outros pressupostos já apresentados, consideramos importante realizar um estudo discursivo foucaultiano, nas materialidades enunciativas de trabalhos acadêmicos. No segundo capítulo, então, está presente o resultado da referida análise na qual se discute o que a produção científica, por meio de artigos em periódicos, diz sobre o nosso sujeito de pesquisa, considerando a relevância dessas enunciações para a composição de uma subjetividade. Anterior a isso, no próprio capítulo dois, trazemos uma revisão de literatura que posiciona o bacharel como professor de ciência e tecnologia no Ensino Médio Integrado.

Quando se pensa um sujeito profissional, especialmente o professor bacharel, é inevitável o ímpeto de produzir análises no contexto de sua formação, o que realizamos no capítulo três. O projeto pedagógico de um curso no qual se pretende fornecer formação específica para um profissional certamente é suficiente materialidade enunciativa para uma análise discursiva de inspiração foucaultiana, local onde é possível identificar elementos da constituição do sujeito que se pretende (de)(re)(con)formar. Até chegar ao curso de formação, invariavelmente passamos por uma revisão de literaturas acerca da formação do

bacharel como professor do Ensino Médio Integrado e por um panorama da legislação que trata do assunto.

Depois de algum contato com a obra de Michel Foucault, chegamos ao seu “terceiro domínio” – fase na qual o filósofo propõe uma ética de existência, um cuidado e uma constituição de si. De posse dos achados feitos nas partes anteriores da pesquisa associados a alguns conceitos da fase ética de Foucault, no capítulo quatro apresentamos possibilidades para que nosso sujeito pesquisado possa conduzir uma constituição de si, um cuidado de si.

No segundo volume de *A história da sexualidade*, o autor comenta algo de uma trajetória que trilhou ao longo de suas obras:

Falar da “sexualidade” como uma experiência historicamente singular suporia, também, que se pudesse dispor de instrumentos suscetíveis de analisar, em seu próprio caráter e em suas correlações, os três eixos que a constituem: a **formação dos saberes** que a ela se referem, os **sistemas de poder que regulam sua prática** e as formas pelas quais os indivíduos podem e **devem se reconhecer como sujeitos** dessa sexualidade. (Foucault, 2021, p. 09, grifos nossos).

O que tentamos realizar nos três últimos capítulos desta tese é algo inspirado na trajetória mencionada: no capítulo dois analisamos saberes que se referem a nosso sujeito, no capítulo três, um aparato dentro de um sistema de saber-poder que regula a prática deste sujeito e, por fim, no capítulo quatro, as formas pelas quais os indivíduos podem e devem se reconhecer como sujeitos do processo educativo específico a que dirigimos estudo.

Com intuito de objetividade, elaboramos o Quadro 1 a seguir, que condensa a distribuição dos capítulos que compõem esta tese, bem como sua problemática na forma de uma questão de pesquisa e seu objetivo.

Quadro 1: Resumo da distribuição dos capítulos no texto da tese.

CAPÍTULO 1	Título: Reflexões teóricas para uma genealogia foucaultiana da identidade docente: o professor bacharel na Educação Profissional e Tecnológica	
	Questão: Quais são os principais conceitos e ferramentas das metodologias de pesquisas pós-críticas em educação importantes para a compreensão dos elementos que compõem a subjetividade do nosso sujeito de pesquisa?	Objetivo: Por meio de uma revisão bibliográfica, apresentar os principais conceitos e ferramentas utilizados nas metodologias pós-críticas em educação que coadunem esforços para compreensão dos elementos que compõem a subjetividade do professor da Rede EPT.

CAPÍTULO 2	Título: O discurso acadêmico sobre o professor bacharel que ensina ciência e tecnologia nos cursos de Educação Profissional integrada ao Ensino Médio	
	Questão: O que diz o discurso acadêmico acerca do nosso sujeito de pesquisa, considerando sua evidente importância para a compreensão da constituição de sua subjetividade?	Objetivo: Por meio de um estudo discursivo foucaultiano, descrever o que diz o discurso acadêmico acerca do professor bacharel que ensina ciência e tecnologia nos cursos de Ensino Médio Integrado e assim compreender mais um elemento de composição deste sujeito docente.
CAPÍTULO 3	Título: Um curso de formação continuada como dispositivo de subjetivação do professor bacharel que ensina ciência e tecnologia na Educação Profissional integrada ao Ensino Médio	
	Questão: O que diz o discurso de um projeto pedagógico de um curso de formação acerca do nosso sujeito de pesquisa, considerando sua evidente importância para a compreensão da constituição deste sujeito?	Objetivo: Por meio de um estudo discursivo foucaultiano, descrever o que diz o discurso do projeto pedagógico de um curso de formação de professores bacharéis para o ensino de ciência e tecnologia nos cursos de Ensino Médio Integrado e assim compreender mais um elemento de composição deste sujeito docente.
CAPÍTULO 4	Título: Elementos do cuidado de si em Foucault para a formação permanente do professor bacharel da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio	
	Questão: Considerando o desenvolvimento da obra de Michel Foucault, que em sua terceira fase propõe uma ética e uma estética de existência, quais são os principais elementos desta fase e como podem ser úteis para a formação docente do nosso sujeito pesquisado?	Objetivo: Por meio de um ensaio teórico, apresentar os principais conceitos e elementos da terceira fase da obra de Michel Foucault nos quais é possível se basear para a condução de um processo formativo docente específico para o professor bacharel que ensina ciência e tecnologia nos cursos de Ensino Médio Integrado.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

REFERÊNCIAS

ALCOFF, L. O problema de falar por outras pessoas. Tradução de Vinícius Rodrigues Costa da Silva, Hilário Mariano dos Santos Zeferino e Ana Carolina Correia Santos das Chagas. **Abatirá:** Revista de ciências humanas e linguagens, [s. /], v. 1, n. 1, p. 409-438, jan./jun. 2020.

CASTRO, E. **Introdução a Foucault.** Tradução de Beatriz de Almeida Magalhães. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2020.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 2**: O uso dos prazeres. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque; revisão técnica de José Augusto Guilhon Albuquerque. 9. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2021.

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (org.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.

SILVA, T. T. da (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CAPÍTULO 1 - REFLEXÕES TEÓRICAS PARA UMA GENEALOGIA FOUCAULTIANA DA IDENTIDADE DOCENTE: O PROFESSOR BACHAREL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA¹

RESUMO

Por meio deste artigo são apresentados alguns fundamentos teóricos e reflexões acerca das genealogias foucaultianas, bem como da questão da identidade sob a ótica dos Estudos Culturais. Ao final apresenta-se textualmente a reflexão especificamente acerca da identidade docente do professor bacharel que atua no ensino de ciência e tecnologia na Educação Profissional e Tecnológica, por meio da possibilidade de um “ramo genealógico” que trata da questão dessa identidade como de sujeito subjetivado no e pelo discurso neoliberal contemporâneo, inserido em uma trajetória profissional bastante específica.

Palavras-chave: Formação docente. Professor não licenciado. Rede EPT. Ensino de ciências. Educação tecnológica.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presença de professores bacharéis nos cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMI), os quais também oferecem a Educação Básica (Ensino Médio), é uma realidade amplamente reconhecida pelos membros da comunidade escolar da Educação Profissional. Esta prática é observada tanto na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede EPT), quanto em instituições estaduais, no âmbito do “Sistema S” e em outros contextos em que tais cursos são oferecidos.

O sujeito desta investigação se graduou inicialmente em um curso que não era de formação de professores, mas atua como tal, prestou um concurso e tomou posse de um cargo público de professor em uma área de conhecimento muito específica. Alguns destes sujeitos, mesmo mirando a vertente pesquisadora ou extensionista, acabaram entrando em salas de aula de cursos que também proveem educação básica a seus estudantes, além da formação profissional. O currículo integrado complexifica a situação ainda mais, assim como todos os desdobramentos que esta característica do currículo pode oferecer.

O fato de que o professor bacharel dos cursos de EMI também seja responsável por promover a educação científica e tecnológica de seus

¹ Esse artigo foi publicado na Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia, v. 17, Edição Especial, p. 1-18, 2024.

estudantes pode ser compreendido por meio do currículo integrado ou ainda pelos conceitos científicos presentes nos saberes técnicos profissionais, tudo conforme as bases conceituais da Rede EPT (Silva; Rosa, 2021), do Ensino Médio Integrado (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005) e ainda da Lei de instituição da Rede EPT (Brasil, 2008).

Neste momento, o centro desta pesquisa é a formação docente voltada para a promoção da Educação Científica e Tecnológica pelo Professor Bacharel dos cursos de EMI na Rede EPT. Este artigo orbita e apoia este centro ao objetivar a compreensão da complexa identidade docente desse professor.

O que é proposto aqui são alguns elementos por meio dos quais seja possível tratar a questão sob outra ótica: a realização de um contato com as possibilidades de constituição da identidade desse sujeito específico, identidade docente, que também é ator social. Isso inclui explorar seu processo de subjetivação e assujeitamento, uma análise do discurso no qual sua identidade é constituída. A frase anterior pode ser entendida como intencionalidade de construir uma genealogia inspirada em Foucault (1985) para entender a identidade docente. Além disso, propõe explorar a identidade docente sob a perspectiva dos Estudos Culturais (Silva, 2000, 2002; Hall, 2003, 2016). Em suma, propõe-se um caminho, dentre os muitos possíveis, para abordagem do problema do professor bacharel do EMI com base nos Estudos Culturais e foucaultianos.

Este texto é resultado de pesquisa na qual o pesquisador também está em constante aprendizado. Em um jogo de palavras inspirado em Guimarães Rosa, talvez, de repente ensina, ensinar mais no sentido de difundir, com a certeza de que a constituição do sujeito pesquisador e docente, da sua identidade, vai se consolidando e se alterando conforme sua pesquisa se desenrola, em ressonância com Maria do Rosário Gregolin quando, em uma entrevista (Oliveira; Oliveira; Nogueira, 2018, p. 202), comenta que “[...] como todo pesquisador, o encontro com seu autor e com o seu objeto vai sendo construído ao longo do tempo”.

Alguns dos interlocutores podem ter tomado a iniciativa de ler este texto apenas com o intuito de observar a forma utilizada para dar conta do proposto. Pretende-se honestidade quando é mencionado que não se quer “dar conta” de

um assunto, mas sim apresentar alguns elementos de uma concreta, dentre as diversas, possibilidade de abordagem.

É perceptível que este texto se baseia em metodologias de pesquisas pós-críticas em educação (Meyer; Paraíso, 2012), com especial admiração para os trabalhos de Silva (2000, 2002) e outras “investigações com currículos de *gosto duvidoso*” – referência ao título do artigo de Maknamara e Paraíso (2013, p. 41, *itálico no original*).

Até este ponto, o texto apresentou o contexto, o problema e o objetivo da pesquisa, além de esboçar elementos da metodologia. Essa metodologia é vista como um estudo de método, começando pela genealogia foucaultiana, inspirada em Nietzsche (2017), e depois discutindo a identidade sob a perspectiva dos Estudos Culturais. Ambos os assuntos estão algo emaranhados entre si para (também) tratar de traços da identidade docente do professor bacharel que atua no ensino de ciência e tecnologia na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio.

2 AS GENEALOGIAS

Esta seção reúne algumas considerações teóricas sobre o estudo genealógico como meio para produção, apropriação e divulgação de conhecimento. As maiores inspirações são os estudos realizados por Foucault em *A história da loucura* (Foucault, 1978) e, principalmente, em *Vigiar e punir* (Foucault, 2014), por serem genealogias reconhecidas até fora do meio acadêmico como obras de relevância. As considerações aqui tecidas se embasam principalmente no prólogo (ou prefácio na edição em mãos) de *A genealogia da moral* de Nietzsche (Nietzsche, 2017), por ter sido uma das principais obras a inspirar Foucault na produção de suas genealogias, como é possível observar no texto *Nietzsche, a genealogia e a história* que consta no livro *Microfísica do poder* (Foucault, 1985), que também foi utilizado na redação desta seção.

Um primeiro ponto de *A genealogia da moral* (Nietzsche, 2017, p. 13) que é considerado relevante para esta análise é o questionamento apresentado em seu prólogo: “Qual é definitivamente a origem da nossa ideia do bem e do mal?”. É certo que este questionamento já havia sido realizado por diversos outros filósofos no decorrer da história da filosofia, mas os desdobramentos da

investigação genealógica realizada por Nietzsche trouxeram questionamentos específicos:

De que modo inventou o homem essas apreciações “o bem e o mal”? E que valor têm em si mesmas? Foram ou não foram desfavoráveis ao desenvolvimento humano? São um sinal de calamidade, de empobrecimento, de degeneração da vida? Ou indicam, pelo contrário, a plenitude, a força e a vontade de viver, seu valor, sua confiança, seu futuro? (Nietzsche, 2017, p. 13).

Tendo sido as “apreciações ‘o bem e o mal’” inventadas pelo homem e na possibilidade de o bem promover “degeneração da vida” ou a diminuição da vontade de poder, na linguagem do próprio filósofo, está o cerne do que houve de mais autêntico na obra em questão. Um dos pontos mais significativo dessa obra é o olhar desconfiado e surpreendente: de que maneira algo considerado intrinsecamente bom pode resultar na “degeneração da vida”? Este caminho tornou-se um tanto mais detalhado:

Necessitamos de uma crítica dos valores morais e, antes de tudo, deve-se **discutir o valor desses valores** e por isso é totalmente necessário conhecer as condições e os ambientes em que nasceram, em favor dos quais se desenvolveram e nos quais se deformaram [...], como certo conhecimento que nunca houve outro igual nem poderá haver. Era um verdadeiro postulado o valor desses valores, como um fato, como estando além de todo questionamento; [...] (Nietzsche, 2017, p. 15, grifo nosso).

“Discutir o valor desses valores”, é pensado como a ação mais condensadora, mais significativa, dos atos de alguém que pretende elaborar uma genealogia. Se as “apreciações ‘o bem e o mal’” foram inventadas, elas o foram para servir a um propósito. Qual seria o valor por trás destes valores? A quem serve a moral platônico-judaico-cristã? O mais interessante é que por meio dessas perguntas, na obra de Nietzsche, outros questionamentos também surgiram *pari passu* às respostas bastante profundas que não serão expostas aqui.

Como pretendentes a genealogistas, buscamos ir além da visão convencional, explorando uma genealogia que não se limite a mapear as origens do presente, mas que também investigue os valores subjacentes a essas origens. Na tentativa de diminuir a pretensiosidade da escrita neste texto, utilizando-se dos termos do próprio Nietzsche (2017, p. 14), realiza-se “talvez a colocação de um erro por outro erro” – compreende-se o erro, aqui, como uma verdade provisória.

A menção às “origens do presente” aqui nos remete inevitavelmente a Michael Foucault, especialmente quando, ao final do capítulo inicial de *Vigiar e Punir*, ele discute a história do presente:

Que as punições em geral e a prisão se originem de uma tecnologia política do corpo **talvez me tenham ensinado mais pelo presente do que pela história**. [...] É desta prisão, com todos os investimentos políticos do corpo que ela reúne em sua arquitetura fechada que eu gostaria de fazer a história. Por puro anacronismo? Não, se entendemos com isso fazer a **história do passado nos termos do presente**. Sim, se entendermos com isso fazer a **história do presente** (Foucault, 2014, p. 33-34, grifos nossos).

Esse trecho é bastante exemplificador daquilo que Foucault pretendia em sua genealogia, mas também deixa claras as controvérsias que poderiam ser mencionadas por seus interlocutores críticos ao mesmo tempo em que materializa provocações pelas quais ainda é conhecido contemporaneamente.

Foucault inicialmente desenvolve seus estudos por meio de uma metodologia a que atribui característica de arqueológica, que consiste na escavação das camadas que correspondem à sedimentação e sucessiva sobreposição das diversas eras históricas. Cada camada tem sua própria “episteme”, isto é, seu modo de constituição específico, uma estrutura geral de pensamento que impõe um padrão aos discursos daquele período, com a atribuição de ser responsável por cobrir a camada anterior. Essa estética de pesquisa pode ser superficialmente comparada às “revoluções de paradigmas” de Thomas Kuhn (Garland, 2014).

Posteriormente em sua trajetória, Foucault acaba assumindo a genealogia como modo de pesquisa, diferente tanto em sua estrutura quanto nas suas finalidades:

“Vigiar e Punir” representa uma ruptura com este trabalho arqueológico anterior e a tradição da história da ciência da qual ele emergiu. Vão-se a “arqueologia” com suas implicações estruturalistas e sua ênfase na descontinuidade e, em seu lugar, é estabelecido um conceito novo, mais nietzschiano: aquele da genealogia. A partir de meados da década de 1970, Foucault designou seu trabalho como genealógico, como uma nova “genealogia da moral”, sinalizando, desse modo, seu novo objetivo e também sua dívida com o trabalho de Friedrich Nietzsche. E é nessa abordagem genealógica histórico-crítica que nós podemos apreciar melhor o que Foucault exprime quando ele fala de escrever uma “história do presente” (Garland, 2014, p. 81-82).

É possível, então, perceber que na arqueologia há algo de identificação de uma estrutura, uma intenção de estudar quais são os discursos nos e pelos quais os saberes se constituíram, suas origens e como se entrelaçaram para

compor cada um dos determinados períodos históricos em questão. Mesmo que seja necessário o desvelamento, a escavação das sucessivas camadas, na arqueologia o foco acaba sendo colocado sobre as diferenças entre cada uma delas.

Já na genealogia é possível perceber que este trabalho de análise dos discursos assume caráter menos sucessório no sentido de sobreposição. Há interesse em expor proveniência e contingência desses discursos para a formatação do presente naquilo que há de recorrente entre os períodos, algo que permeia todas as camadas, que as torna diferentes, mas que permanece em cada uma delas, mesmo que em evolução.

Da arqueologia para a genealogia, segundo Castro (2014, p. 69), “[...] Foucault se desloca da análise das epistemes à descrição dos dispositivos”. Convém comentar que não há uma diferenciação única e inequívoca entre a abordagem arqueológica e a genealógica de Foucault. Na prática, a transição não envolve o abandono completo da arqueologia em favor da genealogia, mas sim uma remodelagem da conduta de estudo:

[...] esses deslocamentos no pensamento de Foucault não são rupturas, mas torsões, movimentos em torno de um eixo. Por vezes, é possível encontrar um ponto diametralmente oposto a outro, porém o central é o eixo desses deslocamentos e o modo em que surge a possibilidade de leva-los a cabo. A nosso ver, esse eixo não está representado nem pelo saber, nem pelo poder, nem pelo sujeito, mas pela maneira que eles se correlacionam (Castro, 2014, p.75).

Um traço relevante da genealogia foucaultiana, de grande valor para diversas frentes de estudos, que com base em Silva (2000) habitualmente são resumidas como estudos da diferença, é que ela:

Trata-se, na verdade, de fazer que intervenham saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia filtrá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência que seria possuída por alguns. **As genealogias não são, portanto, retornos positivistas a uma forma de ciência mais atenta ou mais exata** (Foucault, 1999, p. 13-14, grifo nosso).

Essa característica fundamental do pensamento foucaultiano suscita diversas reflexões, incluindo refletir sobre se os discursos que produzem efeitos de verdade, que produtivamente legitimam suas próprias circunstâncias inevitavelmente desqualificam outros saberes e, conseqüentemente, retiram-lhes poder. É a noção de “saberes sujeitados” presente no curso *Em defesa da sociedade* (Foucault, 1999).

Isto posto, as considerações encaminham-se na direção da relevância da Análise do Discurso (AD) como meio pelo qual uma genealogia pode ser composta. Vale ressaltar que o trabalho realizado sobre os discursos em questão não é exatamente o mesmo da linguística. Gore (2002) traz uma possibilidade específica para análise dos discursos que bem elucida o que se compreende por uma AD adequada à composição de uma genealogia foucaultiana:

[...] o termo “discurso” é usado aqui como o é por Foucault e pelo pós-estruturalismo: o foco está muito mais no conteúdo e no contexto da linguagem. Os discursos, no contexto de relações de poder específicas, historicamente constituídas, e invocando noções particulares de verdade, definem as ações e os eventos que são plausíveis, racionalizados ou justificados num dado campo (Gore, 2002, p. 9).

Assim mostra-se o conceito de discurso de que está sendo utilizado: pretende-se, pois, observar os efeitos de verdade e as possibilidades de subjetivação que emergem a partir do discurso, considerando que os discursos, ao constituírem os sujeitos, moldam os traços de suas identidades, silenciando uns e potencializando outros.

A AD possui uma grande multiplicidade de possibilidades para o uso de suas ferramentas e sobre isso Gregolin, em uma entrevista (Oliveira; Oliveira; Nogueira, 2018), comenta que

[...] na França a AD não era feita por linguistas, era feita por filósofos, historiadores. [...] se observa que hoje a Análise do Discurso não é um campo, não é uma área de estudos que pertença ao campo das Letras. [...] é um campo bem heterogêneo, tanto teoricamente quanto em relação aos seus objetos (Oliveira; Oliveira; Nogueira, 2018, p. 202-203).

Ainda considerando os pensamentos presentes na mencionada entrevista concedida por Gregolin (Oliveira; Oliveira; Nogueira, 2018), a contribuição dos estudos foucaultianos, quando inseridos na (ou tomados pela) AD, nesta pesquisa é compreendida como sendo uma das maiores possibilidades de superar os estudos marxianos, não no sentido de deixá-los para trás, mas no sentido de entendê-los como uma das análises possíveis.

[...] acho que nossos trabalhos se tornaram mais críticos, mais políticos, [...]. Na base da perspectiva de um marxismo mais ortodoxo, as lutas econômicas são predominantes. Todavia, quando a gente vai para Foucault, ele tem uma visão muito mais heterogênea do social e do real histórico, primeiro porque ele tem uma concepção de história que é nietzschiana. Para ele, a história é descontínua, dispersa. Segundo, porque ele faz uma leitura da obra de Marx para as questões contemporâneas e mostra que vivemos um capitalismo muito mais complexo do que as lutas econômicas. As lutas econômicas existem,

as classes existem, mas existem também muitas outras lutas no mundo contemporâneo [...] (Oliveira; Oliveira; Nogueira, 2018, p. 203).

Desta forma, entende-se estarem explícitas algumas das possíveis vias pelas quais a composição de uma genealogia pode passar, tendo apontado alguns dos pressupostos teóricos e metodológicos para isso.

3 IDENTIDADES E OS ESTUDOS CULTURAIS

No verbete “identidade” do *Dicionário de Filosofia* de Abbagnano (2007), encontram-se três definições fundamentais para o conceito: um primeiro, aristotélico, no qual identidade é “a unidade da substância, portanto da definição que a expressa”; um segundo, a partir de Leibniz, que “aproxima o conceito de identidade ao de igualdade”; e uma terceira definição, mais relativista, de forma que a identidade

[...] pode ser estabelecida ou reconhecida. De acordo com essa concepção, não é possível estabelecer em definitivo o significado da identidade ou o critério para reconhecê-la, mas, dentro de determinado sistema linguístico, é possível determinar esse critério de forma convencional, mas oportuna (Abbagnano, 2007, p. 528).

Esta terceira concepção pode ser considerada a mais adequada para os estudos por meio da genealogia foucaultiana e das Análises do Discurso com Michel Foucault e tendo os Estudos Culturais como elemento que promove agregação entre algumas das possíveis formas de realizar essa abordagem da questão da identidade e da diferença. Talvez não seja por acaso que Abbagnano (2007, p. 528) considera “a concepção menos dogmática e mais ajustada às exigências do pensamento lógico-filosófico”.

Ainda no âmbito dos dicionários, Japiassú e Marcondes (2001) dão ênfase a esse elemento importante do estudo da identidade: a diferença.

A questão da identidade e da diferença, do mesmo e do outro, é uma das questões mais centrais da metafísica clássica em seu surgimento (Heráclito, Parmênides, Platão). Temos, por um lado, a busca de um elemento único, a essência, o ser, que explique a totalidade do real (Parmênides); por outro lado, o pluralismo de Heráclito vê o real como reino da diferença, da mudança e do conflito, sendo que em um sentido dialético algo pode ser e não ser o mesmo, já que está em mudança. Platão busca, de certo modo, conciliar ambas as posições que o influenciaram em sua metafísica dualista, segundo a qual a mudança pertence ao mundo material, ao mundo das aparências, sendo o mundo das formas fixo, eterno, imutável (Japiassú; Marcondes, 2001, p. 103).

Como elemento essencial para a compreensão da questão a partir dos Estudos Culturais, Woodward (2000, p. 9, grifo nosso) destaca: “A identidade [...] se distingue por aquilo que ela não é. [...] A identidade é, assim, marcada pela **diferença**”.

A abordagem da questão da identidade, ou melhor, da diferença, pode ser realizada por meio de um grande número de vias e instrumentos, dadas as características multifacetadas do conceito (Gregolin, 2008), o que demanda um delineamento metodológico coerente com a complexidade da questão. Este é um dos argumentos para o uso dos Estudos Culturais como meio pelo qual aqueles que pretendem compreender melhor a identidade e a diferença podem recorrer.

Esta característica de abordar de forma complexa os problemas culturais, que são naturalmente complexos, é descrita por Baptista (2009) da seguinte forma:

Metodologicamente, em vez de se compartimentarem os problemas, passou-se então a integrar diversos métodos capazes de darem conta, através do uso de diferentes perspectivas, da complexidade multifacetada de um problema em particular, abandonando qualquer pretensão de encontrar explicações causais e definitivas para as realidades em estudo. Assim, mais do que interdisciplinaridade, tratava-se essencialmente de reconhecer a complexidade e as limitações de objectividade no contexto dos Estudos Culturais (Baptista, 2009, p. 455).

Ao comentar que pesquisadores das mais diversas áreas desenvolvem projetos de investigação com esta abordagem, Baptista (2009, p. 456) ainda ressalta que os Estudos Culturais resultam em “[...] verdadeira interdisciplinaridade que procura resolver um conjunto de problemas culturais através do uso de paradigmas teóricos, metodológicos e estilísticos de origem diversa”. Assim, é possível traçar um panorama superficial do que tratam os Estudos Culturais e porque vêm sendo utilizados para abordar a questão da identidade e da diferença, o que pode ser complementado com outro trecho do mesmo texto:

[...] o estudo relativo aos modos de construção política e social das ‘identidades’, abordando as questões da nação, raça, etnicidade, diáspora, colonialismo e pós-colonialismo, sexo e género, etc. têm sido das temáticas mais investigadas nos últimos anos, dando origem a uma importante massa de resultados de grande qualidade e importância fora e dentro das academias (Baptista, 2009, p. 457).

Em *Cultura e Representação* (Hall, 2016), especialmente, mas não somente, no capítulo 1, fica evidente a importância do trabalho de Foucault para os Estudos Culturais, particularmente pelos estudos da relação entre os discursos, o poder e o sujeito. No último aspecto citado, nos estudos sobre o sujeito e os processos de constituição subjetiva por meio da representação e da significação que a linguagem traz, está a questão da constituição discursiva da identidade. Deste modo, a AD realizada em conjunto com o pensamento de Foucault é importante para compreender elementos de uma identidade específica.

[...] [Michel Foucault] quer o tempo todo que a gente não caia na tentação de querer encontrar a verdade, mas sim como os dispositivos têm diferentes táticas, práticas e estratégias para nos ligar à verdade, para dizer “qual é a minha verdade”. E essa verdade não existe, não há uma verdade, mas muitas, e aí ele é profundamente nietzschiano quando fala isso, quando reafirma que a história é uma construção, que **não há uma verdade na história e o sujeito é uma produção histórica**. Não há também uma verdade no próprio sujeito, o que há são lutas, batalhas, brigas, explosões. E é isso que é interessante que os nossos trabalhos analisem. Não é porque eu sou de determinado modo que eu tenho em mim essa verdade e essa consciência. **O sujeito é dividido, não é porque sou de dada forma que eu vou o tempo todo me deter a essa identidade. Não, porque nós somos muitos. Sendo um, nós somos muitos.** Acho que essa que é a grande lição e que faz com a gente seja mais crítico e ao mesmo tempo mais humano, tendo essa consciência de que sempre vai me faltar pedaços. Eu sou incompleto e não preciso me desesperar por isso, porque é próprio da humanidade, mesmo que provoque esse mal-estar que os autores chamam de mal-estar da modernidade, da pós-modernidade, essa condição pós-moderna, essa ideia de que nós somos muito heterogêneos (Oliveira; Oliveira; Nogueira, 2018, p. 206, grifos nossos).

Com os grifos feitos nesse trecho tenciona-se evidenciar um caráter da identidade, o da multiplicidade e fluidez “ao longo do tempo”. Como um todo, esta citação traz algo de metodologia, do que se busca ao utilizar o pensamento de Foucault em uma pesquisa discursiva acerca da identidade, bem como uma dimensão acerca da questão da identidade, complementada também pelo que segue:

A identidade [...] é um pesadelo, é uma máscara que nós somos obrigados a adotar e em tudo está a luta, e as principais lutas contemporâneas se dão em torno da questão da identidade, contra a sujeição, seja a sujeição em relação a um outro que quer te sujeitar pelo poder econômico, político, mas também a sua sujeição a si mesmo, sua sujeição a uma identidade que foi produzida fora, mas a qual você é obrigado pelo outro a se identificar (Oliveira; Oliveira; Nogueira, 2018, p. 206).

Gregolin (2008) questiona se é possível pensar a identidade como efeito de sentido produzido na e pela linguagem e, conseqüentemente, como tratá-la como objeto da AD. Conclui com elemento importante de ser considerado, a elaboração de uma AD, por meio de uma arqueogenealogia:

Cabe ao arqueogenealogista interpretar ou fazer a história do presente, mostrando que as transformações históricas foram as responsáveis pela nossa atual constituição como sujeitos objetiváveis por ciências, normalizáveis por disciplinas e dotados de uma subjetividade [...] (Gregolin, 2008, p. 92-93).

Um outro ponto interessante no estudo da identidade e da diferença é a questão da multiplicidade de possibilidades de identidades simultâneas, uma condição inerente às infinitas possibilidades discursivas em que os sujeitos podem estar inseridos e as posições a partir das quais são autorizados a enunciar:

A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? **Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar** (Woodward, 2000, p. 17, grifo nosso).

Esse grifo tem a intenção de evidenciar, diferente do grifo anterior, o caráter múltiplo e fluido das identidades “no espaço”, ou seja, nas diferentes posições em que os sujeitos podem estar inseridos, serem constituídos e a partir das quais agem e enunciam. Complementa-se assim aquilo que foi comunicado no comentário do grifo anterior a esse, totalizando a possibilidade de as identidades serem múltiplas no espaço e fluidas no tempo. Essa condição, associada aos comentários de Woodward (2000) sobre mudanças que estariam ocorrendo nas últimas décadas, culmina na produção de uma “crise de identidade”, trazendo à tona mais graus de complexidade da questão.

Hall (2003) elabora esse mesmo ponto, da fluidez e multiplicidade da identidade, de forma mais concreta ao trazer suas três concepções de identidade: a de sujeito do Iluminismo, mais racional e individualista; a de sujeito sociológico, formado na interação entre si e a sociedade; e a de sujeito pós-moderno, “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (Hall, 2003, p. 13).

Fica evidente a possibilidade da existência de diversas identidades para um mesmo indivíduo, conforme o discurso e o sistema de significação que o interpelam. Assim, faz sentido falar em identidade de gênero, identidade parental, identidade profissional, entre outras. Sendo a docência uma profissão, possuir uma análise da história do presente acerca dessa identidade profissional, uma genealogia desses modos de compreender, estar e fazer no mundo, pode auxiliar a discutir o valor de seus valores.

4 UM RAMO GENEALÓGICO DE UMA IDENTIDADE

Nesta seção apresentam-se reflexões acerca de dois traços da genealogia da identidade docente do professor bacharel da Rede EPT, dentre os diversos possíveis. Uma metáfora para compreender aquilo que se pretende realizar é a do galho em uma árvore. Aqui estão apenas algumas observações acerca de partes dentre aquelas que constituem o todo, sem esquecer que esta é a ótica, o olhar destes pesquisadores, sobre esta “árvore” complexa que é a identidade do docente professor bacharel da Rede EPT, especificamente que atua no ensino de ciência e tecnologia. A saber, um desses traços é a questão neoliberal na formação da Educação Profissional e o outro é a especificidade da carreira do professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (Professor EBTT).

No curso intitulado *Em defesa da sociedade* Foucault (1999) apresenta a questão de que alguns saberes são desqualificados no processo de consolidação de outros. Isso muitas vezes não é uma perspectiva pura, simples e consciente de dominação, mas uma forma de resistência a um saber-poder que produziu efeitos tanto produtivos quanto repressivos. É uma das facetas do aspecto positivo do poder: produzir, também, resistências. Como em todo discurso observado pela ótica foucaultiana, as relações saber-poder que ali existem nunca são apenas repressivas, elas também produzem.

O que se ressalta neste momento é que o resultado dessa produção pode ser positivo em sua rede principal de saber-poder, mas também pode produzir efeitos negativos ao influenciar outras redes que constituem o todo.

Compreende-se estar aqui uma das possíveis origens do discurso que pode produzir sentido de desvalorização do bacharel enquanto docente: a constituição da carreira docente (licenciado) acontece a duras penas em uma

sociedade onde o desequilibrado liberalismo econômico exige a produção de “empreendedores de si”, sempre demandando aplicações pragmáticas e financeiramente produtivas dos saberes adquiridos pelos estudantes nos processos educativos.

Na referida sociedade de liberalismo econômico desequilibrado, a constituição subjetiva e social do indivíduo é centrada em seu aspecto financeiramente produtivo. Nesse contexto, tanto o professor que ensina as artes, as ciências humanas e sociais quanto aqueles que ensinam as ciências naturais, a matemática, a técnica e a tecnologia de forma crítica e reflexiva, como componente cultural, socialmente referenciados e levando em conta sua vertente política, são vistos como ineficientes, pois não produzem os esperados efeitos financeiros imediatos. Em resumo, não educam “empreendedores de si”, não estão alinhados à produção de “sujeitos do desempenho” (Han, 2022).

Isso posto, é possível ponderar que os bacharéis quando ensinam correm o risco de serem entendidos como mais alinhados ao interesse do liberalismo econômico pós-moderno: estão aí para ensinar apenas a profissão, estão aí para ensinar **a se encaixarem no mercado de trabalho**. Esse contexto permite compor uma representação que pode causar efeitos de risco ao restante da classe de professores, uma espécie de corrupção interna.

Os elementos apresentados tornam-se questão de pesquisa acadêmica quando há a compreensão de que, se determinado grupo identitário vê no outro grupo aspecto que realmente os diferenciam, mas o faz de forma que, de acordo com a moral vigente para a prática docente, colocaria um grupo em demérito quando relacionado ao outro, há a origem de um possível conflito de identidades e uma exemplificação de uma trama do poder microfísico (Foucault, 1985), “por meio do qual todos vigiam, controlam, disciplinam a todos (o *panopticon*)” (Gregolin, 2008, p. 93, itálico no original).

É relevante apontar, ainda, que não há aqui intenção de fazer uma valoração moral sobre a prática docente de um ou de outro, mas sim tentar caracterizar um possível conflito entre identidades contribuindo para a constituição da genealogia da identidade de um perfil docente específico. Além disso, busca-se promover contribuição para relações agonísticas e potencializadoras da vida entre o mesmo e o outro, independente de qual perfil identitário seja o mesmo e de qual seja o outro.

Ainda no contexto das mazelas que podem ser observadas como tendo origem no neoliberalismo, há um outro campo de controvérsias que vale a pena ser analisado, pois é, novamente, um ponto de disputa entre discursos que, desta vez, não atinge apenas o professor bacharel, mas o faz com mais intensidade dada a natureza daquilo que ele foi contratado para “prioritariamente” ensinar. Questiona-se: ensinar para que(m)?

A Educação Profissional e Tecnológica é particularmente atingida pela dúvida sobre as finalidades da Educação, se o que se ensina é voltado para o trabalho como um mercado, para a formação emancipadora do indivíduo, se para sua existência em sociedade. As reflexões comentadas são amplamente discutidas em documentos específicos da Rede EPT (Brasil, 2007) e publicações que tratam do Ensino Médio Integrado (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005). Essas publicações norteadoras constituem um discurso de resistência àquele mais global, mais presente e mais difundido em outros dispositivos, portanto, detentor de maior poder, o discurso neoliberal.

Desde Althusser (1980) em *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*, essa questão vem sendo elaborada. Algumas ideias de Foucault, especialmente presentes em *Vigiar e punir* (Foucault, 2014), contribuem para a discussão sobre a função da escola como aparelho reprodutor da disciplina e produtor de corpos úteis, aqui nas palavras de Gregolin (2008):

O sujeito é uma permanente construção, no interior da história. [...] A disciplina fabrica indivíduos úteis. Ao mesmo tempo, a sociedade moderna faz a “objetivação” aparecer ao sujeito como “subjetividade” (acreditamos que somos livres, únicos, donos de nosso destino...). Nossa sociedade privilegia o poder da norma, da vigilância e do exame bem como uma verdade técnico-científica acerca do individual. Por esses mecanismos, o Ocidente criou uma verdade: a da individualidade (Gregolin, 2008, p. 93).

Esse assunto torna-se imbricado à questão da identidade como indicado no seguinte parágrafo do texto de Gregolin (2008, p. 93, grifo nosso): “Como os sujeitos são sociais e os sentidos são históricos, **os discursos [...] envolvem-se em batalhas expressando as lutas em torno de dispositivos identitários**”. É assim que se entrelaça a questão da identidade sob a ótica dos Estudos Culturais com o que foi apresentado: a identidade não é fixa ou permanentemente estabelecida, mas discursivamente construída e reconstruída.

Como manifestação concreta, é possível perceber a atuação docente, especialmente dos bacharéis, pois são responsáveis de forma mais explícita pelo ensino da técnica, da tecnologia e de dimensões mais instrucionais da ciência, alinhadas ao predominante discurso neoliberal.

Existem resistências na malha microfísica, mas a constituição identitária conflituosa desse docente dificulta e enfraquece essas resistências. Assim, é comum ainda na prática docente materializar-se também uma tendência a um ensino de ciência e tecnologia que considera as produções técnico-científicas como sendo verdades neutras e desvinculadas das demais produções culturais, correndo-se os riscos dos desdobramentos dessa condição, tratados por filósofos da tecnologia como Gilbert Simondon, o brasileiro Álvaro Vieira Pinto e outros (Oliveira, 2023).

As limitações e as fronteiras entre os elementos que compõem o currículo escolar estabelecem campos de ação localizados. Os currículos integrados do EMI possuem a pretensão de reduzir a intensidade da divisão entre os componentes curriculares, produzindo uma nova forma de organização dos espaços e dos tempos do ensino nos cursos onde são aplicados. Os estudantes certamente estão sujeitos aos efeitos desse novo formato – afinal, é para o ensino que ele é idealizado –, mas não se pode esquecer todos os desdobramentos desta condição curricular para o docente.

É possível observar a organização curricular como dispositivo, como elemento prático que produz contingências que regulam as condutas (Freitas; Oliveira, 2015) e acabam por moldar subjetividades, tanto de estudantes quanto docentes. Se na carreira dos professores do Magistério Superior (MS) ou de cursos de Educação Básica (não integrados à Educação Profissional) a questão da integração curricular já se apresenta de difícil implementação, para o professor bacharel do EBTT a condição pode se tornar um outro desafio. Situação complexificada pelo fato de que justamente o currículo integrado é uma via pela qual este professor ensina ciência e tecnologia, além de elementos do currículo da profissão e da educação básica.

Aqueles professores bacharéis que não tiveram contato em situações anteriores com a possibilidade de organização curricular proposta pelos currículos integrados certamente passam por mais um momento de reconfiguração de seu modo de agir docente. Esse novo campo de atuação

acaba sendo também um novo campo de forças, mais um dos elementos que pressionam em direção a novas configurações de sua identidade profissional já constituída.

Por fim, é importante considerar que os discursos se encaminham para uma constituição subjetiva quase que à revelia do sujeito. Para Foucault o sujeito não é pré-discursivo, “o sujeito é uma permanente construção, no interior da história” (Gregolin, 2008, p. 93). Dessa forma, cabe ao genealogista (ou ao arqueogenealogista, ou ao analista do discurso) contribuir para que os sujeitos tomem consciência das condições nas quais sua subjetividade se compõe e para as quais seus processos de identificação se inclinam, permitindo que cada um reflita sobre o valor de seus valores, na direção de um cuidado de si.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Profissional e Tecnológica conforme praticada na Rede EPT, instituída em 2008 (Brasil, 2008), é relativamente jovem. Portanto, talvez a questão da identidade docente que atua no ensino de ciência e tecnologia nessa rede não possa ser observada em raízes tão antigas quanto aquelas abordadas por Nietzsche (2017) com a moral, ou Foucault (1978, 2014) com a loucura e a prisão. No entanto, ainda é perfeitamente possível de ser observada em suas “raízes” espalhadas pelo espaço, pelos locais que esse sujeito pode ocupar e a partir dos quais é autorizado a falar. Assim como ocorre com qualquer identidade docente, ela tem servido para atender objetivos de produzir corpos úteis à produção capitalista no contexto liberal contemporâneo.

Considera-se, portanto, que a AD e a genealogia foucaultiana são ferramentas importantes utilizadas pelos Estudos Culturais, sendo essenciais para a compreensão da constituição da identidade docente do professor bacharel que atua no ensino de ciência e tecnologia na Rede EPT. Dessa forma, considera-se que essas compreensões podem encaminhar os sujeitos envolvidos nessa prática formativa para uma perspectiva pedagógica mais nietzscheaneamente potente, de diálogo, agonismo, cultivo de si, assim como da construção coletiva e harmoniosa de si, do outro e do social.

Uma condução que pode ser vista como bastante profícua para a questão certamente passa por, em vez de se pensar em conflitos entre as identidades, reconhecer a diversidade de identidades profissionais e valorizar a contribuição

de cada uma delas para a sociedade como um todo. Esse enfoque pode ser reforçado recorrendo a Foucault (1995, p. 239), quando diz que:

[...] talvez, o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos. Temos que imaginar e construir o que poderíamos ser para nos livrar deste 'duplo constrangimento' político que é a simultânea individualização e totalização própria às estruturas do poder moderno (Foucault, 1995, p. 239).

Além disso, como descrito nas considerações iniciais, essas reflexões são teóricas e pautadas no desenvolvimento de uma análise discursiva foucaultiana. Foi abordada uma genealogia muito específica: a da identidade docente do professor bacharel que atua no ensino de ciência e tecnologia na Rede EPT. Essas reflexões podem, por sua vez, fomentar discussões em outros contextos formativos docentes.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença: Martins Fontes, 1980.
- BAPTISTA, M. M. Estudos culturais: o quê e o como da investigação. **Carnets**, [S. l.], n. 1, p. 451-461, 1 jun. 2009. Disponível em: <https://journals.openedition.org/carnets/4382>. Acesso em: 02 fev. 2024.
- BRASIL. **Lei Nº 11.892, de 28 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 dez. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 02 fev. 2024.
- BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio**: documento base. Brasília, 2007. Disponível em: <https://bibliotecadigital.economia.gov.br/handle/123456789/280>. Acesso em: 2 fev. 2024.
- CASTRO, E. **Introdução a Foucault**. Tradução de Beatriz de Almeida Magalhães. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- FOUCAULT, M. **História da loucura na antiguidade clássica**. Tradução de José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 1978. (Coleção Estudos).
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 5. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**: Curso do Collège de France (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREITAS, J. A.; OLIVEIRA, C. J. A produção de subjetividades docentes na educação profissional e tecnológica: em ação o dispositivo currículo. **Revista Eletrônica de Educação**, [s. l.], v. 9, n. 3, p. 281-291, 2015. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1236>. Acesso em: 02 fev. 2024.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. (org.). **Ensino Médio Integrado**: Concepção e Contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GARLAND, D. O que significa escrever uma "história do presente"? A abordagem genealógica de Foucault explicada. **Revista Justiça e Sistema Criminal**. Tradução de Leandro Ayres França. [s. l.], v. 6, n. 10, p. 73-96, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://revistajusticaesistemacriminal.fae.edu/direito/article/view/14>. Acesso em: 02 fev. 2024.

GORE, J. M. Foucault e educação: fascinantes desafios. *In*: SILVA, T. T. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. Cap. 1. p. 09-10.

GREGOLIN, M. R. Identidade: objeto ainda não identificado? **Estudos da Língua(gem)**, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 81-97, 2008. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/1058/906>. Acesso em: 02 fev. 2024.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HALL, S. **Cultura e representação**. Organização e Revisão Técnica de Arthur Ituassu; Tradução de Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HAN, B. Terror da autenticidade. *In*: HAN, B. **A expulsão do outro**: sociedade, percepção e comunicação hoje. Petrópolis: Vozes. 2022.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MAKNAMARA, M.; PARAÍSO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação: notas metodológicas para investigações com currículos de gosto duvidoso. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 41-53, jul./dez. 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-70432013000200005&script=sci_abstract&lng=en. Acesso em: 02 fev. 2024.

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (org.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

NIETZSCHE, F. W. **A genealogia da moral**. Tradução de Antônio Carlos Braga. São Paulo: Lafonte, 2017.

OLIVEIRA, P. R. R. D.; OLIVEIRA, G. F.; NOGUEIRA, M. A. Análise do discurso, Foucault e mídia: entrevista com Maria do Rosário Gregolin. **Diálogo das Letras**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 201–207, 2018. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/663>. Acesso em: 02 fev. 2024.

OLIVEIRA, M. P. Uma reflexão sobre a filosofia da tecnologia: onde está o humano da técnica?. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 16, p. 1-19, 2023. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/14483>. Acesso em: 02 fev. 2024.

SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, C. N. N.; ROSA, D. S. (org.). **As bases conceituais na EPT**. Brasília: Nova Paideia, 2021.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. Cap. 1. p. 7-72.

CAPÍTULO 2 - O DISCURSO ACADÊMICO SOBRE O PROFESSOR BACHAREL QUE ENSINA CIÊNCIA E TECNOLOGIA NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO²

RESUMO

A constituição subjetiva do bacharel enquanto professor de ciência e tecnologia nos cursos de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio é uma questão de evidente complexidade, muitas vezes introduzida pela não formação inicial em cursos específicos de formação de professores. Nesta pesquisa, de vertente pós-crítica, apresentamos um estudo discursivo foucaultiano que se utilizou de artigos publicados a partir de 2016 para tratar do referido professor. Desenvolvemos a análise com base em conceitos presentes em *A ordem do discurso* e identificamos, na referida materialidade enunciativa, elementos que desenham a posição de sujeito e potencialmente o constituem. Foram abordados tópicos envolvendo a interdição e a segregação do bacharel como professor de ciência e tecnologia, seja pela existência de uma vontade de verdade, de saberes disciplinares ou de rituais de que esse sujeito participou ou não. Também evidenciamos elementos que contribuem para a constituição desse professor, como seus conhecimentos prévios e saberes, que são únicos e inerentes à sua formação inicial.

Palavras-chave: Estudos discursivos foucaultianos; Educação científica e tecnológica; Professor bacharel; Educação Profissional e Tecnológica; Ensino Médio Integrado.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A questão do professor bacharel ou tecnólogo, por simplificação doravante denominado professor bacharel, é esteio para muitas discussões em diversos âmbitos da Educação. Um primeiro e central questionamento reside no simples fato de esse professor não ter se formado inicialmente em um curso específico de formação de professores. Neste trabalho, abordamos essa questão (que é muito mais complexa que este primeiro questionamento apresentado) por meio de um de seus possíveis sujeitos: o docente que ensina ciência e tecnologia nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede EPT).

Uma das possibilidades de abordar a questão do professor bacharel é tratando da constituição discursiva da subjetividade desse docente. Esse é o nosso objeto de pesquisa propriamente dito: quais discursos o interpelaram e, consequentemente, como eles contribuem para compor sua subjetividade. A

² Esse artigo foi publicado na revista *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 29, n. 3, p. 367-388, 2024.

importância de compreender a constituição do sujeito professor também reside na influência que ela exerce em seus processos de identificação profissional e, a partir daí, em suas ações nos mais diversos contextos da cultura escolar.

Muitos são os discursos a considerar, mas a delimitação e o estudo de alguns deles podem fornecer suficiente sistematização com inúmeros elementos para melhor compreensão da questão, mesmo sendo um estudo de pequena região dentro de um emaranhado complexo. Nesta pesquisa, ocupamo-nos de analisar exclusivamente artigos indexados na plataforma “Periódicos CAPES”, tendo em vista a força do efeito de verdade produzido a partir de textos acadêmicos, cujo discurso é capaz de influenciar sobremaneira a constituição dos sujeitos, especialmente acadêmicos e professores.

Sendo assim, o que pretendemos neste trabalho é, após uma caracterização pragmática do objeto de estudo a partir da materialidade enunciativa de artigos acadêmicos (seção dois), descrever os discursos por meio de enunciações e analisar como eles concorrem para interpelar o indivíduo bacharel em sujeito professor de ciência e tecnologia nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio da Rede EPT. Após escritos acerca dos pressupostos metodológicos (seção três), apresentamos os resultados deste estudo discursivo realizado a partir da referida materialidade enunciativa na seção quatro. E na quinta seção, encontram-se considerações finais sobre a questão desenvolvida, bem como desdobramentos que podem ser tratados em pesquisas futuras.

Para tanto, afiliamo-nos a perspectivas pós-críticas de pesquisa, como forma de buscar “[...] estratégias de descrição e análise que nos possibilitem trabalhar com o próprio discurso para mostrar os enunciados e as relações que o discurso coloca em funcionamento” (Paraíso, 2021, p. 30). Tomamos como base o pensamento de Michel Foucault, especialmente a partir de *A ordem do discurso* (Foucault, 2006) e de alguns conceitos descritos em *A arqueologia do Saber* (Foucault, 2020). Além disso, consideramos a compreensão de Foucault acerca do sujeito, visto como “[...] um artifício da linguagem, uma produção discursiva” (Paraíso, 2021, pp. 31-32), e escolhemos por pesquisar um modo de subjetivação: como os seres humanos se relacionam consigo mesmo e com os outros como sujeitos de um tipo muito específico.

2 O PROFESSOR BACHAREL E O ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA NA REDE EPT

A Rede EPT ganhou destaque no âmbito nacional particularmente em virtude da criação dos chamados Institutos Federais (IFs) via Lei n. 11.892 (2008), que “institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências”.

Convém salientar, não obstante, que a história da Educação Profissional no Brasil é maior, tendo em vista que ela engloba outras instituições além dos IFs, e anterior, considerando o Decreto n. 7.566/1909, assinado pelo presidente Nilo Peçanha. O referido decreto criou as Escolas de Aprendizes e Artífices, vistas como um marco do início da Educação Profissional e Tecnológica como política pública no Brasil (Brasil, 2018).

Aliás, uma forma de oferta que faz parte da Educação Profissional é a própria Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (EPIEM). Esta consiste em ofertar o Ensino Médio e a formação profissional por meio de uma proposta curricular que não distancie ambas as formações. Ela inclusive busca superar a dualidade entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, assim como as distâncias entre o ensino para o trabalho e o ensino para apropriação de conhecimentos historicamente construídos pela humanidade e formação cidadã.

Muitos elementos que constituem a política educacional da Rede EPT e dos IFs nos dão indícios do que se trata o ensino integrado pretendido, mas é o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (Brasil, 2007) que congrega, de fato, diversos conceitos e que conferem direção às políticas públicas:

Ele [EPIEM] expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (Brasil, 2007, pp. 40-41).

Tendo surgida a palavra “omnilateral”, consideramos relevante apontar que nessa perspectiva entende-se “[...] a concepção de educação ou de

formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico” (Frigotto, 2012, p. 267). Conceito que contribui para a compreensão daquilo que se pretende com a EPIEM e faz cada vez mais sentido quando se observa as características que descrevemos ao longo dessa seção.

As direções apontadas pelo Documento Base tornaram-se política pública concreta por ação da Lei n. 11.741 (2008), a qual promoveu alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), como a inclusão da Seção IV-A, que trata exclusivamente da Educação Profissional técnica de nível médio. Um dos elementos incluídos tornou-se o que hoje é uma das características dos IFs: a possibilidade da oferta da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, figurada no Art. 36-C da LDB.

Outras alterações legais também foram realizadas por meio de revogação do Decreto n. 2.208/1997 e aprovação do Decreto n. 5.154/2004. Por meio dessas modificações, segundo Figueiredo, Castaman e Vieira (2020, p. 1332), tentou-se “[...] amenizar e/ou reparar ambiguidades nas políticas para o Ensino Médio e a Educação Profissional”, o que diminui a distância entre esses dois processos educativos.

Ainda no ano de 2008, o Art. 7º da Lei n. 11.892 (2008), que se encontra dentro da “Seção III - Dos Objetivos dos Institutos Federais”, integrou os cursos técnicos ao Ensino Médio. Esse era o objetivo dos IFs, conforme descreve o inciso I: “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos”. Essa informação inclusive foi reiterada e objetivada pelo caput do Art. 8º:

No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o **mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º** desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea b do inciso VI do caput do citado art. 7º. (Lei n. 11.892, 2008, grifo nosso).

Um outro texto que posteriormente consolidou-se referência para o estudo acerca do EPIEM, desta vez constituído em âmbito acadêmico, é o livro *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições* (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005).

A autora do terceiro capítulo do livro traz esclarecimentos acerca daquilo que se pretende estabelecer como concepção vigente para o EPIEM:

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (Ciavatta, 2005, p. 85).

É possível perceber que a noção de formação integrada (ou educação integrada) está alinhada ao que já mencionamos e cada vez mais contribui para compor a compreensão de que as componentes curriculares específicas da formação profissional devem contribuir para uma formação ampla acerca de diversos elementos da cultura, especialmente de ciência e tecnologia não distanciadas de seus aspectos sociológicos.

A noção de educação integrada também está associada à proposta de Escola Unitária, que pode ser mais bem compreendida quando a conhecemos como explicada por Ramos (2012), da seguinte forma:

A proposta da escola unitária elaborada por Antonio Gramsci na Itália dos anos de 1930, ao se opor à reforma da educação realizada por Gentile, tem como fundamento a superação da divisão entre trabalho manual e intelectual estabelecida pela divisão da sociedade em classes. A separação entre conhecimentos de cultura geral e de cultura técnica também seria eliminada na escola unitária. (Ramos, 2012, p. 343).

Quando surge, na citação supra, a “separação entre conhecimentos de cultura geral e de cultura técnica” fica ainda mais evidente o principal liame da educação integrada que pretendeu-se desenvolver mais nas seções subsequentes deste texto não apenas, mas também, como potencial de atuação do professor bacharel. Um outro elemento importante para entender a ideia de currículo integrado que se pretende nos IFs é a ideia de politecnia, atrelada à Educação Politécnica e muito presente nos fundamentos teóricos da Rede EPT. Vejamos:

[Uma] concepção capitalista burguesa tem como pressuposto a fragmentação do trabalho em especialidades autônomas. Formam-se trabalhadores para executar com eficiência determinadas tarefas requeridas pelo mercado de trabalho. Tal concepção também vai implicar a divisão entre os que concebem e controlam o processo de

trabalho e aqueles que o executam. O ensino profissional é destinado àqueles que devem executar, ao passo que o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo. **A noção de politecnia contrapõe-se a essa ideia, postulando que o processo de trabalho desenvolva, em uma unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais.** (Saviani, 2003, p. 138, grifo nosso).

Com a criação da possibilidade (alteração da LDB pela Lei n. 11.741) e a modalidade integrada EPIEM como objetivo (Lei n. 11.892), os IFs iniciaram a oferta. São cursos que estabelecem o trabalho como princípio educativo (Frigotto, 2000; Kuenzer, 1989), a pesquisa como princípio pedagógico (Silva; Fiori, 2021) e a ciência como um dos elementos centrais de suas finalidades. A Lei n. 11.892 (2008) traz, em sua Seção II, as finalidades e características dos IFs (grifos nossos):

Seção II
Das Finalidades e Características dos Institutos Federais
Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:
[...]
V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
VII - desenvolver programas de extensão e de **divulgação científica e tecnológica;**
VIII - **realizar e estimular a pesquisa aplicada,** a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o **desenvolvimento científico e tecnológico;**
[...]

É possível observar a ênfase dada à educação científica como boa parte da finalidade dos IFs nessa Lei de 2008. Dos nove incisos constantes no Art. 6º da Seção II, quatro se dedicam a explicitar a educação científica como finalidade da instituição. Isso evidencia um sistema educacional que contribui com a cultura científica, tendo em vista o que se apresenta em sua lei de implantação.

Lemke (2006) argumenta que as pessoas precisam ser alfabetizadas cientificamente não apenas para produzir ciência, mas também para que ela possa subsidiar suas decisões corriqueiras. O referido autor também comenta que a maioria dos adultos escolarizados, ao terminarem seus estudos, não possuem habilidades de alguém cientificamente alfabetizado, nem estão devidamente preparados para suas carreiras técnicas (Lemke, 2006). Isso

evidencia, mais uma vez, a importância da construção de processos educativos que melhorem a inserção do estudante na cultura científica.

Diante do exposto, convém refletir que, sim, vivemos em uma sociedade que consome muita ciência e tecnologia, no entanto, ela pouco conhece o processo científico e tecnológico. É como comenta Strieder (2003, p. 1), “[...] mesmo pessoas razoavelmente informadas, costumam lidar diariamente com artefatos tecnológicos, muitas vezes ignorando totalmente o seu funcionamento”.

Vemos, portanto, que tampouco essas pessoas têm consciência da importância deste conhecimento para o fortalecimento da democracia e da vida em sociedade. Por isso, pesquisadores da área de Ensino de Ciências, como Chassot (2003), continuam mostrando, em seus trabalhos, a importância de um maior conhecimento científico para a vida em sociedade, vejamos:

Entender a ciência nos facilita, também, contribuir para controlar e prever as transformações que ocorrem na natureza. Assim, teremos condições de fazer com que essas transformações sejam propostas, para que conduzam a uma melhor qualidade de vida. (Chassot, 2003, p. 91).

Ainda sobre a importância da alfabetização científica, Chassot (2003), a partir de estudos de Furió *et al.* (2001) e Serres (1991), elabora um excerto que contribui com a questão:

[...] poderíamos pensar que alfabetização científica signifique possibilidades de que a grande maioria da população disponha de conhecimentos científicos e tecnológicos necessários para se **desenvolver na vida diária, ajudar a resolver os problemas e as necessidades de saúde e sobrevivência básica, tomar consciência das complexas relações entre ciência e sociedade.** Parece válido considerar a ciência como uma parte da cultura de nosso tempo. (Chassot, 2003, p. 97, grifo nosso).

Quando se objetiva a evolução da participação cidadã na tomada de decisões, seja no contexto da ciência e tecnologia ou não, quanto mais intencionalidade em promover educação científica, espera-se que os resultados dessas tomadas de decisão estejam mais alinhados com uma melhor qualidade de vida da sociedade em coexistência com o ambiente. Percebemos até aqui que os elementos teóricos apresentados mostram que a finalidade da Rede EPT, no tocante à contribuição para construção da educação científica, coadunam-se com aquilo que há de consenso entre os pensadores do ensino de ciências.

Existem controvérsias acerca da ideia de que a educação científica pode contribuir para formar cidadãos com capacidade de tomar decisões

fundamentadas. Essa noção é vista com desconfiança por alguns pesquisadores, conforme Praia, Gil-Perez e Vilches (2007), mas, mesmo diante do exposto, a importância do ensino de ciências é inegável em uma rede de ensino em que se pretende, em uma visão de extremo pragmatismo, proporcionar boa formação do educando para o trabalho.

Sasseron e Carvalho (2011, p. 62) trazem um modo de ver que se coaduna com o que foi exposto até o momento, uma ideia defendida por Wilkinson, em 1847, de que “[...] na escola, somente o resultado dos trabalhos de cientistas é apresentado aos alunos e a aplicação desses conhecimentos acaba não sendo abordada, o que torna a compreensão das ciências mais difícil”. É nesse contexto que reside uma das potencialidades inerentes à Educação Profissional para contribuir com a área de ensino de ciências: apresentar ao estudante formas diretas e práticas de aplicações do conhecimento científico.

A possibilidade da apresentação de conhecimentos científicos e tecnológicos diretamente aplicados certamente é uma grande contribuição possível para o professor bacharel que atua em componentes curriculares específicos da formação profissional. Porém, não é razoável que o ensino de ciências se limite a isso, pois a simples apresentação de aplicações práticas do conhecimento científico não introduz elementos históricos-sociais, econômicos e políticos nos quais esses conhecimentos científicos foram produzidos. Em outras palavras, esse modo de ensinar ignora elementos significativos da Natureza da Ciência (Moura, 2014), o que é prejudicial ao ensino de ciências, que trabalha diretamente com ela (Praia; Gil-Perez; Vilches, 2007).

Uma das vias pelas quais a tecnologia pode ser compreendida não apenas como produto, mas como parte da cultura humana é a da educação tecnológica, finalidade da Rede EPT e campo de ação potencial do professor bacharel. Processos educativos que integrem a tecnologia na cultura geral, evidenciando-a solidária e entremeada a qualquer outra parte da cultura, pode mediar a relação entre o homem e a tecnologia, evitando excessos já possíveis de serem vislumbrados na sociedade.

Segundo Simondon (2018), um desses excessos é a tecnocracia, entendida como a relação de consumo entre as pessoas e os produtos da tecnologia. Muitos têm vontade de possuí-los, mas apenas para fins utilitários,

desprovidos de significado no sentido de serem produção humana e associados a interesses mercadológicos, servindo como ferramenta de dominação de um grupo sobre outro. Do outro lado, a tecnofobia é uma outra situação extrema de atribuir interioridade, características humanas, a esses objetos técnicos chegando a conjecturar a possibilidade de eles virem a possuir intenções hostis com relação ao homem.

Um campo de estudos com grande potencial para congregar as finalidades da Rede EPT com as potencialidades dos professores bacharéis é a Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS), abordagem que se coaduna com o que expusemos até o momento. Compreendemos que a principal característica dela é “[...] retirar a ciência e a tecnologia de seus pedestais inabaláveis da investigação desinteressada da verdade e dos resultados generosos do progresso humano” (Bazzo, 2020, p. 118) e devolvê-las à sua posição de produção cultural. Isso significa dizer que ciência e tecnologia, além de serem produzidas na e pela cultura, também a produzem, além do mais, dar-se-ia mais possibilidades de ação ao papel regulador da cultura sobre suas próprias produções (Hall, 1997).

Após compreender a caracterização da Rede EPT e dos IFs, assim como a relevância da educação científica e tecnológica, considerando o professor bacharel como importante ator desse processo educativo complexo, convém aqui refletir e questionar acerca daquilo que temos como objetivo desta pesquisa: quais elementos podem ser encontrados nos trabalhos acadêmicos mais recentes que enunciam e caracterizam discursos que interpelam o indivíduo bacharel em sujeito professor de ciência e tecnologia nos cursos de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio da Rede EPT?

O que apresentamos, nessa seção, são traços de um discurso dominante e suas regularidades mais perceptíveis. É a caracterização de instituições que garantem ordem e assim afetam a constituição de quem são os sujeitos que nela se inserem ou por elas são afetados. O trabalho de Foucault (2020) coloca em questão elementos naturalizados, de modo a enxergar outras possibilidades de existência. Então, para além de realizar uma caracterização discursiva, o que pretendemos, na seção de análise, é problematizar as materialidades enunciativas identificadas com intuito de desnaturalizar elementos postos como naturais sobre o professor bacharel.

3 PROPOSIÇÕES DE MÉTODO

Consideramos relevante explicitar que aqui nos filiamos uma forma de manejo do conhecimento a partir de perspectivas teórico-metodológicas nomeadas como pós-críticas, conforme Paraíso (2021, p. 18), considerando que “afastamo-nos daquilo que é rígido, das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever e de todos os conceitos e pensamentos que não nos ajudam a construir imagens de pensamentos potentes para interrogar e descrever-analisar nosso objeto.”.

Ainda assim, pensamos que é importante evidenciar dois momentos importantes do desenvolvimento desta pesquisa no que se refere a metodologia, a saber: composição do corpo de materialidade enunciativa e análise das enunciações. No que se refere à composição da materialidade enunciativa, ela foi feita por meio de busca no portal “Periódicos CAPES” e com acesso pela Comunidade Acadêmica Federada (CAFe). Optamos, também, por apresentar a sistematização utilizada na composição do corpo de informações como caracterização, mesmo este trabalho não sendo uma revisão bibliográfica sistemática.

Foram realizadas duas buscas, a primeira pelo termo “professor bacharel” e a segunda pelo termo “professor não licenciado”, exatamente como se encontram, entre aspas, quando obtivemos 38 ocorrências. Os resultados foram somados e, na sequência, foram excluídos os resultados duplicados e aqueles trabalhos que tratavam exclusivamente da atuação no Ensino Superior. Ainda, tomamos para análise apenas aquelas ocorrências em que, a partir da observação dos títulos, dos resumos e das palavras-chave, foi possível perceber que claramente tratavam da atuação do professor na Educação Profissional e Tecnológica e/ou Ensino de Ciências e/ou Ensino de Tecnologia. Embora a intenção inicial fosse tratar apenas do professor de ciência e tecnologia, acabamos por não fazer separação entre disciplina de atuação do professor bacharel. Dessa forma, permanecemos com um corpo de dezesseis artigos. A proposta inicial era limitar o trabalho a estudos publicados a partir da lei que institui os IFs (Lei n. 11.892/2008), porém o artigo mais antigo foi publicado em 2016.

O Quadro 1 apresenta uma listagem contendo cada um dos trabalhos que compõem o corpo de informações analisadas, apresentados em ordem

alfabética. No quadro, também se encontra a autoria, o título e o ano de publicação dos artigos escolhidos. A referência completa será apresentada ao final deste estudo, como de praxe.

Quadro 1 - Trabalhos utilizados para a realização da análise

Autoria / Ano	Título
Alves e Brancher (2021a)	Formação pedagógica de professoras não licenciadas na Educação Profissional e Tecnológica
Alves e Brancher (2021b)	Representações docentes no contexto da Educação Profissional e Tecnológica: as narrativas de professoras não licenciadas de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
Barros, Ramalho e Viana (2017)	Necessidades formativas para a docência: perspectivas de professores e gestores do IFRN
Costa e Oliveira (2020)	A prática docente de professores não licenciados no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica
Diniz e Pereira (2020)	Cursos de formação pedagógica para docentes graduados não licenciados dos Institutos Federais
Dolwitsch e Antunes (2021)	Tecendo histórias... entrelaçando narrativas... tecituras que constroem a docência de professores bacharéis
Ferreira e Cruz (2021)	Professores não licenciados na Educação Básica: sentidos de docência no Ensino Médio Integrado
Lins e Anic (2022)	Professores não licenciados na Educação Profissional: seus saberes, suas práticas
Oliveira e Silva (2018)	Perfil e percepções sobre a prática pedagógica do professor bacharel na educação profissional
Oliveira e Silva (2021)	Orientações político-pedagógicas da educação profissional técnica
Oliveira, Sales e Silva (2017)	Professor por acaso? A docência nos Institutos Federais
Rodrigues e Freitas (2017)	Formar-se para ensinar: experiência de um Instituto Federal
Santos, Lima e Santos (2021)	A construção de saberes no desenvolvimento profissional docente: narrativas de professores do IFPI
Spricigo, Santos e Santos (2018)	Grupo de estudos pedagógicos como proposta de desenvolvimento profissional: contribuições ao trabalho docente na Educação Profissional, Científica e Tecnológica
Silva (2016)	Plano Nacional de Educação e seus desdobramentos sobre as novas diretrizes para a formação de professores da Educação Profissional: identidades profissionais em construção
Souza (2022)	Formação docente para e na Educação Profissional e Tecnológica: uma ilustre esquecida

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A análise da materialidade composta seguiu por meio de uma ótica Foucaultiana, pois identificamos elementos enunciativos de discursos que constituem e/ou posicionam o bacharel como sujeito professor de ciência e tecnologia. Compreendemos que podem ser diversas as formas de realizar um estudo discursivo Foucaultiano e esta que aqui apresentamos e materializamos na seção seguinte deste texto pretende ser apenas mais uma delas.

Ao transpor para o nosso campo de saber a seguinte fala de Foucault sobre a medicina em *A ordem do discurso* (2006), temos a tradução do que pretendemos desenvolver:

Não se trataria de assinalar as descobertas feitas ou os conceitos elaborados, mas de **detectar, na construção do discurso** médico – mas também em toda a instituição que o sustenta, transmite e reforça – **como funcionaram os princípios do autor, do comentário e da disciplina** [...]. (Foucault, 2006, p. 64, grifo nosso).

Realizamos o que Foucault (2006, p. 65) chama de “análise crítica”, pois observamos no nosso estudo processos de rarefação, de reagrupamento e de unificação dos discursos, de modo a pôr em questão as instâncias do controle e, ao mesmo tempo, analisar as regularidades discursivas por meio das quais elas se formam. Dessa forma, conseguimos mostrar que, nessa materialidade analisada, há regularidades e sistemas de coerção. Este tipo de análise estaria mais alinhado ao que Veiga-Neto (2005) entenderia como fase arqueológica do pensamento de Foucault.

Ainda considerando a divisão em fases proposta por diversos comentadores de Foucault, em especial Veiga-Neto (2005), também conseguimos observar elementos de uma “análise genealógica” naquilo que desenvolvemos, sem esquecer de que “[...] estas duas tarefas não são nunca inteiramente separáveis [...]” (Foucault, 2006, p. 66), no sentido de que nos detivemos em algumas das séries da formação efetiva do discurso, buscando apreendê-lo em seu poder de afirmação. Em suma, arqueológica e crítica porque consideramos a constituição discursiva de uma subjetividade e genealógica porque consideramos as relações institucionais entre o saber constituído sobre um sujeito e os poderes que se pretende exercer sobre ele.

De modo prático, realizamos a escrita do texto de análise por meio dos seguintes passos:

Passo 1: Leitura pormenorizada de todos os artigos elencados no Quadro 1 e demarcação dos trechos que indicavam formas de considerar, autorizar e posicionar o bacharel como professor de ciência e tecnologia (em realidade, na maioria das vezes, apenas como professor mesmo) – apenas citações diretas de outros trabalhos não foram consideradas.

Passo 2: Releitura de *A ordem do discurso* (Foucault, 2006), pois consideramos isso necessário para que pudéssemos identificar os procedimentos de exclusão (interdição, segregação e vontade de verdade), os procedimentos internos de controle (comentário, autor e disciplina) e as condições de funcionamento e de rarefação (os rituais, as sociedades do discurso, os grupos doutrinários e as apropriações sociais).

Passo 3: Escrita do texto que concretiza a análise, isto é, que a transforma em um tecido concreto de ideias. Trouxemos excertos obtidos de qualquer parte dos artigos e que ilustram os elementos identificados no Passo 2, fazendo-os sob a ótica dos conceitos Foucaultianos.

Compreendemos, dessa forma, que materializar uma seção exclusiva para apresentação de conceitos Foucaultianos se tornaria desnecessário e talvez até repetitivo. Sendo assim, esses conceitos são apresentados ao passo em que são exemplificados no texto de análise que segue. Mesmo os conceitos que não são aplicados direta e inequivocamente à materialidade, utilizamos como base para desenvolver alguns elementos que consideramos importantes de serem abordados.

4 AS ORDENS DESSE DISCURSO

Existe em muita gente, penso eu, um desejo semelhante de não ter de começar, um desejo de se encontrar, logo de entrada, do outro lado do discurso [...]. (Foucault, 2006, p. 6).

Imaginamos que a epígrafe mencionada ilustra bem o sentimento daqueles professores que se atrevem a pesquisar e depois discursar, falar, enunciar sobre assuntos percebidos como campo conflituoso, os que envolvem elementos objetos de debates e discussões acaloradas em alguns ambientes. Esse sentimento se intensifica para um sujeito graduado inicialmente em um bacharelado pelos motivos que pretendemos evidenciar no texto que segue.

E se quisermos, não digo apagar esse temor, mas analisá-lo em suas condições, seu jogo e seus efeitos, é preciso, creio, optar por três

decisões às quais nosso pensamento resiste um pouco, hoje em dia, e que correspondem aos três grupos de funções que acabo de evocar: **questionar nossa vontade de verdade; restituir ao discurso seu caráter de acontecimento; suspender, enfim, a soberania do significante.** (Foucault, 2006, p. 51, grifo nosso).

Para tanto, conforme comunicamos no passo 3 das proposições de método, faremos considerações acerca do discurso acadêmico sobre o bacharel como professor de ciência e tecnologia, com base em alguns conceitos Foucaultianos presentes em *A ordem do discurso* (Foucault, 2006). Organizamos, então, o texto a seguir em três subseções, conforme os três grupos de funções estabelecidos pelo autor, mencionadas nos grifos da citação supra.

4.1 Para questionar nossa vontade de verdade

Inicialmente consideramos os três procedimentos de exclusão, segundo Foucault (2006), a saber: a **interdição, segregação e vontade de verdade**, que entendemos como ações exercidas a partir do exterior do discurso, funções que analisamos para “questionar nossa vontade de verdade”.

Com relação à interdição, dado que se sabe “bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (Foucault, 2006, p. 9), convém questionar: quem é autorizado a ensinar? Quem é autorizado a falar no ensino? E quem é autorizado a falar sobre ensino? Embora sejam perguntas bastante diferentes e que podem produzir sentidos muito distintos, percebemos que, nas práticas dos processos de ensino, elas assumem semelhanças: muitas vezes, o sujeito que não é autorizado a ensinar, não é autorizado a falar “sobre” e não é autorizado a falar “no” ensino. Esse sujeito, portanto, é interditado.

Diante disso, vemos a importância do estudo, da análise e da compreensão sobre o que se fala acerca de um sujeito específico, no nosso caso, o bacharel que ensina ciência e tecnologia nos cursos de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, uma vez que “[...] os discursos são práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (Foucault, 2020, p. 60). De toda sorte, quem é autorizado a falar, isto é, quem está na ordem do discurso, é de importância para que se compreenda o que compõe essa subjetividade e, conseqüentemente, quem é esse sujeito hoje.

Quanto à segregação, consideremos a forma com que Foucault trata da loucura: para que se possa ouvir o louco e até para que ele possa falar é necessário que, tanto quem ouve quanto quem enuncia, esteja dentro de uma rede institucional (medicina ou psicologia) (Foucault, 2006). Nessa compreensão de segregação, à sua maneira, o bacharel enquanto professor de ciência e tecnologia também parece ser segregado. Basta pensarmos em toda rede institucional (legislação específica, cursos preparatórios etc.) que precisa haver para que esse sujeito possa estar em sala de aula ensinando elementos que, muitas vezes, não há licenciado que faça. Mencionamos que sim, todo professor deve estar apropriado de saberes teóricos e práticos da docência e da educação, mas o professor bacharel, por, a princípio, não estar de posse desses saberes, está sujeito a este tipo de segregação. Um parêntese: atuar na Rede EPT envolve questões complexas que, por vezes, nem mesmo os licenciados se apropriam em sua formação inicial.

Antes de entrarmos efetivamente no terceiro procedimento de exclusão, a vontade de verdade, consideremos a questão do poder no pensamento de Foucault. Apesar de tomarmos como referência uma obra de Foucault didaticamente vista como um ponto de transição de sua “fase arqueológica” para sua “fase genealógica” (Castro, 2014), temos muitos elementos de que a análise que realizamos nessa pesquisa é arqueológica, tendo em vista que ela observa somente um discurso no qual se fala de um sujeito, enquanto a genealogia trataria com mais ênfase das relações entre os saberes e os poderes.

Apesar disso, como mencionamos nos pressupostos metodológicos, é inevitável uma separação certa e inequívoca entre as duas práticas analíticas (arqueológica e genealógica). Mesmo que *A ordem do discurso* não fosse um ponto de transição, os diferentes modos que Foucault trata dos saberes não são necessariamente delimitados (Castro, 2014). É importante observar e considerar a questão do poder nesse nosso estudo discursivo, especialmente por concordarmos com Foucault quando diz:

Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua **ligação com o desejo e com o poder**. [...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar. (Foucault, 2006, p. 10, grifo nosso).

Para Foucault, o poder não é exclusivamente repressivo, ele também é produtivo. Quando Foucault aborda o poder, não se trata de um único eixo, mas de um poder “microfísico”, isto é, um poder menos centrado em um único eixo (uma estrutura de classes, por exemplo) e mais espreado pelo todo social (Foucault, 1985; 2014).

Diante disso, resta-nos refletir sobre qual é o poder que aqueles que estão na ordem do discurso analisado querem se apoderar. E a compreensão desse poder, por sua vez, implica pensar sobre qual a vontade de verdade os sujeitos que enunciam querem fazer prevalecer.

[...] se levantamos a questão de saber qual foi, qual é constantemente, através de nossos discursos, essa vontade de verdade que atravessou tantos séculos de nossa história, ou qual é, em sua forma muito geral, o tipo de separação que rege nossa vontade de saber, então é talvez algo como um sistema de exclusão (sistema histórico, institucionalmente constrangedor) que vemos desenhar. (Foucault, 2006, p. 14).

Na citação anterior, Foucault comenta uma arqueologia bastante espreada pela história, diferente daquela que fazemos nessa análise. O que realizamos aqui é apenas um retrato, ou seja, uma fotografia obtida de um ponto na teia genealógica dos eventos que compõem permanentemente o sujeito. Convém salientar que a manutenção do poder por via dos saberes, quaisquer que sejam, nunca é algo pontualmente localizado na história.

[...] essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia [...]. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, **pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído.** [...] Enfim, creio que essa vontade de verdade assim apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional tende a exercer sobre os outros discursos – estou sempre falando de nossa sociedade – uma espécie de pressão e como que um poder de coerção. (Foucault, 2006, p. 17, grifos nossos).

A vontade de verdade atua como um sistema de exclusão ao permitir que esteja apenas “no verdadeiro” aqueles que detêm e, portanto, podem manejar determinados saberes, isso lhes confere o poder. O discurso científico e acadêmico pode ser entendido como produtores de efeitos de verdade, pois “[...] as grandes mutações científicas podem talvez ser lidas, às vezes, como consequências de uma descoberta, mas podem também ser lidas como a aparição de novas formas na vontade de verdade.” (Foucault, 2006, p. 16).

Querer que se atue “no verdadeiro” é uma vontade de controle, uma vontade de saber e de manutenção de poder. Uma análise que possibilita questionar “qual o poder de que se quer apoderar” permite a problematização de elementos naturalizados que, ao ser realizada, pode dar espaço para o surgimento de novos modos de ser sujeito de forma menos reativa e sujeitada.

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para obtenção da verdade; o estatuto daqueles que tem o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (Foucault, 1985, p. 12).

A seguir, observaremos a existência recorrente de frases que produzem efeitos de interdição, segregação e prevalência de uma vontade de verdade na materialidade enunciativa analisada.

Neste excerto, é possível depreender uma interdição quando é mencionado que os professores bacharéis veem no plano de ensino apenas um elemento burocrático, como se eles não entendessem a importância de um planejamento de atividades, sejam elas quais forem.

[...] o Departamento de Áreas Acadêmicas exige, por questões burocráticas de documentação, esse Plano de Ensino, mas em nenhuma fala dos professores eles apontaram que o Departamento acompanha o desempenho/execução desse plano. [...] para os professores, é **somente uma maneira de cumprir um ritual burocrático**. O interessante seria, inclusive para os professores mais experientes, que o Departamento Acadêmico (coordenação pedagógica) desse o **suporte de acompanhamento da execução desse Plano de Ensino**. (Oliveira; Silva, 2018, p. 355, grifos nossos).

Também percebemos aqui uma segregação quando os autores afirmam que “interessante seria” que a execução do plano de ensino fosse acompanhada por um departamento da instituição. Se o acompanhamento for entendido como suporte e assessoramento das demandas docentes, isso se tornaria cumprimento de ação inerente às funções do referido departamento, independentemente se o professor for licenciado ou bacharel.

Evidenciamos, assim, a ideia de segregação, na qual o sujeito segregado deve passar por uma espécie de validação para que seus dizeres possam ser considerados verdadeiros. Em alguns trabalhos, o objetivo da pesquisa era contrapor análises sobre a Educação Politécnica com a

[...] observação das aulas desses professores [bacharéis] a fim de **verificarmos** se os mesmos têm consciência desses princípios e se os aplicam em suas aulas. (Oliveira; Silva, 2021, p. 8, grifo nosso).

Como resultado, Oliveira e Silva (2021) puderam

[...] então, inferir que há indício da presença dos princípios da Educação Politécnica [...] nas aulas desses professores bacharéis, mesmo que não seja pela totalidade dos professores pesquisados. (Oliveira; Silva, 2021, p. 13).

No contexto analisado, o fato de a docência não ser a primeira opção da carreira do bacharel ou ainda de ele ingressar nela de forma secundária parece ser relevante, haja visto o número de menções feitas pelos autores dos trabalhos a este tipo de situação. Afirmarões dessa natureza certamente produzem significativo efeito de verdade com sentido de pouco autorizar a atuação deste docente. A seguir trazemos exemplos dessa situação.

O excerto de Lins e Anic (2022, p. 7) evidencia essa não autorização desse professor com base na formação inicial. Já o excerto da p. 13 especula, de forma não apoiada em evidências ou em evidências não apresentadas, motivos para os bacharéis ingressarem na docência. Parece haver uma valoração moral implícita nesses motivos, como se fossem considerados menos nobres.

[...] ignora-se o campo específico da docência, seus saberes, suas construções teóricas, epistemológicas e metodológicas, consolidando-se a separação teoria e prática no que diz respeito à atividade docente e **concebendo-se direitos a profissionais que, por formação, não estão habilitados para tal atividade**. (Lins; Anic, 2022, p. 7, grifo nosso).

[...] um dos motivos para que esses profissionais buscassem à docência, ou seja, a **falta de oportunidades de emprego em sua área específica de formação** [...]. (Lins; Anic, 2022, p.13, grifo nosso).

O excerto de Ferreira e Cruz (2021, p. 1590) também parece fazer uma valoração moral do motivo da escolha do bacharel pela docência, de forma a colocá-lo em posição inferior a outros professores. Convém comentar que não são motivos que parecem atingir exclusivamente os bacharéis. Já o excerto da p. 1594 faz menção a uma “entrada desregrada” e a algo que parece produzir efeitos de risco à profissão docente.

[...] identificamos as seguintes razões anunciadas para a chegada à docência: **força das circunstâncias, influência de familiares e dom de ensinar**. (Ferreira; Cruz, 2021, p. 1590, grifo nosso). Ainda que por questões de necessidade, uma **entrada praticamente desregrada** de profissionais à docência em um contexto de Educação Básica pode trazer como consequência um agravamento dos fatores

que contribuem para a desvalorização e consequente desprofissionalização da docência. (Ferreira; Cruz, 2021, p. 1594, grifo nosso).

Todos os excertos que seguem trazem efeitos parecidos. Diante disso, evidenciamos a intenção de cada excerto por meio do grifo, a fim de mostrar o sentido de interdição do bacharel enquanto docente devido a sua forma de ingresso na carreira.

Do mesmo modo que a docência no caso das professoras não licenciadas, não surge como uma consequência natural da sua formação inicial (como ocorre nas licenciaturas), assimilar o papel de professora perpassa pela estranheza/reconhecimento de tal lugar. [...] **a docência não é o destino final da formação inicial do bacharel/tecnólogo**, o próprio indivíduo acredita que haja um perfil correto para atuar como professor (a desinibição, por exemplo) e, por fim, as opções de atuação que o mercado profissional apresentou a cada um. (Alves; Brancher, 2021b, p. 15, grifo nosso).

[...] terem entrado na carreira docente motivados por diversos interesses, dentre os quais estão as **condições de trabalho, a oportunidade de crescimento profissional, a estrutura dos IFS, o salário e plano de carreira**. (Costa; Oliveira, 2020, p. 520, grifo nosso).

Para estes profissionais, **a docência não foi uma escolha profissional inicial**. (Oliveira; Sales; Silva, 2017, p. 7, grifo nosso).

Também, muito recorrentes são frases que indicam a falta de conhecimento considerado adequado para a atuação desses bacharéis no ensino e falta de concepções adequadas da natureza e da finalidade dos processos educativos.

Desse modo, os Institutos Federais, a exemplo de outras instituições de ensino, procuram, por intermédio da formação pedagógica, alicerçar a ação docente de seus professores não apenas como uma exigência normativa. Oportunizam aos bacharéis e aos tecnólogos assimilarem os saberes da profissão, **rompendo com uma concepção de docência, enquanto habilidade “inata” ou resultado de uma prática recorrente**.” (Alves; Brancher, 2021a, pp. 75-76, grifo nosso).

Reforçamos que nossa intenção com essa pesquisa não é culpabilizar ou desmerecer os professores da EPT por **ideias ou considerações distorcidas** (considerando-se o que preconiza a literatura) sobre a docência, ou o que representa a docência na EPT, mas evidenciar que, por conta da própria história da educação profissional e da formação de professores para a atuação nessa modalidade, pautada em ações pontuais e emergenciais, há muito ainda a ser discutido e conquistado no campo da docência na EPT [...]. (Lins; Anic, 2022, p. 19, grifo nosso).

[...] considerando as diversas abordagens enraizadas na racionalidade instrumental positivista, foi possível identificar a necessidade que os docentes possuem de orientações e/ou “prescrições” para nortear e facilitar suas práticas diárias em aula. [...] é possível inferir que as reflexões desencadeadas no grupo e a partir dele colaboraram para

que os participantes, principalmente os docentes não licenciados, **percebessem que o papel do educador está além da dimensão meramente técnica de transmissão de conteúdos desvinculados da realidade**. (Spricigo; Santos; Santos, 2018, p. 94, grifo nosso).

[...] esses saberes não são suficientes para se fazer professor durante toda uma carreira. (Oliveira; Sales; Silva, 2017, p. 10).

Com isso, ao abordarmos sobre formação dos profissionais do magistério, não menosprezando as exigências legais, planos nacionais ou políticas públicas de oferta de cursos de licenciatura especiais, **precisamos nos questionar também sobre a qualidade de sua profissionalização**. (Diniz; Pereira, 2020, p. 4, grifo nosso).

[...] quando aprovados nos concursos para professor da EPT, os bacharéis **não iniciam a carreira imbuídos dos conhecimentos mínimos necessários à prática pedagógica** [...]. (Souza, 2022, p. 1077, grifo nosso).

Nessa primeira subseção, o que evidenciamos é a existência de uma vontade de verdade. Sem fazer um juízo de valor acerca da veracidade daquilo que os excertos trazem, a intenção foi evidenciar o verdadeiro que eles pretendem ratificar e em qual se inserem, isto é, qual a vontade de verdade que pode ser colocada em questão. A saber, uma verdade que não potencializa o bacharel como professor.

4.2 Para restituir ao discurso seu caráter de acontecimento

Com base na estrutura proposta, damos seguimento em nossa análise dialogando agora com os procedimentos de controles internos ao discurso, a saber, o **comentário**, o **autor** e a **disciplina**, entendidos por Foucault (2006) como funções que, quando analisadas, podem restituir ao discurso seu caráter de acontecimento.

Aqui não mencionamos a ideia de comentário como “circunstância de repetição”, mas sim no mesmo sentido utilizado pelo autor: “[...] o comentário não tem outro papel, sejam quais forem as técnicas empregadas, senão o de dizer ‘enfim’ o que estava articulado silenciosamente no ‘texto primeiro’.” (Foucault, 2006, p. 25, as aspas simples eram em itálico no original). Nesse sentido, esse artigo também pode ser entendido como um comentário, isto é, instância de repetição daquilo que se enuncia nos artigos acadêmicos analisados.

Em *A arqueologia do saber* (Foucault, 2020), vemos uma interessante relação entre a ideia de enunciado, frase e comentário que nos ajuda a entender a ideia de enunciado definido pelo autor:

[...] um gráfico, uma curva de crescimento, uma pirâmide de idades, um esboço de repartição formam enunciados; quanto às frases de que podem estar acompanhados, elas são sua interpretação ou comentário; não são equivalente deles: a prova é que, em muitos casos, apenas um **número infinito de frases** poderia equivaler a todos os elementos que estão explicitamente formulados nessa espécie de enunciados. (Foucault, 2020, p. 66, grifo nosso).

Quanto ao nosso trabalho de análise, importante deixar claro que estamos compreendendo a materialidade enunciativa analisada como uma espécie de conjuntos compostos por um “número infinito de frases”. Esses conjuntos, isoladamente, seriam equivalentes aos poucos sentidos que encaramos como os enunciados que comentamos.

Ainda considerando a ideia de comentário, o que trazemos aqui em nossos escritos não é novo, afinal, segundo Foucault (2006, p. 26), “[...] o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta.” Se há algo de acontecimento nesse nosso texto, é a recomposição, o ato de trazer de volta, pela via dos nossos comentários e pela identificação de uma autoria no conjunto de artigos analisado, aquilo que é enunciado. Quais sujeitos ocupariam a posição denominada “autor” para a materialidade na qual identificamos os enunciados mencionados? Para responder esta indagação utilizamos a seguinte característica de autor:

O autor, não entendido, é claro, como indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência. (Foucault, 2006, p. 26).

Certamente, esse autor se trata de sujeito que fora constituído dentro dos discursos nos quais esses enunciados são possíveis. Do mesmo modo, esses sujeitos, agora como autores, continuam a comentar e a permitir a proliferação do discurso a partir do qual emergiram.

Outro princípio de limitação interno ao discurso é possível de ser analisado na materialidade em questão é o da disciplina, que “[...] se define por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e instrumentos [...]” (Foucault, 2006, p. 30).

As disciplinas são vistas como meios que, pela sistematização, permitem o avanço de um determinado campo de conhecimento e, ao trabalharem em condições ideais e, portanto, controladas, é possível o isolamento de variáveis, bem como o teste de outras. Compreendemos a importância das disciplinas, porém consideramos importante também pensar no potencial cerceador que as disciplinas apresentam. Vejamos esse pensamento de Foucault que exemplifica o que foi comentado:

[...] há mais; e há mais, sem dúvidas, para que haja menos: uma disciplina não é a soma de tudo o que pode ser dito de verdadeiro sobre alguma coisa; não é nem mesmo o conjunto de tudo o que pode ser aceito, a propósito de um mesmo dado, em virtude de um princípio de coerência. No interior de seus limites, cada disciplina reconhece proposições verdadeiras e falsas; mas **ela repele, para fora de suas margens, toda uma teratologia do saber.** (Foucault, 2006, pp. 31-33, grifo nosso).

Segundo a materialidade analisada, o saber que determinado sujeito elaborou – no nosso caso, os saberes do bacharel sobre o ensino e a serem ensinados –, não foram constituídos dentro da disciplina do ensino. Sendo assim, esse saber, por vezes, parece ser considerado pelos acadêmicos da referida disciplina como monstruoso, uma anormalidade, objeto de uma teratologia de um saber. Isso fica empiricamente evidente nos recortes apresentados da subseção anterior. Parece não haver alternativa além de simplesmente “entregar” ao bacharel saberes constituídos apenas dentro das disciplinas do ensino ou da educação.

Não é pelo fato de estar inserido dentro de uma disciplina que o sujeito, necessariamente, enuncia informações potentes para o crescimento daquele campo, assim como podemos ter enunciações importantes vindo de outro campo disciplinar. Na citação a seguir, trazemos um exemplo dessa via de observação, menos presente no nosso objeto de análise, mas que faz sentido com o que comentamos:

Mendel dizia a verdade, mas não estava no verdadeiro do discurso biológico de sua época [...]; enquanto Schleiden, por exemplo, uns trinta anos antes, negando, em pleno século XIX, a sexualidade vegetal, mas conforme as regras do discurso biológico, não formulava senão um erro disciplinado. (Foucault, 2006, p. 35).

Percebemos, pela nossa análise, a existência de conjuntos de significados que agora condensamos em dois enunciados. Um deles, mais presente, mostra os professores bacharéis não tão autorizados a ensinar quanto

outros professores. E compreendemos que as evidências desse enunciado foram suficientemente apresentadas na subseção anterior.

O outro, menos presente, e que optamos por dar a vez nesse momento de nossa análise, pode ser compreendido nos momentos em que a linguagem deixa escapar: os professores bacharéis possuem saberes próprios a eles, bem como reconhecem a importância e necessidade da apropriação de saberes do campo do ensino e da educação. Convém deixar claro que não estamos e não iremos diminuir a importância dos saberes da Educação e do Ensino, especialmente trabalhados nos cursos de licenciatura, tendo em vista que nesse nosso texto, o foco é apresentar alguns elementos identificados no discurso analisado e, ao final desta seção e das considerações finais deste texto, evidenciar nosso posicionamento.

Os saberes inerentes à tecnologia, aos conceitos científicos presentes nos artefatos tecnológicos e até aos elementos da produção de ciência e tecnologia pouco são evidenciados na materialidade enunciada, apesar de sua importância comentada na segunda seção desse artigo e de ser o campo de maior potencialidade de atuação do bacharel. Ainda assim, identificamos esses elementos em frases como as que seguem, cujo sentido que queremos enfatizar estão grifados:

[...] além de ter indícios da aplicabilidade de uma prática pedagógica baseada na Formação Humana Integral, nos parece uma prática pedagógica também fundamentada nos saberes do conhecimento (Tardif, 2002). Ou seja, **os professores sabem seu conteúdo e conseguem fazer relações com o cotidiano, com a realidade e com o mundo/mercado de trabalho**, mas, talvez, não consigam se apropriar ou definir, conscientemente, o termo Educação Politécnica. (Oliveira; Silva, 2021, p. 11, grifo nosso).

[...] pensar no docente da EP como **sujeito que desenvolve outros saberes** além dos citados acima, ou seja, **o saber técnico**. (Lins; Anic, 2022, p. 9, grifos nossos).

[...] atenção para a **necessária transformação do saber técnico em saber escolar**, de modo que seja viável promover seu ensino nos diferentes níveis. (Ferreira; Cruz, 2021, p. 1593, grifo nosso).

[...] convém destacar a variedade de esferas, formas de oferta, níveis de atuação desses professores, que **não só exige conhecimento teórico e prático a respeito da área do conhecimento em que atuam, mas também do mundo do trabalho**. (Silva, 2016, p. 173, grifo nosso).

Os discursos dos depoentes não deixam de pontuar que a docência na EPT **demande, além de conhecimento tecnológico e experiência no mercado de trabalho, um grupo de habilidades pedagógicas**

que seriam específicas ao exercício dessa prática profissional [...]. (Santos; Lima; Santos, 2021, p. 1731, grifo nosso).

O último excerto apresentado traz elementos que podemos identificar como contendo algum reconhecimento de que os bacharéis são conscientes da importância dos saberes constituídos nas disciplinas do Ensino e da Educação, bem como de elementos que não são exclusivamente da tecnologia. Essa situação fica mais evidente ainda nos trechos que seguem:

Essas narrativas revelam o compromisso social, ético e humano de **um professor que não está preocupado apenas em ensinar conteúdos técnicos**, mas sim em ser alguém que inspira aos seus alunos. (Dolwitsch; Antunes, 2021, p. 358, grifo nosso).

Também foi possível identificar que **os participantes têm consciência de que não se pode ser professor com apenas uma categoria de saber**: é preciso que haja interligação entre eles [...]. (Santos, Lima e Santos, 2021, p. 1734, grifo nosso).

O trabalho docente na EPT é repleto de singularidades, principalmente no que tange aos professores bacharéis ou tecnólogos e suas demandas no exercício da profissão. Tal **categoria é de suma importância na articulação do eixo tecnológico**, tendo em vista o conhecimento necessário aos cursos de formação para o mundo do trabalho. Assim, pensar a docência das professoras não licenciadas por meio de suas narrativas é oportunizar a **construção de significados a partir de suas vivências**. A compreensão dos processos autoformativos possibilitou refletir sobre a experiência e a autonomia da aprendizagem docente. Dessa forma, o **autoconhecimento ao longo do trajeto profissional desenvolve a aproximação do professor à sua ação pedagógica, em um movimento que pensa a formação 'de dentro para fora'**. (Alves; Brancher, 2021a, p. 77, grifos nossos).

No todo da materialidade enunciativa analisada, observamos que há muitas enunciações no contexto da reflexão acerca de saberes disciplinares, isto é, da força das disciplinas como ordenadoras dos discursos, apesar disso também percebemos algumas sugestões de pequenos deslocamentos possíveis, especialmente no excerto de Alves e Brancher (2021a) supra.

Nos elementos a seguir, encontramos pontos nos quais as formações docentes para os bacharéis podem se apoiar para que haja um processo que contemple os saberes de domínio dos bacharéis, consoantes com saberes das disciplinas do Ensino e da Educação:

No trajeto como docentes, mergulha-se em vários campos da profissão, dentre eles a procura intensa ou excessiva por definir técnicas, ou mesmo metodologias podem não apenas limitar como impedir que o professor se adapte às novas situações e demandas. Dessa maneira, se almeja que o conhecimento assimilado pelo professor seja menos instrumentalizado e mais próximo e atualizado de suas vivências e expectativas. Nesse sentido, **a formação de**

professores necessita atentar-se para o vínculo indissociável entre os saberes da profissão e o conhecimento de si, promovidos harmonicamente. (Alves; Brancher, 2021b, pp. 13-14, grifo nosso).

O interesse dos pesquisadores pelo tema dos saberes surgiu em nível internacional nas décadas de 1980 e 1990, motivado pela **busca de legitimidade da profissão docente** e de um conjunto de conhecimentos que caracterizassem essa categoria profissional. As pesquisas com foco nos saberes dos professores foram fortemente influenciadas pelos estudos sobre a epistemologia da prática profissional desenvolvidos por Schön (2000). [...] Por seu turno, as pesquisas de Shulman (1986) investigam os diversos tipos e as modalidades de conhecimento que os professores detêm, **caracterizando uma epistemologia própria.** A partir dos estudos sobre os saberes dos professores a respeito dos conteúdos que ensinam, o autor apresenta um modelo com os componentes da 'base de conhecimento profissional para o ensino'. (Santos; Lima; Santos, 2021, p. 1720, as aspas simples eram em itálico no original, grifos nossos).

Nessa subseção, apresentamos elementos que caracterizam tanto o discurso quanto os enunciados, e que deles fazem parte como sendo objeto com história, ou seja, produzidos por um autor/enunciador com intencionalidade. Conforme identificamos, o que se diz dos bacharéis não se trata de fato, mas sim de acontecimento, especialmente no tocante a saberes disciplinarizados. E uma vez que se trata de acontecimento, tanto é possível acontecer uma valorização de saberes que são inerentes à sua formação inicial, quanto pode haver uma restrição da atuação do bacharel como docente.

4.3 Para suspender a soberania do significante

Comentamos, por fim, o terceiro grupo de procedimentos que, desta vez, não apenas determinam as condições de funcionamento do discurso, mas também impõem aos indivíduos participantes um certo número de regras, são elas: os rituais da palavra, as sociedades do discurso, os grupos doutrinários e as apropriações sociais. Ao analisá-las, tentamos “suspender a soberania do significante”.

É possível que um significante, entendido aqui simplesmente como aquilo a que se pode atribuir significados, possa ter seus significados tomados essencialmente e desde-sempre como verdadeiros, o que entendemos como sendo a referida soberania do significante. Suspender essa soberania seria desnaturalizá-la, processo considerado centro das produções acadêmicas nas vertentes teóricas a que aqui nos filiamos.

A partir do momento em que compreendemos uma cultura como sendo o “compartilhamento de significados” (Hall, 2016, p. 20), podemos identificar elementos que contribuem para que esses significados sejam fixados nos sujeitos que a compõe. Um desses elementos é o ritual.

O ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam [...]; define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso; fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção. (Foucault, 2006, p. 39).

Diante do que dissemos, entendemos estar explícita a importância de suspender a demasiada importância dada a alguns rituais. Especificamente para a nossa questão de pesquisa, comentamos em forma de pergunta: qual o ritual necessário para atribuir a um sujeito a capacidade de ensinar elementos da ciência e da tecnologia? Seria apenas um ritual que concedesse a ele saberes de conceitos de ciência ou proporcionasse também contato com a tecnologia?

Não pretendemos responder objetivamente a essas questões, porém compreendemos ser necessária a seguinte reflexão sobre os cursos de bacharelado e de licenciatura, e não apenas de formação inicial: eles proporcionam o contato com e a apropriação de saberes do ensino de ciência e tecnologia coerentes com as demandas da cultura na qual estão inseridos? Embora os interlocutores possam pensar que essa é uma questão de currículo, e não pretendemos nos abster desse assunto, não aprofundaremos isso neste texto.

Dessa forma, a direção coerente com nosso objetivo inicial é questionar se os rituais que atualmente praticamos como cultura são realmente merecedores de toda a soberania dada a eles. Já mencionamos que não temos intuito de diminuir a importância de cursos de formação, a nossa proposta se afilia à suposição de que Foucault, ao tratar dos rituais, não propunha abandoná-los, apenas colocar a soberania do significante em suspensão. Nesse sentido, o que propomos aqui é a permanente construção coletiva de seus significados e a transvalorização de seus valores.

As sociedades do discurso, assim chamadas por Foucault (2006), é o segundo elemento, “[...] cuja função é conservar ou produzir discursos, mas para fazê-los circular em um espaço fechado, distribuí-los somente segundo regras estritas, sem que seus detentores sejam despossuídos por essa distribuição.”

(Foucault, 2006, p. 39). Arriscamos comentar que essa a origem do ímpeto humano de se unir em sociedades está naquilo que Woodward (2000, p. 64) observa muito bem quando comenta sobre o *estádio do espelho* de Lacan, que “[...] o infante chega a algum sentimento do ‘eu’ apenas quando encontra o ‘eu’ refletido por algo fora de si próprio, pelo outro [...]”.

Essas sociedades normalmente são herméticas, ou seja, não são permeáveis. Elas indicam seguir o princípio de que “aquilo que é deixado de fora é sempre parte da definição e da constituição do ‘dentro’”. [...] A identidade hegemônica é permanentemente assombrada pelo seu Outro, sem cuja existência ela não faria sentido.” (Silva, 2000, p. 84).

Parece ser inerente à condição humana que aconteçam grupos e organizações societárias, inclusive que haja meios de proteção para manutenção desse mecanismo de separação. Resta-nos dialogar no sentido da transvaloração consciente desse fenômeno: por qual motivo ele acontece e o que há de potente nisso?

Uma chave de interpretação para os enunciados que identificamos no discurso acadêmico é entender que estamos tratando como “outro” aqueles sujeitos que, como nós, ensinam. Convém salientar que não estamos fazendo a distinção entre quem são “nós” e quem são “os outros”, por exemplo, se “nós” cursaram licenciatura ou se “os outros” cursaram bacharelado. Sabemos que corremos o risco de estar sujeitos a regras inerentes ao funcionamento de discursos pouco potentes ao distribuir os sujeitos em distintas sociedades do discurso.

As doutrinas, como princípio outro de ordenação nos sujeitos que participam dos discursos, são diferentes das sociedades dos discursos, pois estas tendem a restringir o número de sujeitos participantes e aquelas tem como condição “[...] o reconhecimento das mesmas verdades e aceitação de certa regra de conformidade com os discursos validados; [...] a pertença doutrinária questiona ao mesmo tempo o enunciado e o sujeito que fala, e um através do outro.” (Foucault, 2006, p. 42). Ambos são elementos que limitam aqueles que podem estar na ordem do discurso, as sociedades dos discursos por restringirem o acesso e os grupos doutrinários por não permitirem que os enunciados sejam considerados verdadeiros.

Uma autoanálise que contemple essa questão, se estamos nos comportando como grupos doutrinários, também pode representar um elemento potencializador das ações dos sujeitos docentes e dos pesquisadores que enunciam nas disciplinas do Ensino e da Educação, considerando que não apenas sujeitos que se graduaram em licenciatura possuem saberes que precisam ser entregues a outros sujeitos.

Independente do âmbito de surgimento e circulação principal de um discurso, ele toma uma escala mais ampla, por meio do que Foucault chama de “apropriação social”. Em *A ordem do discurso*, o sistema de apropriação social comentado é a educação. E esse modo de entender o processo educativo pode ser uma chave de compreensão para induzir formas menos restritivas de condução:

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. [...] O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (Foucault, 2006, p. 44-45).

Compreendendo que o modo de conduzir um processo educativo passa pela subjetividade dos professores, formando-a e transformando-a ao mesmo tempo que transforma o próprio processo, é importante permitir que os bacharéis, enquanto professores, possam constituir-se sujeitos por meio de discursos que potencializam sua ação, inclusive, sujeitos com autonomia para compor seus próprios processos formativos.

Dentro do que foi analisado, há materialidade enunciativa que mostra os professores bacharéis percebidos como externos ao grupo societário dos enunciadores – seja uma “sociedade do discurso” ou um “grupo doutrinário” –, por não ter participado dos mesmos rituais. Essas enunciações podem aparecer de forma bastante contundente e, novamente, segregadoras, o que fica evidente nos excertos a seguir, em especial nos grifos que fizemos:

[...] fica claro que nenhum deles tiveram uma formação continuada para a docência e que os conhecimentos metodológicos descritos pelos mesmos foram assimilados por saberes da experiência, observação e prática. (Oliveira; Silva, 2018, p. 359, grifo nosso).

Não podemos condená-los, uma vez que eles não tiveram a formação para ser professor, embora estejam atuando como tal. Como, também, não podemos afirmar que o professor licenciado se

orienta por práticas pedagógicas e aplica as teorias de Vygotsky em suas aulas. (Oliveira; Silva, 2018, p. 365, grifo nosso).

[...] os docentes (**especialmente os bacharéis e os tecnólogos**) precisam estar capacitados para serem instrumentos, por meio de suas práticas pedagógicas, capazes de vencer os desafios de consolidação de uma formação integral e emancipadora do ser humano por meio da educação [...]. (Oliveira; Silva, 2021, p. 15, grifo nosso).

No contexto da formação de professores para a atuação na EP, a história nos mostra que, **muitas vezes, essas formações são meras improvisações**, haja vista a falta de formação institucionalizada. (Lins; Anic, 2022, p. 3, grifo nosso).

Assim, endossamos a posição de que a formação para a docência, não importa o nível, etapa e/ou modalidade de atuação, **não pode ser deixada para que se efetive de acordo com o modo como as conjunturas vierem a se dar. É por demais riscoso deixar que professores implementem práticas docentes fundamentadas em outras ineficazes**. Com isso, não queremos dizer que professores oriundos de licenciaturas já comecem sua atuação prontos. No entanto, a eles foi oferecida uma base à qual podem recorrer e deles pode ser cobrado o comprometimento com a profissão que assumiram sob juramento. (Ferreira; Cruz, 2021, p. 1597, grifo nosso).

Contudo, é possível perceber também enunciações conduzidas de modo menos incisivo, que possibilitam abertura para a constituição de um sujeito professor, tal como o “autor” das frases, mesmo que, a princípio, seja bacharel. Em Spricigo, Santos e Santos (2018, p. 90), esses saberes são vistos como possibilidade de contribuição. Rodrigues e Freitas (2017, p. 68) assume que os bacharéis reconhecem sim essa importância e em Oliveira, Sales e Silva, (2017, p. 10), salienta-se o importante direito da formação em exercício.

Conhecer tais assuntos, oriundos da pesquisa em educação, **pode contribuir de modo significativo para o docente não licenciado**, uma vez que ensejam a reflexão e contêm em si conhecimentos pedagógicos essenciais para o exercício da profissão docente. (Spricigo; Santos; Santos, 2018, p. 90, grifo nosso).

Na percepção dos professores, referenciadas nos relatos, as primeiras experiências foram desafiadoras pela ausência de formação pedagógica, [...]. Pode-se deduzir que esse **reconhecimento à importância da formação pedagógica** se deu com a vivência profissional e acadêmica [...]. (Rodrigues; Freitas, 2017, p. 68, grifo nosso).

[...] **formação em exercício voltada à questão pedagógica é um direito do professor**, embora percebamos nos relatos dos participantes que ainda é tratada de forma negligenciada no Instituto pesquisado, mas não muito diferente do cenário nacional. (Oliveira; Sales; Silva, 2017, p. 10, grifo nosso).

Enfatizamos, ainda, nos grifos dos excertos a seguir, indícios da potencialidade da constituição de um sujeito docente pela valorização dos seus

saberes. São destacadas aqui suas possibilidades enquanto sujeitos que ensinam ciência e tecnologia, isto é, os aspectos teóricos e metodológicos, bem como uma epistemologia própria da constituição prévia, associados aos saberes do ensino e da educação.

Outras possibilidades de constituição de uma possível formação durante e a partir da docência são inegáveis e potencialmente efetivas. No entanto, segundo defende Roldão (2007), **uma formação própria** é elemento integrante para a afirmação de um conhecimento profissional específico. Uma vez oficialmente formados para a função, fica mais nitidamente declarado que há um saber distintivo na realização do trabalho e, junto a isso, torna-se mais viável garantir a legitimação do grupo social dos docentes como grupo profissional. (Ferreira; Cruz, 2021, p. 1598, grifo nosso).

[...] destacando a **importância do processo de autoformação** para a docência na EPT, sobretudo, no que tange à realidade das professoras, cuja formação inicial decorre de cursos de bacharelado e de cursos superiores de tecnologia. (Alves; Brancher, 2021a, p. 67, grifo nosso).

[...] se faz necessário superarmos o isolacionismo profissional, por intermédio da **sistematização e publicização de vivências** que reorganizam e redefinem os horizontes da formação docente. (Alves; Brancher, 2021a, p. 78, grifo nosso).

[...] é imprescindível considerar que a constituição profissional ocorre a partir de trocas e experiências que os próprios professores relatam. A educação de qualidade, enquanto anseio da sociedade em geral, parte também da formação de nossos professores, por isso, é preciso incentivar que estes **assumam o protagonismo das reflexões e resoluções**. (Alves; Brancher, 2021b, p. 17, grifo nosso).

Nessa subseção, trouxemos elementos que nos ajudam a questionar e reconstruir os possíveis significados das diversas docências. Compreendemos que o significante tem seu significado fixado especialmente por rituais, sociedades, grupos e mecanismos de difusão desse significado. E entendemos que questionar esses elementos pode, enfim, suspender a soberania do significante, isto é, deixar claro que as palavras não são as coisas e não apenas representam as coisas, para que novos significados, mais plurais e potentes possam ser associados, mesmo que temporariamente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, observamos as abordagens para a questão do professor bacharel da Rede EPT nos artigos analisados, dentro da ordem do discurso científico e acadêmico, e percebemos que, quase como regra, são feitas por pesquisadores das áreas de Educação e de Ensino. Em linhas gerais, são

discussões acerca do quê e do como da prática desse docente, se há ou deveria haver formação inicial e continuada, discussões sobre a legislação que o permite atuar como professor na Educação Básica, dentre outros assuntos.

Se as coisas são aquilo que delas é dito, é muito provável que um bacharel que se guie por aquilo que dizem dele em artigos acadêmicos recentes não se sinta exatamente autorizado a agir como professor. Pelo seu empregador, ele foi contratado para ensinar. Os conselhos de classe, em geral, incluem o ensino da profissão em suas tabelas de atribuição profissional. O sujeito se propôs a atuar como professor e ele foi contratado para ensinar, mas entre os colegas de ofício parece haver muitas dúvidas se ele é ou pode ser docente.

Com alguma criatividade, é possível também encontrar, nos momentos em que a linguagem escapa, pontos nos quais o “autor” aceita a possibilidade desse bacharel formar-se professor. Isso acontece quando o “autor” reconhece os saberes inerentes e quase que exclusivos à sua formação inicial e atuação como bacharel; saberes, inclusive, com grandes potencialidades para o ensino integrado da ciência e da tecnologia. É comum que esses pontos, na materialidade analisada, tratem de uma autoformação e de grupos de troca de experiências.

Os diversos sistemas de controle dos discursos limitam aquilo que é dito e quem é autorizado a dizer. Por esses motivos, há uma tensão própria nos pontos de fronteira do domínio dos saberes. E é nessa região que o professor bacharel se encontra, na fronteira entre saberes da atuação direta da profissão na qual se graduou inicialmente e saberes do ensino e da educação. Formações para o professor bacharel que envolvam apenas grupos de professores bacharéis tem sua importância, tendo em vista os mecanismos de aceitação interna de um grupo societário, mas isso ignora a potência da diferença. Aqui temos um argumento além da óbvia necessidade de se apropriar de saberes inerentes ao processo educativo, típicos dos licenciados.

Sendo assim, esperamos que, de posse desses elementos discursivos que compõem as subjetividades dos bacharéis que ensinam ciência e tecnologia, esses professores possam direcionar sua compreensão do processo educativo que praticam de modo mais potente e menos apartado da categoria geral docente. Da mesma forma, entendemos ser essencial que os sujeitos que passaram por rituais típicos da educação e do ensino estejam abertos a

continuamente construir e reconstruir os significados da docência em conjunto com os professores que inicialmente cursaram um bacharelado.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. P. da C.; BRANCHER, V. R. Formação pedagógica de professoras não licenciadas na Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Nova Paideia: Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, v. 3, n. 1, p. 65-80, 2021a.

ALVES, A. P. da C.; BRANCHER, V. R. Representações docentes no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, v. 11, n. 1, p. 1-20, 2021b.

BARROS, R. B.; RAMALHO, B. L.; VIANA, I. C. Necessidades formativas para a docência: perspectivas de professores e gestores do IFRN. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, Extr., n. 7, p. 345-351, 2017.

BAZZO, W. A. **Ciência, tecnologia e sociedade e o contexto da educação tecnológica**. 6. ed. Florianópolis: EdUFSC, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**: documento base. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 18 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Histórico da EPT**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept/historico-da-ept>. Acesso em: 18 nov. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.892, de 28 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Brasília, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. **Altera dispositivos da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica**. Brasília, 2008.

CASTRO, E. **Introdução a Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, p. 89-100, 2003.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

COSTA, M. G. N. da; OLIVEIRA, F. K. de. A prática docente de professores não licenciados no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Semiárido de Visu**, v. 8, n. 3, p. 513-523, 2020.

DINIZ, M. V. C.; PEREIRA, B. J. de O. Cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados dos institutos federais. **Argumentos Pró-Educação**, v. 5, p. 1-28, 2020.

DOLWITSCH, J. B.; ANTUNES, H. S. Tecendo histórias... Entrelaçando narrativas... Tecituras que constroem a docência de professores bacharéis. **Cadernos de Pesquisa**, v. 28, n. 2, p. 344-370, 2021.

FERREIRA, F.; CRUZ, G. B. da. Professores não licenciados na educação básica: sentidos de docência no ensino médio integrado. **Revista Diálogo Educacional**, v. 21, n. 71, p. 1583-1608, 2021.

FIGUEIREDO, A. L. de; CASTAMAN, A. S.; VIEIRA, J. de A. Formação de professores para o ensino médio integrado à educação profissional. **Revista Prática Docente**, v. 5, n. 2, p. 1329-1341, 2020.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2020.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 14. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

FOUCAULT, M. Verdade e poder. *In*: MACHADO, R. (Org.). **Microfísica do poder**. 5. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985. p. 1-14.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. R. Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2014.

FRIGOTTO, G. Educação omnilateral. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 267-274.

FRIGOTTO, G. O trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambiguidades. *In*: FREITAS, W. B. A. de; KULLER, J. A. (Orgs.). **A construção da proposta pedagógica do Senac Rio**. Rio de Janeiro: Senac, 2000. p. 90-108.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

HALL, S. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Apicuri, 2016.

KUENZER, A. Z. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 68, p. 21–28, 1989.

LEMKE, J. Investigar para el futuro de la educación científica: nuevas formas de aprender, nuevas formas de vivir. **Enseñanza de las Ciencias**, v. 24, n. 1, p. 5-12, 2006.

LINS, A. A. B.; ANIC, C. C. Professores não licenciados na Educação Profissional: seus saberes, suas práticas. **Olhares: Revista do Departamento de Educação - UNIFESP**, v. 10, n. 1, p. 1-23, 2022.

MOURA, B. A. O que é natureza da Ciência e qual sua relação com a História e Filosofia da Ciência? **Revista Brasileira de História da Ciência**, v. 7, n. 1, p. 32-46, 2014.

OLIVEIRA, R. de S.; SALES, M. A.; SILVA, A. L. G. da. Professor por acaso? A docência nos institutos federais. **Revista Profissão Docente**, v. 17, n. 37, p. 5-16, 2017.

OLIVEIRA, J. de A.; SILVA, Y. F. de O. Orientações político-pedagógicas da educação profissional técnica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 20, p. 1-17, 2021.

OLIVEIRA, J. de A.; SILVA, Y. F. de O. Perfil e percepções sobre a prática pedagógica do professor bacharel na educação profissional. **Holos**, v. 3, p. 348-366, 2018.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021. p. 25-48.

PRAIA, J.; GIL-PEREZ, D.; VILCHES, A. O papel da natureza da ciência na educação para a cidadania. **Ciênc. Educ.**, v. 13, n. 2, p. 141-156, 2007.

RODRIGUES, M. R. S. L.; FREITAS, M. C. S. Formar-se para ensinar: experiência de um instituto federal. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 11, p. 51-70, 2017.

SANTOS, E. de S.; LIMA, M. D. F.; SANTOS, G. M. T. dos. A construção de saberes no desenvolvimento profissional docente: narrativas de professores do IFPI. **Revista Diálogo Educacional**, v. 21, n. 71, p. 1716-1738, 2021.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. de. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2011.

SAVIANI, D. O choque teórico da Politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, 2003.

SILVA, F. L. G. R. Plano nacional de educação e seus desdobramentos sobre as novas diretrizes para a formação de professores da educação profissional: identidades profissionais em construção. **Holos**, v. 6, p. 156-177, 2016.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVA, M. de F. da; FIORI, A. P. S. de M. A pesquisa como princípio pedagógico na educação profissional e tecnológica. *In*: SILVA, C. N. N. da; ROSA, D. dos S. (Orgs.). **As bases conceituais na EPT**. Brasília: Nova Paideia, 2021. p. 163-178.

SIMONDON, G. Do modo de existência dos objetos técnicos: introdução. **Laboreal**, v. 14, n. 1, 2018.

SOUZA, F. das C. S. Formação docente para e na Educação Profissional e Tecnológica: uma ilustre esquecida. **Revista Diálogo Educacional**, v. 22, n. 74, p. 1070-1094, 2022.

SPRICIGO, F.; SANTOS, T. F. dos; SANTOS, M. dos. Grupo de estudos pedagógicos como proposta de desenvolvimento profissional: contribuições ao trabalho docente na educação profissional, científica e tecnológica. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n. 25, p. 83-96, 2018.

STRIEDER, D. M. A disciplina de física na formação inicial de professores. *In*: GARCIA, N. M. D. (Org.). **Atas do XV Simpósio Nacional de Ensino de Física**. Curitiba: CEFET-PR, 2003. p. 1333-1340.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

CAPÍTULO 3 - UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA COMO DISPOSITIVO DE SUBJETIVAÇÃO DO PROFESSOR BACHAREL QUE ENSINA CIÊNCIA E TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO

RESUMO

Por meio deste artigo apresentamos um estudo discursivo realizado a partir do projeto pedagógico de um curso de formação continuada para professores bacharéis da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede EPT). Para isso, utilizamos elementos do pensamento de Michel Foucault e abordagens pós-críticas para pesquisa em educação com objetivo de observar um curso de formação docente como dispositivo de constituição da subjetividade, para entender qual docente em ciência e tecnologia se pretende constituir com o currículo proposto. Dentre outros achados, nossa pesquisa conclui que o discurso identificado por meio desse projeto pedagógico apresenta elementos que potencializam o bacharel enquanto professor de ciência e tecnologia. Essa condição possibilita ampliar a sensação de pertencimento do sujeito à docência, pois seus saberes, inerentes às suas experiências e à sua formação inicial, são validados, mas as condições de possibilidade de emergência desse discurso estão demasiadamente alinhadas à governamentalidade neoliberal.

Palavras-chave: Professor bacharel; Educação científica e tecnológica; Educação Profissional e Tecnológica; Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio; Estudos discursivos foucaultianos.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A questão do professor bacharel ou tecnólogo, por simplificação doravante denominado professor bacharel, isto é, do graduado não licenciado que atua ensinando na educação formal, é esteio para muitas discussões em diversos âmbitos da Educação. Neste trabalho de pesquisa, abordamos essa questão por meio de um dos seus possíveis sujeitos: o professor que atua no ensino de ciência e tecnologia na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (EPIEM) da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede EPT).

Este artigo se insere em um conjunto de artigos produzidos a partir de uma pesquisa de doutoramento que tratam do mesmo tema. Algumas contingências, que inclusive demandam que o bacharel atue como professor de ciência e tecnologia, são apresentadas em um outro artigo do conjunto mencionado.

Aqui, o que é pesquisado não se altera, também pesquisamos elementos que contribuem para a composição da subjetividade do bacharel como professor de ciência e tecnologia. Interessamo-nos pela questão do sujeito, pois concordamos com a ideia de Foucault (1995, p. 235) de que “[...] todas as lutas contemporâneas giram em torno da questão: quem somos nós?”. Essas lutas são pormenorizadas pelo autor:

Geralmente, pode-se dizer que existem três tipos de lutas: contra as formas de dominação (étnica, social e religiosa); contra as formas de exploração que separam os indivíduos daquilo que eles produzem; ou contra **aquilo que liga o indivíduo a si mesmo e o submete, deste modo, aos outros** (lutas contra a sujeição, contra as formas de subjetivação e submissão). (Foucault, 1995, p. 235, grifo nosso).

Mais adiante, no mesmo texto, Foucault (1995, p. 239) amplia o que foi inicialmente levantado, dizendo: “Talvez, o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos”. Desse modo, compreendemos, então, a importância dos estudos de dispositivos de subjetivação como um dos meios de responder, em parte, *quem somos nós e do que em nós queremos nos livrar?* Dessa forma, contribuímos para as lutas internas e externas que travamos diariamente enquanto trabalhadores da educação, enquanto professores.

Nessa empreitada, concordamos com Silva (2009) a respeito da importância de um currículo como dispositivo para constituição de sujeitos, especialmente sujeitos professores submetidos a um curso de formação. Importância acentuada ainda mais pelo fato de, nesta pesquisa, se tratar de sujeito que não se graduou inicialmente em curso de formação de professores, entre outros fatores de complexidade, como a atuação no ensino de ciência e tecnologia pela via do currículo integrado.

Diante disso, o estudo discursivo que realizamos teve como objetivo observar um curso de formação docente como dispositivo de constituição da subjetividade docente, bem como entender qual subjetividade se pretende constituir com o currículo proposto. Como referências foucaultianas para o estudo discursivo, utilizamos principalmente *A ordem do discurso* (2006) e *A história da sexualidade I: vontade de saber* (2021), além de textos seus presentes em outros livros, como “O sujeito e o poder” (1995) e textos de comentadores. Como referência sobre currículo, temos o livro *Documentos de*

identidade: uma introdução às teorias de currículo (Silva, 2002) e o capítulo “Currículo e identidade social: territórios contestados” (Silva, 2009).

O desenvolvimento do trabalho de pesquisa e redação do texto deu-se por uma via baseada nas *Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação* (Meyer; Paraíso, 2021), o que significa que trabalhamos para olhar “[...] qualquer currículo, qualquer discurso, como invenção. Isso instiga-nos a fazer outras invenções [...]. A pesquisa pós-crítica em educação é aberta, aceita diferentes traçados e é movida pelo desejo de pensar coisas diferentes na educação” (Paraíso, 2021, p. 44).

Neste texto, as seções dois e três cumprem o objetivo de servir como uma “apresentação do objeto ‘bruto’”, utilizando os termos de Corazza (2016, p. 96). Essa autora comenta que em pesquisas pós-estruturalistas foucaultianas, é conveniente apresentar os “[...] ditos e escritos’ daquele objeto, daquele discurso, que sejam os das significações correntes, das ideias e sentimentos hegemônicos, dominantes [...]”.

Nas seções dois e três, portanto, apresentamos um panorama das pesquisas já realizadas sobre o professor bacharel da Rede EPT, um “[...] mapa comum, que é, a princípio, o território de onde partimos para investigar o objeto” (Corazza, 2016, p. 96). No entanto, esse não é o exato objeto de nossa pesquisa, é mais a caracterização da geografia do espaço no qual nosso efetivo objeto de análise acontece, afinal, “[...] se existe uma geografia da verdade, esta é a dos espaços onde reside, e não simplesmente a dos lugares onde nos colocamos para melhor observá-la” (Foucault, 1985, p. 113).

Objetivamente, a segunda seção é uma revisão de literatura acadêmica acerca da formação docente do bacharel como professor de ciência e tecnologia na Rede EPT. A terceira seção é a contextualização, também pragmática, dos cursos *lato sensu* como local de formação do referido professor, com base na legislação que trata do assunto, concluindo exatamente no ponto em que ocorre a delimitação do objeto específico de análise.

Na quarta, manifestamos mais algumas proposições de método enquanto, na quinta seção, apresentamos a análise propriamente dita. Nessa análise, utilizamos enunciados de uma das principais seções teóricas que há no texto do mencionado projeto pedagógico de curso de formação. Evidenciamos, por meio

desses enunciados, que há um discurso valorizador dos saberes inerentes à formação inicial dos professores bacharéis, à técnica.

Tanto na apresentação da análise quanto nas considerações finais, ressaltamos que essa é uma característica que pode proporcionar uma identificação desses sujeitos com a docência, porém é importante que eles estejam cientes de que esse discurso encontra terreno fértil para emergir a partir das condições de possibilidade de uma mentalidade neoliberal.

2 UMA GEOGRAFIA DA REGIÃO ACADÊMICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NÃO LICENCIADOS PARA A EDUCAÇÃO CIENTÍFICA DA REDE EPT

A responsabilidade pelas aulas específicas da formação profissional nos cursos profissionalizantes de nível médio, sejam integrados ao Ensino Médio ou em outra forma de oferta (concomitante ou subsequente) comumente é atribuída a profissionais de formação em nível superior de bacharelado ou tecnologia. Procede-se dessa maneira tendo em vista sua história de escolarização específica no contexto que deve ensinar, seguindo uma prática parecida com a que ocorre no Ensino Superior. Percebe-se uma regra geral implícita de considerar habilitados a seguir as carreiras docentes aqueles que possuem um título superior, qualquer que seja ele. “Mesmo que se argumente ser essa visão um tanto estereotipada, não há como lhe negar algum grau de realismo.” (Bazzo, 2020, p. 25).

Ser professor da EPIEM exige a apropriação de um conjunto de saberes direcionado para isso, ensinar ciência e tecnologia nessa modalidade de ensino é uma demanda ainda mais específica. Os cursos da EPIEM são considerados cursos de Educação Básica, característica que dá origem a alguns pontos controversos. Dentre eles, destacamos o fato de os professores responsáveis pelos componentes curriculares específicos da formação profissional, em geral, não terem cursado licenciaturas. Portanto, em análise inicial, estariam em desacordo com o artigo 62 da Lei 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996), que assegura: “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena [...]”.

Em geral, há uma tentativa de alinhamento a essa norma quando os professores realizam cursos de complementação pedagógica ou especializações idealizadas especificamente para esse fim, situação apresentada na terceira seção deste texto. Mas, comumente, esse professor exerce a prática docente sem possuir vivência em componentes do campo do ensino ou da educação no currículo de sua formação inicial, nem mesmo em nível de pós-graduação. São graduados em Cursos Superiores de Tecnologia ou Bacharelados e que realizaram ou não estudos de pós-graduação.

Mesmo quando observamos apenas o que acontece no Ensino Superior, de acordo com o artigo 66 da LDB, o preparo do professor para atuar nessa modalidade de ensino se dá por meio da realização de cursos de pós-graduação prioritariamente em nível de Mestrado e Doutorado (Brasil, 1996). Portanto, não há normativa que induza a formação docente em componentes curriculares e conteúdos considerados típicos da educação, de forma que o professor não licenciado acaba por exercer sua ação docente do modo que considerar mais adequada, muitas vezes reproduzindo modelos pelos quais passou (Tardif, 2012), mas acima de tudo, por meio de um conhecimento pedagógico tácito (Kuenzer, 2003).

Urbanetz (2012, p. 866), apoiada nas ideias de Kuenzer (2003), conceitua “conhecimentos pedagógicos tácitos” como sendo “[...] conhecimento baseado na experiência cotidiana do trabalho, sem explicitação teórica clara e, geralmente, sem compreensão de sua totalidade e, ainda, na maioria das vezes, impossível de ser explicado pelo sujeito.”

Um fenômeno bastante corriqueiro na Rede EPT, dada a natureza dos cursos técnicos, voltados em grande parte para o setor industrial, é a condição dos bacharéis em Engenharia, área que:

[...] constituiu-se como uma das primeiras formações profissionais em nível superior no Brasil. O ensino, tanto na engenharia quanto nas ocupações da área industrial, deu-se por meio do conhecimento específico, sobre o qual se desenvolvia a experiência pedagógica dos profissionais que se dedicavam ao magistério. Ou seja, a qualificação desses profissionais ocorreu, historicamente, na prática, caracterizando o seu fazer pedagógico como um fazer desenvolvido com a experiência profissional específica da área não vinculada aos conhecimentos pedagógicos propriamente ditos. (Urbanetz, 2012, p. 866).

O conhecimento tácito, quando autorreferente, não passa por um processo de produção, não é constituído por meio de uma intencionalidade

primeira de ser sistematizado com vistas a ser corroborado e aceito por pares. Sendo assim, por vezes, esse conhecimento não se coaduna com aquele compreendido como conhecimento científico. Figueiredo, Castaman e Vieira (2020, p. 1335) salientam que “[...] apenas saberes específicos em determinada área do conhecimento não capacitam os profissionais para atuarem na formação integral dos alunos”, mesmo que seja na Educação Profissional daquela área específica.

Convém salientar que, ao passo que “conhecimento tácito” carece de validação, tampouco deixa de carregar elementos que possam contribuir com um processo de formação, no qual esse professor possa estar inserido, inclusive se assemelha aos “saberes docentes experienciais” propostos por Tardif (2012):

[...] no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. (Tardif, 2012, p. 38-39).

Sendo assim, uma direção possível para a formação continuada do professor não licenciado certamente passa pela articulação entre os saberes enunciados por Tardif (2012), com prioridade dada aos saberes de experiência que esses professores constituíram no decorrer de sua prática.

Ao evocar aqui o conceito de *saber de experiência*, convém trazer a ideia de Larrosa (2002) de que é necessário separá-lo de *saber coisas*, assim como se separa *experiência* de *informação*. Para o referido autor:

O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça. (Larrosa, 2002, p. 22).

Santos (2017, p. 221), em um texto no qual realiza revisão de literaturas sobre formação docente, comenta que “[...] muitos foram os estudiosos que, por acreditar na capacidade que tem os professores para construírem saberes na relação com a prática, passaram a desenvolver suas pesquisas percorrendo o caminho da epistemologia da Prática”. Importante notar que as categorias *epistemologia da prática* e *saber de experiência* produzem sentidos diferentes em relação ao *conhecimento tácito*. As duas primeiras expressões, a partir do que apresentamos de Tardif (2012) e Larrosa (2002), assumem ares de que há

um processo de elaboração e maturação desse conhecimento, enquanto a ideia de *conhecimento tácito* de Urbanetz (2012) produz sentido de um saber que é composto de improviso, sem formalidades.

A problemática até então apresentada, da forma em que está, suscita questionamentos e reflexões, como estes trazidos por Moura (2015) ao teorizar a formação docente para a Educação Profissional:

[...] existe um conjunto de saberes inerentes à profissão docente que a justifiquem como tal? Se a resposta for sim, temos que fazer outra pergunta: por que, então, existe uma grande liberalidade no mundo do trabalho e na sociedade em geral no sentido de que outros profissionais que não têm a formação docente atuem como tal? (Moura, 2015, p. 31).

A resposta para esses questionamentos envolve aspectos sociais no contexto da percepção do trabalho pela sociedade, não só, mas também, o trabalho docente. Aí reside mais um ponto de importância em não desvincular o trabalho das outras questões habitualmente tratadas no âmbito da educação escolar, o que justifica a EPIEM e, obviamente, demanda professores com formação para atuar nessa forma de oferta de ensino.

A despeito da problemática apresentada, o assunto da formação de professores especificamente para a Rede EPT parece não despertar sobremaneira o interesse dos estudantes da pós-graduação *stricto sensu*. Urbanetz (2012) qualifica a temática como “ilustre desconhecida” após encontrar, para o período entre 2000 e 2009, sete trabalhos ao todo na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), assim como nos anais das reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação (ANPEd).

Oliveira (2016), por sua vez, ao realizar busca no portal Periódico CAPES, nos anais das reuniões da ANPEd e nos anais dos eventos da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), encontra doze produções publicadas entre os anos de 2004 e 2014, sobre as quais sintetiza o seguinte comentário:

Os dados apresentados até aqui nos induzem a compreender que essa temática precisa de uma discussão mais ampla, em todo o território nacional, visto que a expansão do ensino técnico tem acontecido, nos últimos anos, não somente na rede federal de ensino, como também nas redes estaduais e rede privada. O que demonstra que as políticas públicas de formação de professores para a educação profissional precisam se consolidar, já que, as produções acadêmicas analisadas até aqui nos mostraram a ausência de uma política pública para a

formação de professores da educação profissional no Brasil. (Oliveira, 2016, p. 39).

Lopes Filho e Salazar (2022) também realizaram um estudo em que levantam a produção bibliográfica acerca da formação continuada do professor da rede em questão entre os anos de 2015 e 2020 na BDTD. Eles comentam, em suas conclusões, que “[...] a formação continuada de professores é uma temática cujo debate precisa ser aprofundado”, assim como observam que pesquisas de doutorado foram em menor quantidade comparada à produção no âmbito do mestrado (Lopes Filho; Salazar, 2022, p.20).

Há de se considerar, ainda, a especificidade da formação docente para a atuação em cursos que, além de proporcionarem Educação Profissional, o fazem de forma integrada ao Ensino Médio. Essa condição traz consigo muitas especificidades, tantas quantas forem as possibilidades de interações entre os componentes curriculares (ainda) ditos propedêuticos e aqueles específicos da formação profissional, potencializados pelas condições particulares de cada sujeito docente. Isso gera, ainda, outros pontos que certamente demandam atenção: as propriedades emergentes típicas de fenômenos complexos como a EPIEM.

Uma característica corriqueiramente atrelada a EPIEM, sendo vista como meio para possibilidade da sua concretização, é a integração entre conteúdos ou componentes curriculares. A integração certamente não é sinônimo de interdisciplinaridade e muito menos de EPIEM. Por esse motivo, aventa-se a necessidade de compreender a noção de integração de conteúdos, de interdisciplinaridade e de outros termos atrelados a essa temática. Preferimos tratar a situação por meio de enunciados que estão além do discurso apresentado, isto é:

Devemos “ecologizar” as disciplinas, isto é, levar em conta tudo que lhes é contextual, inclusive as condições culturais e sociais, ou seja, ver em que meio elas nascem, levantam problemas, ficam esclerosadas e transformam-se. É necessário também o “metadisciplinar”; o termo “meta” significando ultrapassar e conservar. Não se pode demolir o que as disciplinas criaram; não se pode romper todo o fechamento: há o problema da disciplina, o problema da ciência, bem como o problema da vida; é preciso que uma disciplina seja, ao mesmo tempo, aberta e fechada. (Morin, 2003, p. 115).

Pensando por meio dos elementos expostos por Morin (2003), é possível entender que a ideia de interdisciplinaridade está alinhada às bases conceituais

da EPIEM e da EPT, condição ratificada por Frigotto (2016, citado por Figueiredo; Castaman; Vieira, 2020, p. 1333) ao comentar que “[...] um ensino integrado [...] vai além da interdisciplinaridade, pois a realidade é única e não fragmentada”. Se considerarmos apenas esse ponto, já há demanda suficiente para uma formação docente específica, tendo em vista que a compreensão predominante acerca de ensino integrado ainda é muito atrelada à noção de simples integração entre componentes curriculares, conceito que por si só já é comumente entendido de forma aligeirada.

Nesse panorama, entendemos que elementos importantes da Rede EPT e do EMI, apresentados, se desdobram em influências no currículo dos cursos, tanto em termos de conteúdos, organização, abordagem curricular, assim como nos desdobramentos práticos, como registro de atividades, frequência, avaliação e até horário de trabalho dos professores. Assim, fica evidente mais um elemento da formação de professores específica para a modalidade de ensino em questão: a temática currículo.

Se fôssemos prosseguir com esse formato de discussão, também deveríamos tratar, por exemplo, da importância da formação específica para a avaliação e para políticas públicas (tanto para educação quanto para o trabalho e para as áreas específicas da formação profissional do curso). Ao final, teríamos mencionado a maioria das subáreas da Educação constantes na tabela de áreas do conhecimento da CAPES e afirmado a necessidade de observar as especificidades da Rede EPT e da EPIEM para cada uma delas, de modo que precisaríamos de professores formados para atuação nessa situação complexa. Se assim fizéssemos não estaríamos tratando de trivialidades, mas estaríamos saindo do que foi proposto para esse artigo.

Dentro do escopo desta pesquisa, então, encaminhamo-nos para refletir sobre o âmbito específico da formação dos professores que ensinam ciência e tecnologia dentro do EPIEM da Rede EPT, partindo do pressuposto da grande importância da educação científica e tecnológica, assim como das particularidades dessa modalidade de ensino.

Um processo educativo no qual os conhecimentos pedagógicos de seus professores são tratados como tácitos pelos acadêmicos também pode ser entendido como um lugar onde a educação científica e tecnológica não é priorizada. Sendo assim, o ensino de ciência e tecnologia não seria praticado

com subsídios teóricos e práticos que os estudiosos do campo construíram, de modo que é positivo uma formação de professores específica para a educação científica e tecnológica nos cursos de EPIEM da Rede EPT.

Silva e Bastos (2012), após citarem o trabalho de Carvalho e Gil-Pérez (2011) quanto à importância da formação do professor de ciência para questionar o próprio pensamento docente de “senso comum”, e após comentarem as necessárias articulações entre os saberes docentes (Tardif, 2012), motivadas pelo fato de que o professor é “[...] protagonista de uma construção denominada ‘conhecimento pedagógico do conteúdo’” (Shulman, 1986), apresentam uma síntese acerca da formação docente para o Ensino de Ciências:

[...] (re)pensar/discutir a formação docente para o Ensino de Ciências significa perceber que a valorização do conhecimento científico e tecnológico pela sociedade contemporânea exige do professor a realização de um trabalho que rompa com os conceitos que lidam com as Ciências de forma dogmática, acrítica e descontextualizada da realidade global, a fim de que ele possa contribuir para a formação de cidadãos críticos, alfabetizados cientificamente. Por conseguinte, é também importante que este profissional da Educação busque a consolidação de sua formação continuada de maneira que ele possua condições de promover interações entre os sujeitos da aprendizagem e os conhecimentos científicos, para que se favoreçam interlocuções que permitam, entre outras coisas, a apropriação desses conhecimentos pelos estudantes e, paulatinamente, por toda a sociedade. (Silva; Bastos, 2012, p. 152-153).

Consideramos esse excerto de Silva e Bastos (2012) um texto com possíveis desdobramentos e conceitos que demandam pormenorização, mas que sintetizam o que é esperado de um professor de Ciências. Convém ressaltar, no entanto, que não se trata de um enunciado dirigido a professores não licenciados, o que mostra que essas demandas são gerais, não restritas aos não licenciados.

Diante do exposto, inserindo a narrativa ainda mais dentro do escopo de nossa pesquisa, torna-se importante questionar como, em qual momento e em quais condições de possibilidade o professor bacharel se percebe como sujeito professor de ciência e tecnologia. Nesse momento, certamente sua subjetividade já conta com muitos elementos dos discursos que previamente interpelaram esse sujeito e, portanto, seus processos de identificação já se inclinaram para algumas direções mais específicas.

Dessa forma, interessa-nos considerar quais são as concepções acerca da ciência e da tecnologia que esse professor traz consigo e com base nas quais

ele ensina. Para isso, elas serão observadas a partir de estudos dos discursos que interpelam esse sujeito bacharel em sujeito professor de ciência e tecnologia e em qual contexto se dá essa interpelação. Nessa pesquisa, especificamente, estudamos o discurso que se manifesta a partir da materialidade enunciativa de uma seção de fundamentação teórica de um PPC de um curso de formação para professores bacharéis.

Embora estejam em um contexto mais estrutural, as normas estatais não deixam de compor as malhas microfísicas e conferir legitimidade a determinadas relações de poder, como Foucault (1995, p. 236) comenta, “[...] é uma forma de poder tanto individualizante quanto totalizadora”, o Estado moderno ocidental teria integrado “[...] numa forma política, uma antiga tecnologia de poder, originada nas instituições cristãs. Podemos chamar esta tecnologia de poder pastoral”. Vejamos um elemento que incentiva a reflexão acerca das normas estatais:

A conclusão seria que o problema político, ético, social e filosófico de nossos dias não consiste em tentar liberar o indivíduo do Estado nem das instituições do Estado, porém nos liberarmos tanto do Estado quanto do tipo de individualização que a ele se liga. Temos que promover novas formas de subjetividade através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto há vários séculos. (Foucault, 1995, p. 239).

Desse modo, as normas estatais moldam práticas, compõem discursos, forjam subjetividades e, assim, instituem-se como objetos de conhecimento a que os sujeitos podem se dedicar caso queiram refletir sobre os processos de constituição de sua subjetividade. Embora não sendo nosso principal objeto de análise que, conforme mencionado, é o projeto pedagógico de um curso de formação, tratamos, na próxima seção, da via das normas que se referem especificamente ao sujeito estudado.

3 UMA TOPOGRAFIA DE UM LOCAL DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES NÃO LICENCIADOS DA REDE EPT

No período entre a promulgação da LDB em 1996 e a da lei de criação da Rede EPT em 2008 (Brasil, 2008), foram raros os marcos legais nos quais a formação docente para a Educação Profissional foi considerada. Nos casos em que isso ocorria, era sempre de forma inespecífica e tratada por seus efeitos de Educação Básica. É o caso da Resolução CNE/CEB 02/1997 (Brasil, 1997), que

“dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de professores para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível médio”.

Apenas em 2012 é que podemos observar um elemento normativo para a formação de professores inseridos no contexto da modalidade de ensino praticada na Rede EPT. Esse elemento é o título IV da Resolução CNE/CEB 06/2012 (Brasil, 2012), que “define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio”. Vale lembrar que, embora já houvesse uma resolução para tratar das referidas diretrizes em 1999 (Brasil, 1999), ela não adentrava o âmbito da formação docente.

Convém comentar também que, apesar de haver um título inteiro dedicado à formação de professores, com um artigo de quatro parágrafos, essa resolução ainda não é uma normativa específica para a finalidade da formação docente. Ela, inclusive, foi revogada pela Resolução CNE/CP 01/2021 (Brasil, 2021), agora referida por capítulo XVII, cujo texto foi ampliado de um artigo naquela resolução para seis nesta.

Em outros momentos, a referida formação é mencionada, como podemos ver nos seguintes textos: na meta 15 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Brasil, 2014); no inciso VI do artigo 12 do Decreto da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Brasil, 2016); e na Resolução CNE/CP 02/2015 (Brasil, 2015), que menciona o professor da Educação Profissional como professor da Educação Básica.

Na esteira das mudanças de política educacional empreendidas desde a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), o Conselho Nacional de Educação apresenta duas resoluções: a CNE/CP 02/2019 (Brasil, 2019) conhecida como BCN-Formação Inicial e a CNE/CP 01/2020 (Brasil, 2020) conhecida como BCN-Formação Continuada. Em maio de 2022, pela primeira vez, temos uma normativa com a finalidade específica de tratar da formação docente da Educação Profissional: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação), por meio da Resolução CNE/CP 01/2022 (Brasil, 2022).

O que apresentamos até este momento, nesta seção, tem finalidade de situar as condições das normas estatais nas quais se baseiam os cursos de formação inicial e continuada para os professores da Rede EPT. Observamos

que um elemento recorrente desse conjunto de normas apresentadas é a menção à formação por meio de cursos de pós-graduação *lato sensu*.

Evidenciamos como exemplo o inciso II do parágrafo 2º do Art. 53 da Resolução CNE/CP 01/2021 (Brasil, 2021) que assegura aos professores graduados não licenciados, em efetivo exercício em componentes curriculares da parte profissional, o direito de “[...] participar de curso de pós-graduação *lato sensu* de especialização, de caráter pedagógico, voltado especificamente para a docência na educação profissional”. Esse elemento já existia tanto na resolução predecessora, a CNE/CEB 06/2012 (Brasil, 2012), quanto na resolução “irmã”, a CNE/CP 01/2022 (Brasil, 2022).

Existe atualmente o Mestrado Profissional em Educação Profissional em Rede Nacional (ProfEPT) que também foi desenvolvido com essa finalidade (IFES, 2019), assim como existe a oferta de alguns cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) com carga horária menor ou igual a 160 horas. Contudo, percebemos facilmente, por observação empírica nas páginas eletrônicas das instituições públicas de ensino que, ancoradas no histórico de legislação apresentado, há uma tendência de oferta de cursos de formação no âmbito *lato sensu*.

Conjecturamos que a maior demanda por cursos *lato sensu* se explica pelo fato de os professores efetivos da Rede EPT, em grande parte, já possuírem (ao menos) título de especialista e de os cursos FIC não oferecerem certificação com grande valoração em progressões de carreira ou concursos. Sendo assim, consideramos cursos *lato sensu* um relevante objeto de análise para pesquisa acadêmica acerca da formação docente para a Rede EPT.

A partir disso, em outubro de 2022, empreendemos uma busca de cursos oferecidos nesse nível de ensino e com essa finalidade nas páginas eletrônicas da Reitoria de todos os Institutos Federais do Brasil. Contabilizamos 39 cursos que se enquadravam no contexto mencionado, sendo que um curso, com um nome e uma sigla específicos, apresentava treze ocorrências. Era o curso nomeado como “Docência para a Educação Profissional e Tecnológica”, seguido da sigla “DocentEPT”.

Como pôde ser observado na página eletrônica do curso (<https://ept-ifes.selecao.net.br/>), foram duas as ofertas do curso de pós-graduação *lato sensu* DocentEPT, até a redação deste texto. A primeira foi regida pelo edital

IFES 46/2020 (IFES, 2020b), quando foram oferecidas 4.320 vagas, e a segunda pelo edital IFES 07/2022 (IFES, 2022), quando o número de vagas foi de 6.300. Todas essas vagas foram ofertadas por meio da modalidade de Educação a Distância (EaD), contando com polos presenciais em todas as regiões do país. Nesse ponto da discussão, é inevitável nos determos a observar a relevante abrangência física desse curso específico.

Dada a mencionada magnitude da abrangência do curso, entendemos que a cronologia dos acontecimentos e os pormenores administrativos-pedagógicos das ofertas do curso DocentEPT possam ser objeto de trabalhos acadêmicos, como fez Silva (2023). Inclusive, alguns polos mantiveram nos próprios documentos institucionais um histórico da oferta do curso e podem ser utilizados como fonte de informações. Por exemplo, o caso dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) vinculados ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC, 2022) e ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN, 2022).

No caso desta pesquisa, mantemos a atenção em um detalhe que mais nos interessa: o fato de que o projeto pedagógico praticado em todos os polos, das duas ofertas, era muito parecido. Isso porque a matriz curricular, as ementas dos componentes curriculares, a bibliografia e uma seção chamada “Fundamentos para a construção do PPC”, apesar de eventualmente passarem por aprovações internas de cada instituição a qual o polo estava vinculado, não foram alteradas. Podemos entender, assim, que o currículo dos cursos se mantivera. Consideramos esse ponto uma relevante questão dentro de nossas intenções de pesquisa, pois concordamos com Silva (2002, p. 150) quando diz que “[...] no currículo se forja nossa identidade”.

Os pressupostos teóricos e, portanto, os discursos em torno dos quais esses pressupostos foram reunidos para moldar um curso de formação docente, foram praticados, até o momento, em oferta de um grande número de vagas em considerável quantidade de polos espalhados pelo país. Consideramos, portanto, os elementos textuais do PPC (matriz curricular, ementa, bibliografia e fundamentos para a elaboração) uma importante materialidade enunciativa que pode fornecer indícios e subsidiar um estudo discursivo, a fim de responder à seguinte pergunta desta pesquisa: como um curso de formação docente age como dispositivo de subjetivação e compõe um determinado tipo de

subjetividade docente em ciência e tecnologia de cursos de Educação Profissional?

4 PROPOSIÇÕES DE MÉTODO

Na seção anterior, é possível observar uma justificativa da delimitação do objeto de estudo e um pouco sobre o método de composição das informações a serem analisadas. Agora, enfatizamos as materialidades enunciativas objetos de análise nesta pesquisa, a saber, as seções que contêm os fundamentos teóricos para a elaboração do PPC do curso de pós-graduação *lato sensu* DocentEPT.

No tipo de pesquisa a que nos propomos, uma seção do texto exclusiva para a metodologia faz sentido apenas para explicitar algumas proposições, mas não para desenhar um fluxograma ou um roteiro algorítmico. As proposições de método que trazemos aqui estão no âmbito de premissas e pressupostos que têm muito a nos dizer sobre a luta acerca do modo de produção do acontecimento que os pesquisadores querem imbuir com ares de verdade.

Falo aqui em premissas e pressupostos juntos, porque em alguns momentos trata-se mesmo de premissas, já que não enunciamos previamente o raciocínio todo que dá base para o nosso pensar, pesquisar e escrever. Ele vai sendo enunciado no próprio desenvolvimento do escrito e da descrição analítica desse raciocínio. Outras vezes explicitamos os nossos pressupostos, que são, então, apresentados, comentados, discutidos e que conduzem todo o nosso pesquisar. (Paraíso, 2021, p. 28).

Sendo assim, o que buscamos é evidenciar no texto analisado quais são os enunciados presentes e como eles se organizam para a composição de um discurso de um determinado tipo, que reúne, por sua vez, um certo conjunto de saberes que produzem específicos efeitos de verdade, isto é, possui uma perspectiva de base arqueológica (Foucault, 2020).

A partir de uma perspectiva genealógica, buscamos evidenciar também quais práticas institucionais (não discursivas) estão imbricadas e quais são inerentes aos efeitos de um específico projeto pedagógico de curso de forma a promover a concretização das relações saber-poder e a consequente constituição de um sujeito (Foucault, 1995; 2006; 2021). Dessa forma, identificamos, no documento analisado, os “regimes de regulação” inscritos no currículo do curso prescrito (Silva, 2009, p. 202).

Ao cabo, esperamos ter produzido uma análise arqueogenealógica (Gregolin, 2008) ou apenas genealógica quando entendemos que a genealogia,

de Foucault, não abandona a arqueologia, mas a incorpora (Castro, 2014). Seria então um estudo discursivo genealógico, que gostaríamos de poder nomear também como uma análise do currículo. Esperamos, assim, oferecer elementos que podem servir como base para resistência e construção de si mais potente àqueles que são sujeitos bacharéis professores de ciência e tecnologia nos cursos da EPIEM, tendo em mente que:

O discurso do currículo, pois, autoriza ou desautoriza, legitima ou deslegitima, inclui ou exclui. E nesse processo somos produzidos como sujeitos muito particulares, como sujeitos posicionados ao longo desses múltiplos eixos de autoridade, legitimidade, divisão, representação. [...] Há, dessa forma, um nexu muito estreito entre o currículo e aquilo em que nos transformamos. O currículo, **ao lado de muitos outros discursos**, nos faz ser o que somos. [...] O currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos. (Silva, 2009, p. 196, grifo nosso).

Tendo sido enunciados, então, o contexto, a problemática e os objetivos da pesquisa nas considerações iniciais do texto, e tendo realizadas as pretensas geografia da região acadêmica e a topografia do local onde se situa o objeto analisado, seguimos com as nossas considerações analíticas acerca do objeto.

5 CONSIDERAÇÕES ANALÍTICAS

Antes de iniciar a análise propriamente dita, convém salientar que consideramos todos os discursos, incluindo aqueles que são objetos de nossa análise e o próprio discurso que construímos como resultado de nossas investigações, como sendo parte de uma luta para construir as nossas próprias versões de verdade (Paraíso, 2021). Desse modo, explicitamos algo que pode ser considerado sempre intrínseco das pesquisas qualitativas: essa é a nossa análise, dentre as possíveis.

Então, na primeira subseção, realizamos uma caracterização das enunciações e mencionamos seus potenciais para a composição de sujeitos de um determinado tipo, bacharel que ensina ciência e tecnologia nos cursos de EPIEM; por esse motivo damos ênfase às enunciações que tratem de ciência, tecnologia e trabalho. Na segunda subseção, mostramos condições de possibilidade que fornecem as regras nas quais esse discurso se apoia e encontra substrato para se desenvolver.

5.1 As enunciações e potencial constituição das subjetividades

Nesta subseção, os enunciados do texto analisado, isto é, a seção intitulada “Fundamentos para a construção do PPC” (IFES, 2020a), foram escolhidos por seu potencial para constituir subjetividade por meio da autorização e do posicionamento do sujeito bacharel como professor de ciência e tecnologia. Eles foram transcritos como citações diretas, recuadas e apenas com a página referenciada e as referências citadas pelos autores do documento nos recortes extraídos foram inseridas nas referências bibliográficas.

O excerto a seguir é a primeira frase de uma seção na qual são apresentados os fundamentos teóricos que deveriam ser utilizados para a elaboração dos projetos pedagógicos específicos de cada polo onde o curso aconteceu.

Em uma primeira definição, a Educação Profissional é a formação para o trabalho. (p. 9).

Por sua posição no texto, assim como por sua assertividade e objetividade, essa frase certamente confere o tom do restante das informações. Os sentidos produzidos por ela, de tão objetiva, podem até dispensar análises, mas não por acaso, nossa perspectiva de pesquisa nos impele a estar constantemente construindo e reconstruindo os significados; para isso, então, continuemos a observar a materialidade dos enunciados.

A definição de Educação Profissional como uma formação voltada para o trabalho conecta-se ao pensamento foucaultiano por meio do viés dado ao saber técnico como uma forma de poder. A formação para o trabalho não é apenas a aquisição de habilidades, mas uma maneira de inserir o indivíduo em uma estrutura social, definindo seu lugar no sistema econômico e, portanto, moldando relações de poder. Uma forma de conexão entre saber e poder (Foucault, 1985; 1995; 2006 e 2020).

A capacidade humana de fabricar e utilizar instrumentos, ferramentas e métodos para produção de existência chama-se técnica. (p. 9).

O homem, ser técnico, tem dificuldade em aceitar-se como tal. Ele tem dificuldade em perceber tudo o que deve a esta aptidão que o funda, em aceitar em que medida a sua relação com a técnica o constrói, em que medida ela pode colocá-lo em perigo em seu ambiente e em sua humanidade. (p. 9).

Nesses dois excertos, percebemos que o significado de “técnica” se complexifica e assume dimensões constitutivas do humano. Aqui, a técnica pode

ser vista como uma “tecnologia de si” no sentido foucaultiano, pois envolve a produção de um modo de o sujeito estar no mundo. Ao desenvolver técnicas, o sujeito não só transforma o ambiente, mas também se transforma, internalizando práticas que moldam sua subjetividade.

A recusa em aceitar a técnica como parte essencial de sua constituição, de modo passivo e irrefletido, pode ser vista como uma tentativa de resistência a um processo de subjetivação, no qual o indivíduo não reconheceria plenamente o papel da técnica (e, conseqüentemente, do poder) na construção de sua identidade (Foucault, 1985; 1995; 2006 e 2020).

Nos próximos excertos, a técnica vai se imbricando ao conceito de trabalho, especialmente pela via de conceitos alinhados ao pensamento do filósofo Álvaro Vieira Pinto.

[...] por já estarmos mergulhados em um mundo assim organizado, mas não percebido como tal, nem sempre reconhecemos a importância de cada uma das nossas profissões. Rose (2007 apud BARATO, 2015, p. 21) relata, inclusive, o “fenômeno da invisibilidade de muitos trabalhos e trabalhadores”, o que reflete uma escala de valores sociais das profissões. (p. 10).

A técnica é, portanto, o nome de grande parte dos modos de intervenção no mundo de que dispomos, [...]. (p. 10).

[...] enquanto atividade, o trabalho pode ser considerado o exercício social da técnica (VIEIRA PINTO, 2005). (p. 10).

Foucault (2006 e 2020) argumenta que as estruturas de poder estabelecem quais saberes e práticas são valorizados e quais são marginalizados. Essa “invisibilidade” demonstra como o poder opera para manter determinadas profissões fora da visão, estabelecendo uma escala de valores sociais.

A técnica como forma de intervenção no mundo pode ser compreendida como uma tecnologia de si, pois permite ao indivíduo atuar sobre o ambiente e, ao mesmo tempo, sobre si mesmo (Foucault, 2004). Esse conhecimento técnico, quando transmitido, também implica uma relação de poder, na qual o saber técnico confere poder a quem o possui. O trabalho como exercício social da técnica refere-se à forma como os indivíduos são moldados pela prática técnica no contexto social. Foucault trata do trabalho como uma prática disciplinar que não apenas organiza a produção, mas também regula comportamentos e

subjetividades, forjando trabalhadores aptos e dóceis às exigências do mercado (Foucault, 2014).

Em sequência, o que vai se enunciando no texto é o ensino para o trabalho por meio de saberes que emergem da prática.

Pode-se falar a respeito de uma técnica, pode-se entender os procedimentos e os conceitos envolvidos, sem, contudo, saber pô-la em prática. Uma característica peculiar da EP é reconhecer o fazer como fonte privilegiada de saber. (p. 10).

É na ação que muitos dos valores que pretendemos transmitir são significados e aprendidos, [...]. (p. 10).

[...] a formação técnica nunca pode ser confundida com a metáfora do “apertador de parafusos” chapliniana, [...]. Há um pensar de e no fazer. (p. 11).

O fato de conhecer uma técnica sem ser capaz de praticá-la remete à distinção entre saber teórico e prático. A prática disciplinar da Educação Profissional, conforme descrita, exige mais do que o conhecimento abstrato; requer o desenvolvimento de habilidades que moldam o comportamento do indivíduo no ambiente de trabalho, um processo que está intimamente ligado à relação saber-poder.

O “pensar de e no fazer” reflete a ideia de que o sujeito não é apenas um executor mecânico, mas que o ato técnico implica uma reflexão constante sobre a própria prática, moldando a subjetividade. O fazer técnico, nesse sentido, transformaria o indivíduo e sua percepção de si, atuando como uma forma de construção de identidade (Foucault, 2004). O que pode acontecer pela via de um processo de subjetivação mais autônoma, da relação do sujeito consigo, ou por um processo de sujeição, no qual a subjetividade do trabalhador seria tratada como um objeto a ser moldada.

Também é realizada uma diferenciação entre ciência e tecnologia, advogando-se sobre a intencionalidade de uma formação técnica para além de uma formação científica.

Assim, pensada como ciência da técnica, a tecnologia deixa de se confundir com uma simples aplicação da ciência. (p. 11).

[...] a formação técnica não pode ser mera decorrência de uma formação científica. [...] Torna-se ilusória, pois, a crença de que, formando cientificamente o sujeito, ele poderá exercer diversas técnicas, supostamente “derivadas” das ciências. (p. 11).

Dessa forma, é necessário que a formação técnica esteja referenciada ao ambiente, valores, práticas, métodos e protocolos do mundo do

trabalho daquela profissão e não, apenas, na fundamentação teórica e das tarefas de sala de aula. (p. 11).

Sendo assim, o desafio educacional posto com tal perspectiva é o de uma interdisciplinaridade ampla (MORAES, 2016), que consiste não apenas em fazer disciplinas científicas reconhecidas se unirem na compreensão dos fenômenos do mundo, mas também em incorporar a técnica e a tecnologia no diálogo dos saberes, dos fazeres e do saber-fazer na formação para o trabalho e a cidadania. (p. 11-12).

Aqui, a separação entre formação técnica e científica dialoga com a ideia de que o saber é uma construção social que tem funções diferentes dependendo de como é usado. A formação técnica como algo que precisa ser referenciada ao “mundo do trabalho” reflete como o poder molda as formas de conhecimento e quais saberes são priorizados em determinados contextos sociais (Foucault, 2020).

A interdisciplinaridade ampla proposta reflete o entendimento foucaultiano de que o saber não está restrito a domínios fechados. Incorporar diferentes formas de saber, como a técnica, a ciência e a ética no diálogo educacional mostra como a formação técnica pode ser uma prática de poder, que organiza e regula o saber de forma estratégica para controlar os sujeitos.

Os excertos que seguem ratificam a ideia de uma educação para o trabalho por meio de uma epistemologia da prática que seja realizada com intencionalidade para além do âmbito científico. Conferem uma importância à dimensão cultural e social.

A análise do trabalho mostra que a atividade real de trabalho fornece ensinamentos e experiências que não necessariamente se confundem com as instruções de tarefas prescritas (GÜÉRIN et al, 2001; PASTRÉ, 2017). (p. 12).

Ambas as dimensões [estética e pessoal na realização do trabalho] dizem respeito a um “sentimento de autoafirmação” do sujeito (BARATO, 2015, p. 21), que, além de obter o que podemos chamar de um “empoderamento técnico”, isto é, a aquisição de uma forma organizada de intervir no mundo e de produzir sua existência, ganha o seu reconhecimento enquanto autor da obra de seu trabalho e enquanto sujeito (co)construtor da sociedade. A dimensão ética aqui evocada se desdobra nos valores que a ação do trabalhador envolve, que vão desde aqueles de uma ética profissional típica de uma categoria profissional, passando por práticas educacionais (no âmbito da formação), até valores sociais mais gerais. (p. 13).

O “sentimento de autoafirmação” evocado aqui está diretamente relacionado ao processo de subjetivação descrito por Foucault (1995 e 2014). O trabalhador se firma como sujeito ao reconhecer seu papel no trabalho e ao ganhar reconhecimento pelo que faz. Ao passo que também há a possibilidade

de um processo de objetivação, no qual o sujeito passa a ser composto pela estrutura organizacional para o atendimento de seus interesses. Isso espelha a maneira como os sujeitos se tornam parte de uma estrutura social por meio do trabalho.

Nos dois recortes anteriores, assim como nos que seguem, percebe-se a intencionalidade de valorizar a educação para o trabalho como algo além do ensino do simples fazer. O trabalho parece ser entendido como algo que compõe a existência humana e, portanto, impossível de ser vislumbrado como elemento exclusivamente mecânico.

Entra em discussão, pois, a dimensão identitária do trabalho e da formação para o trabalho, que não pode ser abordada sem ser relacionada com a dimensão cultural do fazer técnico. (p. 13).

Assim, desde o início, a participação na produção, mesmo que em atividades muito simples (pregar botões em uma oficina de alfaiataria, por exemplo), desperta um sentimento de pertencimento à categoria (o aprendiz de alfaiate se percebe como um membro ativo da categoria assim que começa a executar pequenas tarefas vinculadas ao ofício). Dessa forma, aprende-se com, não só um quê. (p. 13).

Mas, a dimensão da cultura técnica de uma profissão, longe de ser fechada, é aberta e conectável aos outros planos da cultura. (p. 13).

A relação entre identidade e trabalho pode ser facilmente percebida no pensamento de Foucault. Nessa ótica, o trabalho pode ser entendido como um dos principais meios pelos quais os indivíduos são subjetivados, ou seja, moldados enquanto sujeitos. A formação profissional é uma forma de “fabricação” de identidades, na qual os indivíduos se percebem em função das práticas e saberes que desenvolvem. A noção de que o trabalho nos humaniza ressoa com a ideia de Foucault de que as práticas técnicas e éticas moldam o sujeito (Foucault, 2004), porém essa humanização pelo trabalho acaba tomando formas mais parecidas com um processo de sujeição, de objetificação, que uma composição ética livre de dominações.

Novamente o modo de pensar a técnica como elemento que compõe a cultura geral, aqui mencionada como “outros planos da cultura”, é bastante tributário do modo de pensar a ciência e a tecnologia presente nos trabalhos de Álvaro Vieira Pinto, já mencionados e citados pelos autores do texto do PPC.

Pensar a dimensão cultural da técnica e do trabalho e sua interpenetração com a cultura em geral permite, ainda, vislumbrar uma possível superação da divisão entre formação humana e formação técnica, formação intelectual e formação prática, por ajudar a evitar o

desligamento do ato técnico das suas implicações sociais, éticas, econômicas, ambientais. (p. 13).

Se o trabalho pode ser árduo, penoso, ele é, também, uma fonte de prazer. Sem ele as pessoas adoecem (SIGAUT, 2009). (p. 14).

Educação Profissional e Tecnológica tem, portanto, um duplo compromisso com seus alunos: preparar para o uso responsável e proficiente das técnicas de cada profissão e conscientizar para a participação na superação das injustiças sociais e econômicas que se abatem a cada período, principalmente, pela valorização do trabalho e do trabalhador. (p. 14).

O trabalho, nesse sentido, é, novamente, uma forma de “tecnologia de si” que, ao mesmo tempo, constrói o indivíduo e sua relação com a sociedade. Além disso, incorpora valores éticos que transcendem o simples ato de trabalhar, ligando-se às dimensões sociais e culturais.

Elementos que contribuem para a reflexão acerca do trabalho como central no funcionamento de um modo de existir neoliberal também não deixam de serem apresentados no texto analisado, especialmente por termos como “superação das injustiças sociais e econômicas” e “valorização do trabalho e do trabalhador”. Cabe comentar que são elementos relativamente simples, um tanto ligeiros, quando se considera a importância de compreender o neoliberalismo como governamentalidade instalada.

Em várias culturas, as diferenças de remuneração entre atividades manuais, intelectuais e gerenciais são bem menores que as nossas, denotando o reconhecimento do valor das várias formas de trabalho e o estímulo ao trabalhador a reconhecer o seu valor. (p. 14).

Na Educação Profissional deve consolidar-se a compreensão, como é a de muitos outros povos, de que o trabalho, como exercício social da técnica, é a atividade que nos humaniza, que nos relaciona com o mundo à nossa volta, nos torna parte de um conjunto social, em que a contribuição de cada um, nas mais diversas tarefas, constrói o mundo em que vivemos. (p. 14).

Os saberes acerca da educação e do ensino são obviamente importantes para a formação docente e isso reveste o professor do poder de atuar como tal. Nesse projeto pedagógico, eles não são abandonados, mas há prevalência de uma epistemologia e de um conjunto de saberes mais inclinados para a experiência da prática.

Isso pode ser entendido como elementos que concedem poder ao bacharel como detentor de saberes específicos e indispensáveis para a Educação Profissional, mas também tem uma vasta superfície de contato com outros discursos concorrentes. O que se enuncia nesse projeto pedagógico

parece estar na distância entre um discurso neoliberal, de inclinações mercadológicas – salvo tímidas observações – e um discurso que considera saberes típicos do Ensino e da Educação como indispensáveis para a atuação docente.

As regiões de fronteira entre saberes são espaços conflituosos, pois costumam ser regiões de disputas. Esse é exatamente o local no qual os professores bacharéis se encontram, um terreno difícil de ser delimitado, mas que reflete muito daquilo que é a atual organização social.

5.2 Por que este discurso e não outro?

Tendo sido identificadas e evidenciadas, na subseção anterior, enunciações que caracterizam um discurso específico, seguiremos nosso estudo discursivo por meio de compreender qual o solo epistemológico que permite que essas enunciações apareçam. Compreender a partir de quais condições de possibilidade esses enunciados foram possíveis de existir, sempre considerando que “[...] os discursos fazem mais que utilizar símbolos para designar coisas [...], **é esse mais que é preciso fazer aparecer.**” (Foucault, 2020, p. 60, grifo nosso).

Quando Foucault ingressa no *Collège de France*, profere sua famosa aula inicial, *A ordem do discurso* (Foucault, 2006). Em determinado momento, o autor passa a mencionar, antes das tarefas e temas que regeriam seu trabalho nos próximos anos, algumas “exigências de método” (Foucault, 2006, p. 51). Dentre elas, para ilustrar o que queremos dizer, utilizaremos a quarta regra mencionada.

Quarta regra, a da *exterioridade*: não passar do discurso para o seu núcleo interior e escondido, para o âmago de um pensamento ou de uma significação que se manifesta nele; mas, **a partir do próprio discurso, de sua aparição e de sua regularidade, passar às suas condições externas de possibilidade**, àquilo que dá lugar à série aleatória desses acontecimentos e fixa suas fronteiras (Foucault, 2006, p. 53, *itálico no original*, grifo nosso).

As condições de possibilidade do surgimento de um discurso, e não de outro, também é importante questão nos estudos discursivos foucaultianos, conforme evidenciada na citação acima. Assim sendo, discursos pragmáticos, mais valorizadores da prática e da técnica, mais embasados em uma racionalidade instrumental, encontram meio de emergir quando dentro de um contexto maior que assim permita.

Após analisar os enunciados extraídos do projeto pedagógico do curso de formação, estamos inclinados a compreender que o surgimento deles ocorre (não só, mas também) em virtude da disputa para fixação dos significados da trajetória e das finalidades da Educação Profissional, evidenciando, assim, as relações saber-poder presentes no discurso constituído por esses enunciados. Propomo-nos a observar e detalhar esse contexto em dois de seus evidentes elementos, que se sobrepõem.

O primeiro localiza-se no entorno da dualidade estrutural como manifestação prática da racionalidade técnica à qual a Educação Profissional está submetida. A racionalidade técnica à que nos referimos é aquela que vem na esteira do “desencantamento do mundo” weberiano e bastante tratada pelos pensadores da Escola de Frankfurt (Habermas, Adorno, Horkheimer e Marcuse), a seguir caracterizada:

A racionalidade técnica, ligada ao controle, trabalha o conhecimento como elemento neutro e objetivo que permite o domínio do ambiente, por meio da descoberta de regularidades. A escolha racional é guiada por estratégias ditadas pelo saber analítico. O conhecimento é tido como isento de valores, fixo e universal, independente de relações históricas e sociais. (Macedo, 2001).

Já o que aqui chamamos de dualidade estrutural, apesar de apresentar significados condizentes com a realidade histórica do momento que se observa, parece ser, hoje, bem-compreendida como sendo a dicotomia entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. Saviani (2007) insere essa questão na Educação Profissional com bastante assertividade para auxiliar a compor seu conceito de politecnia:

[Uma] concepção capitalista burguesa tem como pressuposto a fragmentação do trabalho em especialidades autônomas. Formam-se trabalhadores para executar com eficiência determinadas tarefas requeridas pelo mercado de trabalho. Tal concepção também vai implicar a divisão entre os que concebem e controlam o processo de trabalho e aqueles que o executam. O ensino profissional é destinado àqueles que devem executar, ao passo que o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo. A noção de politecnia contrapõe-se a essa ideia, postulando que o processo de trabalho desenvolva, em uma unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. (Saviani, 2003, p. 138).

Como mencionado pelo próprio autor (da citação acima), ele pretende contrapor à dualidade estrutural e à racionalidade técnica por via da politecnia, elemento que em muito se assemelha àquilo que parece ser a pretensão existente no texto analisado no PPC, porém, é evidente também que cada autor

parte de seu local de fala, da sua posição como sujeito. À sua maneira, o texto do PPC pretende uma diminuição da distância entre o ensino para o trabalho intelectual e o ensino para o trabalho manual, assim como Saviani (2003), porém é perceptível que o texto do PPC parte de um local mais familiar aos professores bacharéis.

Se na Educação Básica é possível pensar uma dualidade estrutural, na Educação Profissional essa dualidade torna-se evidente em virtude de a formação para a profissão estar explícita e integrada à formação científica-cultural em geral. Sendo assim, esse eixo mencionado (racionalidade técnica - dualidade estrutural) facilmente se entremeia à governamentalidade neoliberal (Dardot; Laval, 2016) na produção de sujeitos de desempenho (Han, 2017) quando pensamos na Educação Profissional.

Dardot e Laval (2016) mencionam que os Estados são grandes responsáveis por introduzir e universalizar na economia, na sociedade e neles próprios a lógica da concorrência e o modelo da empresa e, aqui, o Estado utilizaria a Educação Profissional como verdadeiro “aparelho ideológico” althusseriano, assim mencionamos o segundo aspecto que nos propomos a observar.

A condição sociopolítica global contemporânea, marcada por uma crise nas democracias e pela ascensão da extrema direita — cujo ponto de inflexão simbólico foi a eleição de Donald Trump à presidência dos Estados Unidos em 2016 — constitui um elemento importante de ser observado, especialmente porque esse posicionamento no espectro político-econômico favorece vieses mercadológicos e empresariais. Essa conjuntura, como analisa Brown (2019), não é alheia ao próprio projeto neoliberal, que ao corroer a esfera pública, deslegitimar as instituições democráticas e submeter valores sociais à lógica do mercado, cria condições para o fortalecimento de discursos autoritários e moralistas, alinhadas aos interesses do mercado.

6 PARA FINS DE ENCERRAMENTO

O projeto pedagógico analisado emerge de um discurso que valoriza os saberes inerentes à formação inicial do professor bacharel — o que potencializa e tende a consolidar o bacharel como professor —, mas isso só foi possível devido à *razão* predominante no modo de existir contemporâneo, bastante concretizada

pela eleição de uma chefia do executivo federal em 2018, claramente voltada à direita do espectro político e econômico, alinhado à uma perspectiva de atendimento ao mercado.

Isso é lamentável, tendo em vista que uma formação que privilegie uma epistemologia da prática, os conhecimentos acerca de ciência e tecnologia aplicados na e provenientes da realidade concreta do trabalho – que foi identificado estar presente no discurso analisado –, não é e não pode ser visto como tão fortemente vinculado a um contexto de preparo exclusivo para uma condição humana de comércio de suas capacidades.

O estudo discursivo aqui empreendido não se pretendia concluir pela defesa de um lado ou de outro da dualidade estrutural da Educação Profissional, assim como não pretendia avaliar positiva ou negativamente o projeto pedagógico analisado, bem como a “história” da legislação sobre a docência na Educação Profissional, mas sim identificar e mencionar elementos relevantes para constituição da subjetividade dos professores bacharéis que atuam na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica.

Em uma análise retrospectiva, é possível questionar agora se o objetivo não tenha sido exatamente o mencionado, mas o de fazer aparecer esse “mais” que os discursos fazem além de utilizarem símbolos para designar coisas. Os discursos emergem de um campo de possibilidades, de um meio de cultura a partir do qual aqueles dizeres foram possíveis e, continuamente vão criando meios para que novos dizeres e novos modos de ser e fazer possam surgir.

REFERÊNCIAS

BAZZO, W. A. **Ciência, tecnologia e sociedade e o contexto da educação tecnológica**. 6. ed. Florianópolis: EdUFSC, 2020.

BARATO, J. N. **Fazer bem-feito: valores em educação profissional e tecnológica**. Brasília: Unesco, 2015.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 01, de 27 de outubro de 2020. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da**

Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 02, de 26 de junho de 1997. **Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.** Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 02, de 1 de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).** Brasília, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 01, de 05 de janeiro de 2021. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 01, de 06 de maio de 2022. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional e Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação).** Brasília, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 04, de 08 de dezembro de 1999. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.** Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 06, de 20 de setembro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio.** Brasília, 2012

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016. **Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.** Brasília, 2016.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional,** Brasília, dez. 1996.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.892, de 28 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica,**

cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, dez. 2008.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Brasília, 2014.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo:** a ascensão da política antidemocrática no Ocidente. Tradução de Aline Willhelm Tavares. São Paulo: Editora Autonomia Literária, 2019.

CARVALHO, A. M. P. de; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de Ciências:** tendências e inovações. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da nossa época, v. 28).

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault:** Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CASTRO, E. **Introdução a Foucault.** Tradução de Beatriz de Almeida Magalhães. Belo Horizonte: Editora, 2014.

CORAZZA, S. M. Manual infame... mas útil, para escrever uma boa proposta de tese ou dissertação. **Em Tese:** teoria da literatura e ensino de literatura, Belo Horizonte, v. 22, n. 1, p. 95-105, abr. 2016.

FIGUEIREDO, A. L. de; CASTAMAN, A. S.; VIEIRA, J. de A.. Formação de professores para o ensino médio integrado à educação profissional. **Revista Prática Docente**, Confresa-MT, v. 5, n. 2, p. 1329-1341, 31 ago. 2020.

FOUCAULT, M. A casa dos loucos. *In:* FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Organização, Introdução e Revisão Técnica de Roberto Machado. 5. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985. p. 113-128.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. *In:* DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica:** para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, M. Tecnologias de Si, 1982. **Verve**, n. 6, p 321-360, 2004. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/5017/3559>. Acesso em: 02 out. 2024.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso.** 14 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhe. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber.** 8. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2020.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**: a vontade de saber. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GREGOLIN, M. do R. Identidade: objeto ainda não identificado? **Estudos da Língua(gem)**, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 81-97, 2008.

GÜÉRIN, F. *et al.* **Compreender o trabalho para transformá-lo**: a prática da ergonomia. São Paulo: Edgard Blucher, 2001.

HAN, B.-C. **Sociedade do cansaço**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

IFAC - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. **Projeto Pedagógico do Curso de Pós-Graduação (*Lato Sensu*) em Docência Para A Educação Profissional e Tecnológica – DocentEPT**. Rio Branco, 2022. Disponível em: <https://www.ifac.edu.br/o-ifac/ensino/cursos/campus-rio-branco/especializacao/ppc/ppc-pos-graduacao-em-docencia-para-a-ept.pdf>. Acesso em: 4 maio 2023.

IFES - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Edital nº 46, de 04 de setembro de 2020. Inscrições para o processo seletivo de alunos para o curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica (DocentEPT), oferecido na modalidade a distância, em nível de Especialização, com ingresso em outubro de 2020. **Edital do Processo Seletivo 46/2020, de 4 de setembro de 2020**. Colatina, ES, 27 out. 2020b. Disponível em: <https://ept-ifes.selecao.net.br/informacoes/1/>. Acesso em: 4 maio 2023.

IFES - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Edital nº 07, de 11 de fevereiro de 2022. Inscrições para ingresso no curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica (DocentEPT), oferecido na modalidade a distância, em nível de Especialização, com ingresso previsto para o mês de maio de 2022. **Edital 07/2022, de 11 fevereiro de 2022**. Colatina, ES, 09 mar. 2022. Disponível em: <https://ept-ifes.selecao.net.br/informacoes/3/>. Acesso em: 4 maio 2023.

IFES - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. **O ProfEPT**. Objetivos do ProfEPT. 2019. Disponível em: <https://profepit.ifes.edu.br/sobreprofepit?start=1>. Acesso em: 17 abril 2023.

IFES - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. **Projeto Pedagógico de Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica**. Colatina, ES, 2020a. Disponível em: https://proen.ifes.edu.br/images/stories/PPC_Especializa%C3%A7%C3%A3o_em_Doc%C3%Aancia_para_a_Educa%C3%A7%C3%A3o_Profissional_e_Tecnol%C3%B3gica.pdf. Acesso em: 26 jun 2023.

IFRN - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. **Curso de Pós-Graduação (*Lato Sensu*) Especialização em Docência Para A Educação Profissional e Tecnológica – DocentEPT**. Natal-RN, 2022. Disponível em:

https://portal.ifrn.edu.br/documents/796/PPC__Especializa%C3%A7%C3%A3o_em_Doc%C3%Aancia_para_a_Educa%C3%A7%C3%A3o_Profissional_e_Tecnol%C3%B3gica_Doc_cEg6WQr.pdf. Acesso em: 4 maio 2023.

KUENZER, A. Z. As relações entre conhecimento tácito e conhecimento científico a partir da base microeletrônica: primeiras aproximações. **Educar em Revista**, p. 43-69, 2003. Edição especial.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.

LOPES FILHO, E. J. B.; SALAZAR, D. M. Formação continuada para a docência na EPT. **Vivências**, [s.l.], v. 18, n. 36, p. 7-23, 21 abr. 2022.

MACEDO, E. F. de. Novas tecnologias e currículo. In: MOREIRA, A. F. B. (org.). **Currículo: questões atuais**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (org.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.

MORAES, G. H. **Identidade de Escola Técnica vs. Vontade de Universidade**: a formação da identidade dos Institutos Federais. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOURA, D. H.. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 23–38, 2015. DOI: 10.15628/rbept.2008.2863. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>. Acesso em: 25 maio. 2022.

OLIVEIRA, A. S. **A formação do professor para a educação profissional: mapeando a produção bibliográfica**. 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2016.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (org.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021. p. 25-48.

PASTRÉ, P. A análise do trabalho em didática profissional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 98, n. 250, p. 624-637, set./dez. 2017.

ROSE, M. **O saber no trabalho**: valorização da inteligência do trabalhador. São Paulo: Senac, 2007.

SANTOS, S. R. R. dos. (Re)visitando a literatura que trata sobre a formação de professores(as). **Pesquisa em Foco**, São Luís, v. 22, n. 1, p. 215-250, 20 jul. 2017.

SAVIANI, D. O choque teórico da Politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, [s. l.], v. 1, n. 1, 2003.

SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Education Researcher**, [s. l.], v. 15, n. 2, p. 4-14, fev. 1986.

SIGAUT, F. Techniques, technologies, apprentissage et plaisir au travail. **Techniques & Culture**, [s. l.], n. 52, p. 40-49, 2009.

SILVA, T. T. da. Currículo e identidade social: territórios contestados. *In*: SILVA, T. T. da (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 190-207.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, V. F.; BASTOS, F. Formação de professores de ciências: reflexões sobre a formação continuada. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 151-188, set. 2012.

SILVA, W. V. da. A oferta nacional da especialização em docência para a educação profissional e tecnológica - DocentEPT. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 21., 2023, Cidade de Loja, Equador. **Anais [...]**. [s. l.]: INPAU/UFSC, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/243943>. Acesso em: 4 maio 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

URBANETZ, S. T. Uma ilustre desconhecida: a formação docente para a educação profissional. **Diálogo Educação**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 863-883, set./dez. 2012.

VIEIRA PINTO, A. **O conceito de tecnologia**. v. 1 e 2. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

CAPÍTULO 4 - ELEMENTOS DO CUIDADO DE SI EM FOUCAULT PARA A FORMAÇÃO PERMANENTE DO PROFESSOR BACHAREL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO

RESUMO

O texto é um ensaio teórico acerca de elementos do cuidado de si foucaultiano aplicados à formação permanente do professor bacharel que ensina ciência e tecnologia nos cursos de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Utiliza como base textos do terceiro domínio da obra de Michel Foucault, por isso introduz sinopticamente a obra do autor até a caracterização do referido domínio. A partir do pensamento de Jorge Larrosa, traz o conceito foucaultiano de tecnologias de si e dá especial ênfase às narrativas de si e à experiência de si como elementos importantes na formação docente. Propõe, ainda, a partir dos elementos apresentados, a ideia da busca pela palavra que nomeia o sujeito professor em questão como importante tema motivador para a composição da experiência de si e da subjetividade profissional. Finaliza considerando a importância do estabelecimento de processos formativos que operem experiências de si nas quais o sujeito não seja sujeitoado e renuncie a si mesmo, que busque verdades mais potencializadoras da vida que já possui ou se desenvolva a partir delas. Conclui mencionando limitações e cautelas na leitura e na transposição dos conceitos apresentados para uma prática formativa concreta.

Palavras-chave: Tecnologias do eu; Subjetivação; Formação docente permanente; Professor não licenciado; Educação Profissional Integrada.

1 INTRODUÇÃO

A proposta deste artigo é a elaboração de um ensaio teórico por meio do qual é descrita uma espécie de compilado das impressões que permaneceram sobre alguns dos estudos teóricos realizados nessa pesquisa. Especificamente, neste texto, estão expostos elementos considerados úteis para compreender como o “cuidado de si” e as “tecnologias de si” de Foucault podem contribuir para a formação docente do bacharel que ensina ciência e tecnologia em cursos de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (EPIEM), de modo que o referido professor seria o principal interlocutor para este texto.

O professor bacharel que ensina ciência e tecnologia EPIEM é uma realidade em muitos contextos. O desta pesquisa é a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Rede EPT), mais especificamente os Institutos Federais. São professores que não se graduaram inicialmente em uma licenciatura, mas ministram aulas na Educação Básica, em componentes

curriculares da formação profissional. Não são professores de ciência e tecnologia, mas trabalham neste contexto pela via do currículo integrado.

Ensinar ciência e tecnologia está muito além do ensino de conceitos científicos, espera-se que os professores contribuam com os estudantes em uma verdadeira apropriação dos elementos da cultura científica, elementos importantes do fazer científico (Carvalho, 2013). A apropriação de conhecimento sobre tecnologia também está muito além de saber fazer uso de artefatos tecnológicos, é necessário compreender como se dão os vínculos entre a tecnologia, a sociedade e o ambiente (Bazzo, 2020).

Ensinar ciência e tecnologia, em especial na EPIEM da Rede EPT, portanto, não é apenas ensinar conceitos científicos ou uso de artefatos tecnológicos aplicados ao trabalho de uma profissão específica; é disponibilizar subsídios para que os estudantes, de posse de elementos do fazer científico, compreendendo as relações tecnologia-sociedade-ambiente, possam constituir-se enquanto cidadãos (Chassot, 2003).

Diante do exposto, resta a ideia de que o bacharel que passa a ensinar ciência e tecnologia na EPIEM da Rede EPT percebe-se diante de demandas para as quais não se preparou em sua formação inicial, mas que certamente possui subsídios únicos para atender. Se ainda é reduzido o número de profissionais preparados para ensinar em componentes curriculares específicos da formação profissional que tenham passado por esse preparo em sua formação inicial, menos ainda existem licenciados preparados em sua formação de licenciatura para o ensino de componentes curriculares da formação profissional – para algumas pessoas, essa frase pode nem fazer sentido.

Essa situação se complexifica ainda mais diante das especificidades do currículo integrado e das particularidades existentes na política pública que em resumo se manifesta na lei de criação da Rede EPT (Brasil, 2008). Em realidade, muitos são os pontos de complexidade da constituição da subjetividade e, portanto, da identidade do professor bacharel, conforme apresentado por Fioratti, Justina e Strieder (2024). A questão da Educação Profissional demasiadamente técnica em oposição a uma educação mais direcionada para ação como cidadão é um desses pontos de complexidade. Outro ponto citado pelos autores é a questão ética da ocupação de cadeiras docentes por bacharéis

na Educação Básica, mesmo não havendo licenciados com formação para os componentes curriculares específicos da profissão.

Diante da evidente necessidade de formação direcionada aos professores bacharéis que ensinam ciência e tecnologia na EPIEM da Rede EPT, em determinado momento da nossa pesquisa, quando buscávamos nas produções mais consolidadas sobre a formação docente no âmbito geral, deparamo-nos com o seguinte trecho do reconhecido *Saberes docentes e formação profissional*, de Maurice Tardif (2002):

Apesar de todas as diferenças existentes entre a visão tecnicista e a visão sociologista, elas possuem em comum o fato de **despojar os atores sociais de seus saberes e, portanto, dos poderes decorrentes do uso desses saberes**, e de **sujeitar** os professores, por um lado aos saberes dos peritos e, por outro, aos saberes dos especialistas das ciências sociais. Em última análise, nessas duas visões, o professor não passa de um boneco de ventríloquo: ou aplica saberes produzidos por peritos que detêm a verdade a respeito de seu trabalho ou é brinquedo inconsciente no jogo das forças sociais que determinam o seu agir, forças que somente os pesquisadores das ciências sociais podem realmente conhecer.

Ao contrário dessas duas visões redutoras do ensino, acredito que, **para compreender a natureza do ensino, é absolutamente necessário levar em conta a subjetividade dos atores em atividade**, isto é, a subjetividade dos próprios professores. (Tardif, 2002, p. 230, grifos nossos).

É perceptível uma gramática que se assemelha à do pensamento foucaultiano nesse trecho de Tardif. A questão dos saberes, dos poderes decorrentes dos saberes, de sujeitos que são sujeitados a um tipo de saber específico e a constituição da subjetividade são elementos que transpassam toda a obra de Michel Foucault. Quando se pensa em uma perspectiva foucaultiana, a temática da composição da subjetividade menos sujeitada, menos objetivada, percebe-se muitas possibilidades naquela existente no “terceiro Foucault”, quando ele trata do cuidado de si.

Tendo sido os estudos discursivos foucaultianos e o pensamento de Michel Foucault a referência teórica e metodológica, a lente por meio da qual realizamos toda a nossa pesquisa para desenvolvimento de uma pesquisa de doutoramento, este texto não estará fora da curva já traçada. Essa mencionada curva compõe um texto de tese no qual cada capítulo é um artigo que foi ou será publicado de modo independente, formato nomeado como *multipaper*.

Inicialmente foram realizados estudos sobre a teorização foucaultiana e a questão da identidade (Fioratti; Justina; Strieder, 2024a). Em um outro momento,

interessamo-nos em pesquisar como o discurso acadêmico mostra o sujeito professor bacharel por meio de artigos indexados em uma plataforma específica (Fioratti; Justina; Strieder, 2024b), compondo assim sua subjetividade. Em um terceiro momento, nos ocupamos em compreender como um projeto pedagógico de um curso de formação para professores bacharéis pretende formar esse sujeito docente por meio de uma ação institucional (capítulo três dessa tese, nesse momento não publicado).

Considerando os três domínios foucaultianos, que serão mais bem-comentados na primeira subseção do desenvolvimento deste texto, faltava, então, uma produção sobre como esse sujeito pode formar a si mesmo, cuidar de si. Sendo assim, com este artigo essa pretensão se materializa: ensaiar sobre elementos do cuidado de si de Michel Foucault que podem servir para que um professor bacharel componha-se a si mesmo enquanto sujeito de um determinado tipo. Pretende-se, com isso, elaborar uma espécie de teorização sobre elementos que podem ser úteis para processos de formação docente empreendidos pelo próprio sujeito ou incentivados institucionalmente, sempre numa perspectiva que não seja de renúncia daquilo que o sujeito já é em vista da subjetividade que se compõe.

A palavra “teorização” mencionada pode produzir poucos sentidos concretos para quem não seja versado na língua das humanidades, que é o caso de muitos bacharéis, por esse motivo recorro a Larrosa (1999, p. 35) que traz uma ideia bastante exemplificadora daquilo que pretendemos: “‘Teoria’, nesses casos, é algo assim como reorganizar uma biblioteca, colocar alguns textos junto a outros, com os quais não têm aparentemente nada a ver, e produzir, assim, um novo efeito de sentido.”

O desenvolvimento desta teorização está nas subseções dois, três e quatro. Na subseção dois, desenvolvemos uma argumentação sobre como o cuidado de si pode, eventualmente, se confundir com as tecnologias de si no sentido de um eu sujeitado, submetido a essas tecnologias para a construção de um eu específico à revelia do sujeito, assim como abordamos a ideia de que o currículo escolar, seja de um curso de formação docente ou de educação básica, pode servir como uma tecnologia de si que pretende contribuir para uma subjetivação menos vinculada a dominações.

Na subseção três, foi desenvolvida uma narrativa contendo pistas a partir das quais é possível tomar algumas referências de um processo formativo permanente para docentes, a partir do texto de Larrosa (1999), *Tecnologias do eu e a Educação*. No referido texto o autor traz muitos elementos do cuidado de si foucaultiano contextualizados em pesquisas realizadas no âmbito da Educação e do Ensino.

Na subseção quatro, por fim, há mais uma proposta da composição da subjetividade por si mesmo, por meio do cuidado de si. Aqui uma prática, na verdade uma teorização sobre uma possibilidade prática, que se pretende para a formação docente, na qual os sujeitos poderão negociar e fixar alguns dos sentidos daquilo que eles são, por meio de um ato de nomeação.

O que tentamos produzir com este ensaio teórico são efeitos de sentido que podem ser produzidos apenas quando são unidos elementos que, aparentemente, não se conectam. Sendo assim, explicitamos o que, para nós, é uma importante variável que entra no cálculo dessa produção de sentido, o que imaginamos que seja uma contribuição muito específica da nossa pesquisa: as particularidades dos sujeitos que enunciam – não é esperado que um bacharel em engenharia tente produzir teorias em humanidades. Desse modo, o sentido produzido será ainda outro. Espera-se que esse sentido seja vivo, potente e livre de dominações.

2 DESENVOLVIMENTO

Esta pesquisa se desenrola no âmbito do Ensino de Ciências e, independentemente de vertente teórica ou teorização base que se utiliza para a composição da compreensão e da construção e reconstrução dos significados de um determinado fenômeno, alguns pensadores podem ser considerados clássicos. Como Paulo Freire é um desses, trazemos um elemento da *Pedagogia da autonomia* (Freire, 1996), que serve como motivação para o que é apresentado nas subseções a seguir:

Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres **éticos**. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. **Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela.** Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que **transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é**

amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar. (Freire, 1996, p. 33, grifos nossos).

Diante do exposto, torna-se evidente pensar a ética no e do processo educativo, bem como a estética profissional, entendendo estética como um modo de ser e estar, um estilo de existir. Nesse contexto, também nessa pesquisa em geral, ganha relevância o pensamento de Michel Foucault, especialmente do que, por hora, chamamos de “terceiro Foucault”.

Se é preciso a composição de um sujeito ético e de sua estética de existir, todas as derivações dessa condição podem ser transpostas para um sujeito profissional cuja finalidade principal é de formar outros sujeitos. Se procuramos elementos sobre ética estudada desde a antiguidade clássica (Grécia e Roma) até situações mais contemporâneas, passando pelo cristianismo e chegando ao neoliberalismo, no terceiro Foucault é possível encontrar.

Espera-se, então, que ao final das próximas quatro subseções haja um alinhamento entre o que Foucault traz em sua “fase ética” e esse enunciado de Paulo Freire, tudo isso para que se tenha pistas de como conduzir a composição de uma “ética e estética docente” que possa servir para que os sujeitos se componham a si mesmos de forma cada vez mais potente em vida e liberta de dominações.

2.1 Uma obra de arte, a vida toda

É comum que os estudiosos e comentadores das produções de um determinado pensador estudem também a própria trajetória realizada, não cindindo autor e obra, tratando da vida toda do pensador. Uma prática corrente, também, é dividir a vida em partes distribuídas cronologicamente, com intuito de sistematização e compreensão.

Essas divisões certamente não são consenso absoluto e são feitas com base naqueles pontos mais visíveis, de maior recorrência e que podem ser enquadrados em uma determinada categoria. Muitas formas de delimitar as fronteiras das divisões ficam de fora, bem como muitos elementos escapam à lógica das classificações. Ainda assim é razoável concordar com Borges (2007) quando diz que mesmo diante da impossibilidade de penetrar o esquema divino

do universo, mesmo que não haja classificação do universo que não seja arbitrária e conjectural, ainda assim não deixamos de planejar esquemas humanos.

Observa-se, como mencionado, a ocorrência de separações na produção intelectual de um pensador por meio de fronteiras que obedecem a uma sequência cronológica, mas também é possível que as separações sejam feitas por temáticas ou metodologias usadas. Aqueles que fizeram esse trabalho para a obra de Michel Foucault acabaram por fazer algo que envolve essas três ideias (Veiga-Neto, 2005).

Veiga-Neto (2005, p. 49), que estudou diversos modos de classificar o trabalho de Michel Foucault, sempre tendo como plano de fundo a Educação, assevera considerar a expressão domínios foucaultianos como a melhor forma de nomear cada uma das classes e, baseado nos estudos de Morey (1991), divide em domínios do ser-saber, do ser-poder e do ser-consigo.

O que difere essa classificação proposta por Morey (1991) das propostas de outros autores é considerar que o comum nesses domínios é a ontologia do presente (como chegamos a ser o que somos, para, a partir daí, podermos contestar aquilo que somos). O que diferencia cada um dos domínios é o modo como “Foucault entende a constituição dessa ontologia: pelo *saber* (*ser-saber*), pela *ação de uns sobre os outros* (*ser-poder*) e pela *ação de cada um consigo próprio* (*ser-consigo*)” (Veiga-Neto, 2005, p. 46-47).

Em determinado momento de sua obra, Foucault afirma que seu objetivo de trabalho, na verdade, “[...] foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos” (Foucault, 1995, p. 231). Essa menção condiz, portanto, com o modo de classificação proposto por Morey (1991).

Sempre no bojo do mesmo projeto geral, Michel Foucault empreendeu o estudo da constituição do sujeito como objeto para si mesmo: a formação dos procedimentos pelos quais o sujeito é levado a observar-se, analisar-se, decifrar-se, a conhecer-se como possível. Trata-se, em suma, da história da “subjetividade”, se entendermos com essa palavra a maneira como o sujeito se vivencia num jogo de verdade em que ele se relaciona consigo mesmo. (Huisman, 2001, p. 389-390).

De modo bastante sinóptico, no domínio do saber fora estudado como as práticas discursivas e a produção de um conhecimento sobre as pessoas produz os sujeitos, popularmente conhecida como fase arqueológica. No domínio do

poder, obviamente, o estudo dos saberes não é abandonado, mas incorporam-se práticas discursivas e não discursivas na produção das subjetividades, fase genealógica.

Já no domínio da ética, há uma incorporação completa de todos os elementos pensados anteriormente, porém há um enfoque claro e objetivo na produção das subjetividades por meio de tecnologias de si. Essa fase é conhecida como fase ética, mas, como se supõe, nem a arqueologia e nem a genealogia são abandonadas enquanto metodologias de trabalho, elas são, mesmo, amalgamadas para a produção de uma história da subjetividade (Huisman, 2001) desde a Grécia Clássica até a contemporaneidade do autor.

Na entrevista intitulada *Verdade, poder e si mesmo*, Foucault (2004b) menciona esquematicamente seus três problemas de pesquisa, abordados durante toda sua trajetória:

1) Que relações mantemos com a verdade através do saber científico, quais são nossas relações com esses “jogos de verdade” tão importantes na civilização, e nos quais somos simultaneamente sujeitos e objetos? 2) Que relações mantemos com os outros, através dessas estranhas estratégias e relações de poder? Por fim, 3) quais são as relações entre verdade, poder e si mesmo? (Foucault, 2004b, p. 300).

As principais produções do terceiro (último) domínio foucaultiano aparecem nos três últimos volumes da *História da Sexualidade (Uso dos prazeres, Cuidado de Si e Confissões da Carne)*, mas, principalmente, nos cursos ministrados no *Collège de France*, a partir de 1970. É no pensamento produzido nesse domínio que está o enfoque deste ensaio.

Na Grécia antiga, período privilegiado pelos estudos do terceiro Foucault, o tema da excelência (*alethea*), no horizonte democrático, constitui-se em importante modo de se posicionar como sujeito livre, liberdade social e liberdade interior, no sentido de controlar suas paixões, possuir temperança (Foucault, 2021). Sócrates é um filósofo que trata desse tema na Grécia antiga, pormenoriza que a pretensão de excelência e de exercer um poder político, poder sobre os outros, deve ser precedida de um poder sobre si, proveniente de um cuidado de si (Foucault, 2010b).

Como vemos, “ocupar-se consigo” está, porém, implicado na vontade do indivíduo de exercer o poder político sobre os outros e dela decorre. Não se pode governar os outros, não se pode bem governar os outros, não se pode transformar os próprios privilégios em ação política sobre os outros, em ação racional, se não se está ocupado consigo mesmo. (Foucault, 2010b, p. 35).

Convém salientar que, com base na ideia de um poder microfísico (Foucault, 1985) e no conceito de governo como modo de conduzir a conduta dos outros (Foucault, 2014a), ideias sabidamente foucaultianas, é possível transpor contextos facilmente. Afinal, conforme Gros (2008, p. 131), “[...] o que interessa a Foucault neste cuidado de si é a maneira como ele se integra num tecido social e constitui um motor da ação política”.

Integrando as ideias do cuidado de si, apresentado por Foucault, no contexto social pensando nessa pesquisa, isto é, pensando em um processo educativo, o professor enquanto sujeito de posição privilegiada na relação de poder com seus estudantes, que tem como função conduzir as condutas de seus estudantes, deve ocupar-se de si para poder bem governar os outros. Porém, em se tratando da ideia de processo educativo, é conveniente refletir se essa posição privilegiada do professor não deve assumir mais o sentido de “[...] um outro que deve nos ajudar a cuidarmos bem de nós mesmos” (Gros, 2008, p. 132).

Prosseguindo na descrição desta fase do pensamento foucaultiano, vejamos que o terceiro Foucault realiza uma análise das práticas de si, que estão inseridas no horizonte dos jogos de verdade e das relações de poder, cenário no qual os sujeitos se constituem. Os sujeitos se apropriam das regras dos jogos de verdade, se compreendem nas relações de poder para fazerem de sua vida uma obra de arte. A ética e a estética, para os gregos antigos, não são dissociadas. A excelência e a glória da vida não se isolam da beleza.

Em *Alcebiades*, Sócrates traz o cuidado de si como um momento necessário na formação dos jovens, quando estes deixam os cuidados dos pedagogos. Na *Apologia*, de Sócrates, ao defender-se diante de seus juízes, Sócrates comunica que seu ofício em Atenas consistia em interpelar a todos, jovens, velhos, cidadãos ou não, para dizer-lhes que ocupassem consigo. Na filosofia estoica e epicurista, vê-se, também, o cuidado de si tornar-se obrigação permanente de todo indivíduo ao longo de sua existência inteira (Foucault, 2010b, p. 36).

Não é necessário ocupar-se de si em apenas um determinado momento de sua vida. Não há um único período para o estabelecimento de uma ética e uma estética de existir, à medida que o objeto do qual se cuida quando se cuida

de si, o eu de que se cuida, é a própria alma, que existirá enquanto houver. A ética e a estética de um existir profissional docente também podem ser permanentemente compostas, daí não fazer sentido apenas um momento de formação inicial.

Para compreender um pouco mais a ideia do cuidado de si, vejamos um elemento do curso do *Em defesa da sociedade*, no qual Foucault (2010a), em um momento de explanação de algo da temática e da metodologia que está tomando para suas aulas, menciona que pretende tratar de “relações e os operadores de dominação” em vez da soberania. Um dos elementos que conduziria a essa mudança de ação seria:

[...] em vez de partir do sujeito (ou mesmo dos sujeitos) e desses elementos que seriam preliminares à relação e que poderíamos localizar, se trataria de partir da própria relação de poder, da relação de dominação no que ela tem de factual, de efetivo, e de ver como é essa própria relação que determina os elementos sobre os quais ela incide. Portanto, não perguntar aos sujeitos como, por que, em nome de que direito eles podem aceitar deixar-se sujeitar, mas **mostrar como são as relações de sujeição efetivas que fabricam sujeitos**. (Foucault, 2010a, p. 38, grifo nosso).

É dizer que, em vez de açoiar o sujeito na direção de um caminho a seguir, em vez de prescrever e dominar, isto é, construir novamente relação de poder, seria necessário tomar uma postura outra. Induzir à reflexão para a resistência pela desnaturalização do sujeito que se é, por meio da composição de uma genealogia da fabricação de sua subjetividade. Esse convite ao sujeito para um cuidado de si parece uma postura mais potencializadora da vida e da liberdade de dominações.

Entendendo que ocupar-se de si não é uma simples preparação momentânea para a vida, é uma forma de vida, e que se o que é pretendido pelo professor é contribuir com a constituição menos repressiva de sujeitos mais livres e potentes, estamos certos de que compreender o processo educativo sob a ótica do terceiro Foucault pode ser importante. É neste contexto que foram desenvolvidas as subseções que seguem.

2.2 Tecnologias de Si

No curso intitulado *Do governo dos vivos*, Foucault (2014a, p. 291) entende “governo” como “[...] técnicas e procedimentos destinados a conduzir a conduta dos homens”. Governar, isto é, direcionar as condutas de alguém

certamente encaminha-se para a composição de uma subjetividade. Esta condição, governar, pode facilmente cair para o outro lado da tênue linha que separa o cuidado de um austero exercício de poder.

Para bem governar, então, torna-se necessário a produção de um certo conjunto de saberes sobre aqueles que são governados (Foucault, 2014a). Em *Tecnologias de Si*, Foucault (2004a, p. 323) menciona que seu objetivo, por mais de vinte anos, teria sido o de “[...] esboçar uma história das diferentes maneiras com que os indivíduos desenvolvem conhecimentos sobre eles mesmos em nossa cultura”.

Produzir conhecimento sobre o humano certamente contribui para que se fortaleçam cada uma das hastes que compõem uma complexa estrutura de relações entre saber e poder. Foucault (2004a) elenca quatro tipos de tecnologias que ajudam a construir essas hastes:

(1) Tecnologias de produção, que permitem produzir, transformar, ou manipular as coisas; (2) tecnologias dos sistemas de signos, que permitem utilizar signos, sentidos, símbolos ou significação; (3) tecnologias de poder, que determinam a conduta dos indivíduos e os submetem a certos fins ou dominação, objetivando o sujeito; (4) tecnologias de si, que permitem aos indivíduos efetuar, com seus próprios meios ou com a ajuda de outros, um certo número de operações em seus próprios corpos, almas, pensamentos, conduta e modo de ser, de modo a transformá-los com o objetivo de alcançar um certo estado de felicidade, pureza, sabedoria, perfeição ou imortalidade. (Foucault, 2004a, p. 323).

As duas últimas tecnologias, dentre as elencadas, seriam as que mais chamaram a atenção de Foucault no sentido de que esse contato, entre as tecnologias de dominação sobre os outros e as tecnologias de si, seria uma outra definição que o autor oferece para governamentalidade (Foucault, 2004a). Com as duas definições, de governo e de governamentalidade, apresentadas é possível refletir acerca das possibilidades de assujeitamento e objetificação que uma proposta de condução de condutas pode assumir.

Dizer a verdade sobre si, conhecer-se a si mesmo, é um elemento que pode ser constitutivo do cuidado de si (Foucault, 2022). Porém, é nítido como esses elementos em determinadas situações são utilizados como modo de compor um domínio, um controle, por via de um saber sobre os outros, como a verbalização na confissão cristã, por exemplo (Foucault, 2004a); não apenas por se apropriar de informações sobre outros, mas pela via da governamentalidade,

isto é, por incutir nos sujeitos uma moral que precisa estar sendo constantemente confrontada com sua realidade, chegando a uma renúncia de si.

Até aqui foram apresentadas as tecnologias de si como recurso de dominação, por meio do qual subjetividades são constituídas com interesse específico. Vejamos, então, outras possibilidades. Vejamos possibilidades que estejam no contexto mais de uma libertação dos sujeitos, no sentido de uma possível diminuição das dominações, em que as tecnologias de si são utilizadas de si para consigo mesmo, para a composição de uma ética sem a renúncia de si:

Desde o século XVIII até o presente, as técnicas de verbalização foram reinseridas em diferentes contextos pelas denominadas ciências humanas com o objetivo de **utilizá-las sem a renúncia de si, mas para constituir, positivamente, um novo sujeito**. Utilizar essas técnicas sem renunciar a si mesmo constitui uma ruptura decisiva. (Foucault, 2004a, p. 360, grifo nosso).

É no contexto do uso das tecnologias de si sem com que o sujeito passe a renunciar a si que entendemos estar a potência do cuidado de si, do pensamento do terceiro Foucault, para o processo formativo docente. Fala-se em psiquiatria, psicologia e até pedagogia como ferramentas para uma normalização dos sujeitos, para que eles se tornem adaptados e adaptáveis às demandas da cultura. Paramos por aqui, mas deixando claro que as culturas não são naturais, tampouco imutáveis, especialmente se falamos de culturas nas quais parte dos sujeitos infligem sofrimento sobre os outros.

No contexto da pedagogia e dos processos educativos como práticas de sujeição, como tecnologias de si, consideremos que todo processo formativo tem seu currículo que sempre é estabelecido dentro de uma determinada formação discursiva. Um curso é um dispositivo pedagógico, isto é, forja subjetividade de modo que os tipos de sujeito são formados em consonância com o discurso no qual o currículo do processo formativo foi estabelecido.

Daí a importância e o sentido que há em estudar um determinado discurso, no qual um determinado processo formativo foi inventado e que, na sua qualidade de dispositivo pedagógico, forma sujeitos de um determinado tipo, como argumentado no primeiro artigo (Fioratti; Justina; Strieder, 2024a) e feito no segundo (Fioratti; Justina; Strieder, 2024b) e terceiro artigos da tese produto desta pesquisa. No caso da formação de professores, esse processo pode se

repetir infinitamente, como uma espiral: novas subjetividades serão formadas a partir do discurso que os sujeitos formadores trazem de sua formação.

A partir dessa perspectiva, são elaborados mais alguns dos pontos que podem ser utilizados para a formação docente que estejam alinhados à ideia do cuidado de si, de Foucault, inspirado nos gregos antigos. As próximas duas seções trazem elementos que podem indicar modos de operar tecnologias de si para a composição de um sujeito docente ético e estético, consciente dos discursos que o interpelam e moldam sua subjetividade, menos submetido a dominações externas, mais potentes no cuidado de si e na contribuição para o cuidado dos outros consigo mesmos.

2.3 Narrar-se e formar-se

Consideramos como relevantes, no âmbito da formação docente, elementos trazidos por Larrosa (1999) em *Tecnologias do eu e a educação*, especialmente acerca do dispositivo pedagógico e os modos dos sujeitos verem, expressarem, narrarem, julgarem e governarem a si e aos outros. O referido autor faz o trabalho de trazer elementos do cuidado de si, como pensado por Foucault, para o contexto educativo, especialmente por meio das narrativas pessoais como elemento de autorreflexão, recomposição da experiência de si e composição da subjetividade pelo próprio sujeito, de modo menos submetido a dominações. Gostaríamos, então, de dar mais um passo no sentido de extrapolar esse movimento: tentar trazer o pensamento desenvolvido por Larrosa (1999) para nosso contexto de pesquisa.

Um primeiro elemento mencionado pelo autor como exemplo de “transmissão e aquisição da experiência de si” é o da “auto-reflexão dos educadores”. Como exemplo concreto desse processo, é apresentada uma pesquisa de formação permanente realizada por um grupo de professores vinculado ao autor. Nela, os sujeitos deveriam se apropriar e introduzir a um grupo de crianças elementos de “uma nova pedagogia”, o que deveria ser concretizado por meio de uma sistemática elaborada especialmente para priorizar as experiências de si dos estudantes e dos próprios professores por meio de “um trabalho reflexivo”:

O trabalho propriamente reflexivo do professor consistiria, em primeiro lugar, em explicitar seu próprio comportamento através de mecanismos previamente planejados de observação mútua e auto-

observação, e através de aparatos também previamente planejados para o registro de suas próprias auto-observações. Por outro lado, nessas mesmas operações de auto-observação, em suas reuniões de trabalho, em suas leituras e em suas reuniões com os tutores de seu trabalho, aprendiam toda uma linguagem para falar de suas práticas e de si mesmos em suas práticas. Por último, os professores aprendiam também a julgar-se e transformar-se em função dos parâmetros normativos implícitos na pedagogia que estavam introduzindo e na qual, ao mesmo tempo, estavam se introduzindo. Tratava-se, portanto, de todo **um conjunto de operações orientadas à constituição e à transformação de sua própria subjetividade**. (Larrosa, 1999, p. 51, grifo nosso).

Este elemento é importante nesta pesquisa tendo em vista que a situação descrita é bastante correlata à condição dos professores da Rede EPT, em especial dos bacharéis. A Rede EPT traz concepções de processos educativos bastante particulares, relativamente recentes quando considerada sua lei de criação (Brasil, 2008) e isso é um desafio a todos os professores, dadas as particularidades da rede, mas em especial aos bacharéis, considerando que não se formaram inicialmente em cursos de formação de professores.

Diante da situação exposta, enfatizamos que um processo de formação permanente dos professores bacharéis da Rede EPT pode ser conduzido inspirados na pesquisa de Larrosa (1999). Aqui recortamos alguns pontos da citação: (1) observação mútua e auto-observação registradas, de forma previamente planejadas, que serão (2) expostas a outros com vistas à composição e apropriação de uma linguagem que seja (3) paulatinamente julgada e transformada de modo mais coerente com o processo pedagógico que se pretende praticar.

Ainda no mesmo referido trabalho de Larrosa (1999), após realizar uma espécie de resumo dos temas tratados por Michel Foucault ao longo de sua produção, ao mencionar o segundo e o terceiro volumes de *A história da Sexualidade*, o autor comenta que “[...] o foco privilegiado da análise é a consideração das diferentes modalidades da construção da relação da pessoa consigo mesma.” (Larrosa, 1999, p. 54). Seguindo essa mesma lógica e considerando que se trata do contexto da educação, traz a ideia da “produção pedagógica do sujeito”, que já não é analisada do ponto de vista da “objetivação” – da ótica do professor como objeto a ser moldado –, mas também e fundamentalmente do ponto de vista da “subjetivação”, isto é, da composição de uma subjetividade.

Sob essa ótica o sujeito é visto “[...] não em relação a uma verdade sobre si mesmo que lhe é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmo que ele mesmo deve contribuir ativamente para produzir” (Larrosa, 1999, p. 55). Aqui reside um emblemático ponto no qual há potência do pensamento foucaultiano para a formação docente do professor bacharel na Rede EPT: a tomada da consciência ativa acerca dos discursos que nos interpelam e concorrem para compor nossa subjetividade, bem como experienciar a si mesmo e produzir verdades sobre si.

Qualquer processo que mantenha o sujeito em uma relação reflexiva consigo mesmo, seja um processo educativo formal ou um evento externo à escola, pode constituir-se um dispositivo pedagógico. O caráter de dispositivo pedagógico que pode ser atribuído a um processo educativo vem da ideia de que é um lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. É no interior desse processo, em suas regras e no modo de sua realização, que a tomada de consciência como a transformação da experiência de si é produzida, normativamente e praticamente (Larrosa, 1999).

Ao elaborar um curso de formação permanente para professores, ao sujeito professor que participa de um processo formativo permanente é necessária a clareza de estar lidando com um dispositivo pedagógico e não esquecer que “[...] é o dispositivo que inclui um mecanismo ótico que a pessoa tem que fazer funcionar consigo mesma, aprendendo suas regras de uso legítimo, isto é, as formas corretas de ver-se.” (Larrosa, 1999, p. 63). É transparente e, portanto, necessário, que todos os envolvidos estejam cientes do potencial para atuar como dispositivo pedagógico que os processos educativos possuem.

Não basta conceber um currículo de formação composto apenas por uma lista de temas a serem abordados ou entregar-se confiantemente aos estabelecadores do currículo externos ao contexto de aplicação, é necessário estar consciente de se tratar de um dispositivo pedagógico, máquina ótica de autorreflexão, que promove experiências de si. Entendido como uma lente, uma superfície transparente, os dispositivos pedagógicos não são puríssimos, neutros, livres de imprecisões ou distorções, eles criam seu próprio regime de visibilidade.

As experiências de autorreflexão e de produção da verdade sobre si mesmo, que o sujeito deve contribuir ativamente para produzir, passam pela própria história do sujeito. O que somos, ou melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos aos outros e das histórias que contamos a nós mesmos. Em um processo educativo, ao solicitar que participantes realizem produções narrativas de suas experiências formativas, no momento da socialização dessas produções, se produzem, interpretam e se medeiam histórias pessoais (Larrosa, 1999).

O modo com que os formadores utilizam essas produções, as práticas pedagógicas dominantes, as instruções e a forma como se regula a realização da atividade estabelecem em cada momento quais tipos de histórias podem ser contados, como devem ser interpretados, e de que modo algumas histórias particulares podem ser tomadas como experiências mais ou menos generalizáveis. Dito de outro modo, os professores realizam certas operações sobre a experiência de si dos estudantes (Larrosa, 1999). Aqui não é feita diferença se os professores são professores de qualquer estudante ou, na ocasião de formação de professores, se são sujeitos que estudam para serem (ou se tornarem outros) professores.

Por meio desses processos reflexivos e formativos, os sujeitos participantes aprendem quem são eles mesmos e quem são os demais nesse jogo social complexo e submetido a formas muito específicas de regulação. A pessoa se descreve a si mesma em contraste com as demais, define e elabora sua própria identidade, fixa seu nome interno. Esse processo de narrar a si mesmo é, então, bastante importante na composição ética e estética do sujeito:

O que narra é o que leva para frente, apresentando-o de novo, o que viu e do qual conserva um rastro em sua memória. O narrador é que expressa, no sentido de exteriorizar, o rastro que aquilo que viu deixou em sua memória. [...] Contar uma história é enumerar, ordenar os rastros que conservam o que se viu. **É contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo.** (Larrosa, 1999, p. 67-68, grifo nosso).

Pensar um processo permanente de formação docente é pensar um modo de construir-se e transformar-se enquanto sujeito de um determinado tipo – sujeito professor. No âmbito dessa pesquisa, especificamente, professor bacharel que ensina ciência e tecnologia nos cursos de EPIEM. Sendo assim, o

processo de narrar-se, as narrativas de si, evidencia-se cada vez mais como potente instrumento para um processo permanente de formação docente.

Uma observação: preferimos o uso da palavra processo, pois compreendemos que um curso formal, formalmente estruturado em componentes curriculares, pode não facilitar a construção de um ambiente de rede de comunicação onde se produzem, se interpretam e se medeiam histórias, afinal, a construção da consciência de si depende dessa rede (Larrosa, 1999) e uma rede dificilmente se constitui por meio de algo eventual – é necessário algo processual.

Essa ideia de processo, ainda, deve ser vista como algo um tanto mais que apenas procedural, que progressivo. Tem muito a ver com como as narrativas de si estão entremeadas à experiência de si: “[...] a consciência de si própria não é algo que a pessoa progressivamente descobre e aprende a descrever melhor. É, antes, algo que se vai fabricando e inventando, algo que se vai construindo e reconstruindo em operações de narração e com a narração” (Larrosa, 1999, p. 70-71). Detalhando um pouco mais:

[...] [Nas] atividades de “auto-reflexão crítica” com os professores, o que se produz é toda uma identidade prática em relação com a atividade profissional, presente ou futura, em função de uma história pessoal construída sob princípios de evolução e totalização. É a subjetividade mesma [...] dos professores em formação que se está construindo através da imposição de certos padrões de autonarração. (Larrosa, 1999, p. 73).

Fica evidente, tanto na citação supra quanto no texto todo até aqui, a potência do processo pedagógico como tecnologia de si, como processo de fabricação de um sujeito de determinado tipo, por meio da “imposição de certos padrões”. Este processo pode estar a serviço da produção de pessoas mais potentes e livres de dominações como também pode estar a serviço de relações de poder mais parecidas como situações de dominação – essa fronteira muitas vezes é imperceptível em primeira análise.

Em continuação à ideia das narrativas de si como recurso para a formação docente, comentamos que Larrosa (1999), ao tratar da já mencionada pesquisa sobre formação de professores, elabora mais um elemento sobre como um curso de formação docente funciona como uma tecnologia de si, desta vez com enfoque no ato de julgar-se:

A necessidade de julgar-se a si próprio em função da própria transformação é, então, desencadeante e reguladora de todas as

atividades de auto-observação e de todos os mecanismos discursivos de auto-observação e de todos os mecanismos discursivos de auto-análise que estão incluídos na “reflexão sobre a prática”. O que fizeram ali os professores foi **aprender a ver-se e a dizer-se em função dos critérios normativos próprios da pedagogia cuja lógica estavam se introduzindo**. (Larrosa, 1999, p. 78, grifo nosso).

Quando está consciente da necessidade e da importância de uma formação, da apropriação de um código de regras, do modo de fazer de um dispositivo pedagógico específico, o sujeito, ao querer (con)formar-se nesse conjunto de regras, passa a julgar-se na lógica deste novo código. Consideremos que “[...] a pessoa tem que fazer algo consigo mesma em relação à lei, à norma, ao valor. E isso, uma ação, um fazer que afeta algo, um afetar, é justamente a definição foucaultiana de poder” (Larrosa, 1999, p. 78). Como já mencionado, se é uma relação de poder, há de haver possibilidade de resistência, de fazer sem renunciar o que é da sua subjetividade, caso contrário estaria no âmbito da dominação.

Ainda com enfoque no ato de julgar-se, ao realizarem essa experiência de si, os sujeitos o fazem por meio da criação de um “eu duplo”, isto é, o sujeito passa a se ver de fora, como se houvesse um “outro eu” que observa, julga e molda seu comportamento e identidade:

Esse duplo está construído pela composição do eu que vejo quando me observo a mim mesmo, do eu que expresso quando me digo a mim mesmo, do eu que narro quando construo temporalmente minha própria identidade, do eu que julgo quando me aplico um critério, do eu que domino quando me governo. (Larrosa, 1999, p. 80).

Esse duplo não seria um outro eu, um eu falsificado, mas sim um modo de entender que aquilo que somos é sempre um processo de relação e mediação, nossa “experiência de si” acontece nesse processo. É nessa relação e mediação internas que os dispositivos pedagógicos atuam e capturam. Em suma, ao conduzir modos de os sujeitos experienciarem a si mesmos, os dispositivos pedagógicos compõem todo um modo de existir. Por fim, alguns questionamentos que contribuem para uma “experiência de si” mais potente em vida e livre de dominações:

Os procedimentos que fabricam os estereótipos de nosso discurso, os preconceitos de nossa moral e os hábitos de nossa maneira de conduzir-nos nos mostram que somos menos livres do que pensamos quando falamos, julgamos ou fazemos coisas. Mas nos mostram também sua contingência. E a possibilidade de falar de outro modo, de julgar de outro modo, de conduzir-nos de outra maneira. [...] Ver-se de outro modo, dizer-se de outra maneira, julgar-se diferentemente, atuar sobre si mesmo de outra forma, não é outra forma de dizer “viver” ou

“viver-se” de outro modo, “ser outro”? E não é uma luta indefinida e constante para sermos diferentes do que somos o que constitui o infinito trabalho da finitude humana e, nela, da crítica e da liberdade? (Larrosa, 1999, p. 84).

2.4 Nomeemo-nos

- Por que a senhora só pode ser curada se receber um novo nome?
- Porque só o nome certo confere a todos os seres e a todas as coisas a sua realidade, disse ela. O nome errado torna tudo irreal. É isso que a mentira faz.
(Diálogo entre Atreú e a Imperatriz Criança em *A história sem fim*, Michael Ende, 1979).

Apesar de o título da seção ser um verbo conjugado no imperativo, o que se pretende é ser mais leve, fazer um convite: encontrar nosso próprio nome. Nomear, no sentido de transformar em símbolo, em linguagem, em palavras, simbolizar aquilo que somos. Dito o que se quer fazer, toma-se de empréstimo ideias de Larrosa (2002) para fins de justificativa. O referido autor menciona que o que pensamos não fazemos com uma substância pura do pensamento, fazemos com uma linguagem, com palavras. Sendo assim, as palavras determinam nossos pensamentos e nosso modo de pensar, portanto de ser, estar, sentir e agir no mundo.

Se os interlocutores estão se direcionando a aceitar o convite, talvez seja hora de apresentar mais alguns bons argumentos, para consolidar o interesse:

As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as **lutas** pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são **lutas** em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras. (Larrosa, 2002, p. 21, grifos nossos).

De forma honesta, então: se ainda se espera que o convite tenha sido de, em consenso, encontrar uma única e inequívoca palavra que nos descreva, haverá decepção, pode ser que não a encontremos, que ela escape no momento ligeiramente anterior ao bote certo, que nunca nem passemos perto. O convite mesmo é para a **luta**. Com sorte, talvez seja mais um daqueles episódios no qual se compra um ingresso para o circo com a finalidade de relaxar e assistir uma apresentação de aleatoriedades, mas, de repente, o palhaço o escolhe para ir até o centro do picadeiro **lutar** contra uma pessoa vestida com roupa de gorila. A situação não deve ser levada tão a sério, mesmo tendo as condições para isso, esse gorila não quer machucar, ao menos fisicamente.

Esse algo mais que está em jogo, além de simplesmente palavras, é a constituição discursiva das subjetividades envolvidas, a composição daquilo que confere sentido ao que o sujeito é. São compostas, nesse jogo, as subjetividades de quem nomeia e de quem é nomeado. Importa, então, a palavra que é utilizada para designar as coisas? A resposta é sim, importa. Mas importante mesmo é o jogo realizado, a luta em torno da fixação do significado da palavra, o modo com que a palavra, hoje, é colada na coisa.

É importante reiterar a palavra “hoje” supracitada para explicitar que o significado é sempre provisoriamente fixado, não é eterno e nem permanente. Nenhuma instituição social ou linguística pode ser reificada a ponto do esquecimento de quem as criou – as pessoas as criaram e podem, portanto, mudá-las (Apple, 1982). A língua é viva, diz (já) o senso comum.

A próxima dúvida dos convidados certamente é, então, sobre como conduzir esse processo. Novamente, esse anseio não será atendido. Para conduzir um processo de nomeação, isto é, de atribuição de significação e sentido, de colar a palavra na coisa, a melhor forma é por meio de um processo ético. O que se quer, então, é elaborar uma ética, não um código moral. Desta forma, é possível pensar também no estilo de uma atuação profissional de um sujeito específico.

Isso que foi mencionado pode ser escrito de outra forma: pretende-se sugerir a possibilidade de buscar inspiração nas pesquisas e nas produções das últimas obras de Foucault que, como detalhado anteriormente neste texto, fornecem muitos elementos importantes para a composição de uma ética e uma estética de existência. Considerando o âmbito específico desta pesquisa, trata-se de uma existência profissional docente, um sujeito professor.

Embora tenha ficado explícito o desinteresse em estabelecer código moral, alguns pressupostos não podem ser deixados de lado nesse processo de imaginar a subjetividade de um professor, de pensar nossa ética e estética profissional docente. Os elementos apresentados a seguir, obviamente, não se excluem mutuamente, pelo contrário, é até difícil de serem analisados de forma isolada. Na realidade, esses pressupostos entremeiam-se.

O primeiro pressuposto, caracterizamos como uma declaração de potência de vida e liberdade de dominações. Não é a ideia fazer mais para que haja menos, sim fazer mais para que haja mais. Mais vida, mais alegria, mais

possibilidades. Um nome não pode fixar uma identidade negativamente, isto é, não pode servir como rótulo ou diagnóstico que restrinja potência de ação. O processo de nomear deve potencializar o devir das possibilidades e das práticas dos sujeitos.

O segundo pressuposto é sobre entender quem pode atribuir nomes a quem. A complexidade dessa questão é evidente e, por consequência, não deve haver uma resposta objetiva. Novamente, o importante é a permanente negociação acerca dos sentidos, genealógicos (origens) e de efeitos, das práticas de nomeação. Porém, se arriscamos uma ideia inequívoca é a de que o primeiro a tentar nomear um sujeito é ele mesmo. Não que os outros não possam contribuir nesse processo, isso deve acontecer, mas desde que haja o cuidado de não haver um apagamento e sim um aumento do poder do sujeito que está sendo nomeado (Alcoff, 2020).

O terceiro e último pressuposto é a ideia de um curso. Não um processo educativo formal, mas curso no sentido de percurso. Também no sentido de trajetória, seja ela passada ou com potencialidade futura. Uma situação na qual o sujeito se coloque em posição reflexiva acerca dos eventos que o trouxeram até a atual condição, de quais desses elementos o auxiliam a conduzir o restante de sua existência, bem como de quais outros elementos ainda precisa se apropriar. Trocando em outras palavras, uma composição de sua própria ética e sua própria estética.

O processo de atribuição de seu nome deve ser parecido com uma escrita ou uma narrativa de si, isto é, deve ser uma situação na qual o sujeito se coloca com objetivo de reelaborar e ampliar as experiências pelas quais passou, desta vez com objetivo de potencializar suas ações alinhadas à ética e à estética que pretende compor. Cada um é quem conhece sua trajetória, sua jornada e, portanto, seu curso de vida. Deve-se elaborar uma reescrita de si. Esse processo de nomeação deve ser algo como uma *práxis*, que não pressupõe produto, mas sim um efeito de sujeito. É um modo de cuidar de si.

Cabe salientar, entretanto, que não estamos nos referindo a um processo de enquadramento para “ortopedia” da conduta, como em clínica, ou assumir ares de confissão (religiosa ou criminal). Tampouco o referido processo pode servir para puro ajuste do sujeito à cultura e à sociedade da vigilância (Foucault,

2014b), do desempenho e do cansaço (Han, 2017) ou dessa razão instrumental-mercantilista-empresarial do neoliberalismo (Dardot e Laval, 2016).

Veiga-Neto (2012, p. 275) entende a Educação, segundo ele concordando com Hanna Arendt, “[...] como o conjunto de ações que tem por objetivo principal conduzir os que não estavam aí – os recém-chegados, as crianças, os estranhos, os estrangeiros, os outros – para o interior de uma cultura que já estava aí”. Em muito é necessário concordar com essa frase, mas detenhamo-nos na ideia de que a cultura já estava aí: embora seja anterior, a cultura que aí está não é natural e tampouco imutável.

Pormenorizemos, então, um ponto do mencionado objetivo: que, antes de guiar, a escola possa servir para os estudantes comporem seus próprios sentidos de sujeitos nos lugares que ocupam, assim como estarem preparados para realizar mudanças na cultura que encontram, se ela não for potente em vida, alegria e liberdade de dominações. Que os professores, não exclusivamente os bacharéis, ao permanentemente refletirem sobre si, componham sua ética e estética de atuação profissional em uma perspectiva mais amorosa e que transpassem essa infinitude de possibilidades aos estudantes, cuidem de si e dos outros.

3 CONSIDERAÇÕES

Tentamos evidenciar por meio dos escritos deste ensaio a importância de processos formativos que, por meio dos dispositivos pedagógicos, operem experiências de si nas quais os sujeitos não sejam sujeitos a se conformarem em moldes à revelia de sua subjetividade. Para isso, foram utilizados conceitos foucaultianos, especialmente desenvolvidos no terceiro domínio da obra do autor, comumente conhecida como “fase ética”, na qual Foucault trata da ética e estética da existência por meio do conceito fundamental de cuidado de si, principalmente na Grécia antiga, no período helenístico e nos dois séculos seguintes, bem como foram usadas algumas teorizações de Larrosa, que fez uma transposição desse pensamento foucaultiano para o contexto da educação.

A relação dos gregos antigos com a verdade não era uma relação de renúncia, a ideia do cuidado de si era que cada sujeito encontrasse sua própria verdade, por ele mesmo. Não havia necessidade da renúncia da vida que se vive agora, do reconhecimento de uma verdade externa ao sujeito, para uma

recompensa futura. Assim compreendemos a formação docente baseada no cuidado de si: a busca de sua verdade profissional e a possibilidade de auxiliar que cada um faça suas descobertas. Compreender que as verdades estão inseridas em jogos discursivos do verdadeiro de uma determinada época e, a partir daí, o sujeito ser capaz de diferenciar aquilo que opera transformações em sua subjetividade e que não estejam no âmbito da renúncia e da dominação. Encontrar sua verdade e promover o cuidado de si, possibilitando que os outros cuidem deles mesmos.

Um elemento importante de se observar quando é utilizada a ideia de cuidado de si está na questão do anacronismo. Por exemplo, é necessário observar que o sujeito que era objeto do cuidado de si no período helenístico era o cidadão livre, categorização que não incluía mulheres, estrangeiros, crianças e escravos. Ao buscar elementos da composição de subjetividades da antiguidade para a composição de sujeitos modernos, corre-se o risco de realizar comparações irreais, sendo assim, uma transposição é sempre necessária, há toda uma história e uma cultura que não se pode deixar de considerar quando se pensa a composição das subjetividades.

Cuidar de si enquanto sujeito trabalhador, enquanto profissional, especialmente em uma carreira de tantos afetos quanto à docência é importante, porém precisa ser distanciado da mentalidade “empreendedora de si” contemporânea e da mentalidade de doação, de que a docência é um sacerdócio. Existe toda uma complexa sociologia material histórica e dialética que, obviamente, não pode ser desprezada e é muito estudada por diversos autores. Nesse trabalho optamos por abordar o assunto de outro modo, também importante.

Embora a realidade não seja integralmente construída pelo sujeito, sempre há algo que se possa fazer. Para além das condições materiais comentadas, pensemos que a língua, por exemplo, é pública e viva; a matéria com que estruturamos nosso pensamento é a língua, de modo que a forma como pensamos reflete conceitos sociais. Até mesmo as possibilidades que pensamos crer sobre nós mesmos são possibilidades construídas histórica e culturalmente.

Sendo assim, há muito o que se fazer no âmbito do cuidado de si – fazer para ser –, mas há também muita limitação imposta pela exterioridade. Se “cada pessoa se encontra já imersa em estruturas narrativas que lhe preexistem e em

função das quais constrói e organiza de um modo particular sua experiência, impõe-lhe um significado” (Larrosa, 1999, p. 70), o que precisamos, então, é estar atentos para permitir em nós mesmos mudanças possíveis e justas.

REFERÊNCIAS

ALCOFF, L. O problema de falar por outras pessoas. Tradução de Vinícius Rodrigues Costa da Silva, Hilário Mariano dos Santos Zeferino e Ana Carolina Correia Santos das Chagas. **Abatirá: Revista de ciências humanas e linguagens**, [s. /], v. 1, n. 1, p. 409-438, jan./jun. 2020.

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

BAZZO, W. A. **Ciência, tecnologia e sociedade e o contexto da educação tecnológica**. 6. ed. Florianópolis: EdUFSC, 2020.

BORGES, J. L. **Outras inquisições**: (1952). Tradução Davi Arrigucci Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2007

BRASIL. **Lei Nº 11.892, de 28 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 dez. 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 02 out. 2024.

CARVALHO, A. M. P. (Org.). **Ensino de Ciências por investigação**: condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica**: questões e desafios para a educação. 4. ed. Porto Alegre: Editora Unijuí, 2003.

DARDOT, P; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

FIORATTI, N. A.; JUSTINA, L. A. D.; STRIEDER, D. M. Reflexões teóricas para uma genealogia foucaultiana da identidade docente: O professor bacharel na educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 17, Edição Especial, p. 1-18, 2024a. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/16837>>. Acesso em: 02 out. 2024.

FIORATTI, N. A.; JUSTINA, L. A. D.; STRIEDER, D. M. O discurso acadêmico sobre o professor bacharel que ensina ciência e tecnologia nos cursos de educação profissional integrada ao ensino médio. **Investigações em Ensino de Ciências**, [S./], v. 29, n. 3, p. 367-388, 26 dez. 2024b. Investigações em Ensino de Ciências (IENCI). <http://dx.doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2024v29n3p367>.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 5. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

FOUCAULT, M. Tecnologias de Si, 1982. **Verve**, n. 6, p 321-360, 2004a. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/5017/3559>. Acesso em: 02 out. 2024.

FOUCAULT, M. Verdade, poder e si mesmo. *In*: **Ética, sexualidade, política**. MOTTA, Manoel Barros da (org.). Ditos e escritos; V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b. p. 294-300.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**: Curso do Collège de France (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010a.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**: Curso do Collège de France (1981-1982). Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010b.

FOUCAULT, M. **Do governo dos vivos**: Curso do Collège de France (1979-1980). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014a.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014b.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 3**: O cuidado de si. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FOUCAULT, M. **Dizer a verdade sobre si**. Tradução Salma Tannus Muchail. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GROS, F. O cuidado de si em Michel Foucault. *In*: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (org.). **Figuras de Foucault**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 127-138.

HAN, B-C. **Sociedade do cansaço**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

HUISMAN, D. **Dicionário dos filósofos**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002a.

LARROSA, J. Tecnologias do Eu e a Educação. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002b. Cap. 3. p. 35-86.

MOREY, M. La cuestion del método. *In*: FOUCAULT, Michel. **Tecnologias del yo y otros textos afines**. Barcelona: Paidós Ibérica, 1991, p. 9-44.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VEIGA-NETO, A. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], v. 17, n. 50, p. 267-282, ago. 2012. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782012000200002>.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CONSIDERAÇÕES PARA CONCLUIR O TEXTO

Ao chegar neste ponto da escrita, respiro fundo. Produzir esta tese foi mais do que organizar textos, dados e argumentos — foi um movimento de implicação subjetiva, de constituição de um lugar de fala e escuta enquanto pesquisador, professor e sujeito da educação. Neste capítulo final, desejo partilhar sentidos, reflexões e deslocamentos que este processo produziu. Mais do que encerrar com certezas, escrevo com a intenção de abrir espaço para outras perguntas, outras vozes e outras experiências.

1 UMA TRAVESSIA SOBRE O SUJEITO QUE ENSINA

O ponto de partida desta pesquisa foi uma inquietação vivida: meu próprio estranhamento enquanto professor bacharel atuando na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. Entre os discursos institucionais, os afetos mobilizados em sala de aula e a ausência de uma formação pedagógica formal, emergiu a questão que orientaria este trabalho: como se constitui, na contemporaneidade, a subjetividade do professor bacharel que ensina ciência e tecnologia nesses cursos?

Essa pergunta ultrapassa os limites do campo acadêmico. Ela nasce de uma vivência concreta, coletiva e, por vezes, solitária. Ela implica pensar sobre mim mesmo e sobre outros colegas que, como eu, ocupam um lugar docente que não lhes foi “destinado”, mas que lhes exige, dia após dia, invenção, escuta e resistência. Trata-se de ensinar e aprender a ensinar simultaneamente, muitas vezes sem o amparo de políticas públicas, formações institucionais ou reconhecimentos sociais.

2 ESCOLHAS METODOLÓGICAS: DA ANÁLISE À IMPLICAÇÃO

A escolha pela abordagem foucaultiana foi mais do que uma decisão metodológica; foi um gesto ético. Foucault, ao nos ensinar a desconfiar das verdades instituídas e a rastrear os jogos de poder e saber que moldam nossas formas de ser, abriu caminho para que eu pudesse pensar o professor bacharel não como uma figura deficitária ou incompleta, mas como um sujeito em disputa — constituído historicamente, discursivamente, politicamente.

No primeiro capítulo, foi fundamental percorrer os fundamentos da genealogia, da análise do discurso e dos Estudos Culturais. Esses aportes teóricos me permitiram compreender a identidade docente não como uma essência estável, mas como um campo de forças, de atravessamentos, de discursos concorrentes. A ideia de sujeito que aqui adoto é aquela que se constrói nas enunciações, nas práticas, nos enfrentamentos.

Foi, portanto, uma escolha que me permitiu recusar visões fixistas da docência e, ao mesmo tempo, olhar com mais atenção para os modos como o professor bacharel é constituído — e se constitui — no contexto da Educação Profissional.

3 O DISCURSO SOBRE O PROFESSOR BACHAREL: LEGITIMAÇÕES TÊNUES, AUSÊNCIAS AUDÍVEIS

O segundo capítulo foi dedicado à análise de produções acadêmicas que tratam do professor bacharel. O que encontrei foi uma série de enunciados que, em sua maioria, colocam esse sujeito em uma posição de “falta”: falta de formação didática, falta de identidade docente, falta de reconhecimento. Trata-se de um discurso que, ainda que preocupado com a qualidade do ensino, termina por reforçar ilegitimidade do bacharel como professor.

Esses enunciados, mesmo quando bem-intencionados, produzem efeitos. Eles se inscrevem nas subjetividades, modelam autocompreensões, alimentam incertezas. Ao falar sobre o bacharel sem escutá-lo, tais discursos reiteram hierarquias e silenciamentos.

Aqui, inspirei-me também em autores, que alertam para os riscos de falar pelo outro, especialmente quando esse outro ocupa posições historicamente subalternizadas. A escuta — e não apenas a fala — precisa ser central quando tratamos de sujeitos docentes que habitam zonas de fronteira.

4 A FORMAÇÃO COMO DISPOSITIVO: ENTRE DISCURSOS E POSSIBILIDADES

No terceiro capítulo, a análise de um projeto pedagógico de formação continuada para professores não licenciados revelou novas camadas do problema. Esse curso — tomado como dispositivo de subjetivação — articula discursos de reconhecimento e pertencimento ao campo da docência, ao mesmo

tempo que reforça determinadas normatividades: o que o bacharel “é” *versus* o que “deveria ser”.

Essa tensão entre identidade e ideal pedagógico aparece de forma latente: o curso busca formar, mas também conformar. Ainda assim, há ali aberturas. Há tentativas de acolher trajetórias, de construir pontes entre o saber técnico e o saber pedagógico, de validar experiências. Isso é significativo.

A leitura foucaultiana permitiu compreender que formações não são neutras: ao serem pensadas, escritas e ofertadas, constroem modos de ser professor. O currículo, mais do que um elenco de conteúdos, é também um mapa simbólico de pertencimento, de desejo, de exclusão.

5 ÉTICA E CUIDADO DE SI: UMA ESTÉTICA DA DOCÊNCIA

O quarto capítulo foi, talvez, o mais subjetivamente implicado. Com base na terceira fase do pensamento de Foucault — aquela em que a noção de cuidado de si ganha centralidade —, busquei pensar a formação docente como uma prática ética. Não ética no sentido normativo, mas como uma estética da existência: o cultivo de si como exercício de liberdade e invenção.

Essa perspectiva me pareceu especialmente potente para pensar o professor bacharel, um sujeito que muitas vezes precisa construir suas práticas no entremeio, na ausência de modelos instituídos. O cuidado de si, nesse contexto, aparece como uma possibilidade de resistência à deslegitimação: narrar-se, nomear-se, encontrar no ensino não apenas um ofício, mas um modo de ser.

Esse caminho ético é, também, político. Ele aponta para uma formação que vai além da técnica, que envolve desejo, sensibilidade, historicidade. É uma aposta em sujeitos que, mesmo desprovidos de certos reconhecimentos institucionais, podem criar práticas potentes, afetivas, críticas.

6 SÍNTESE, LIMITES E CONTRIBUIÇÕES

De modo geral, esta pesquisa atendeu aos seus objetivos, especialmente ao investigar como se constitui a subjetividade docente do professor bacharel na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. Os capítulos articularam diferentes dimensões do problema: as disputas discursivas sobre o que é ser professor, os efeitos dos saberes acadêmicos sobre a identidade docente, os

dispositivos institucionais que produzem e regulam sujeitos, e as possibilidades éticas de uma formação que valorize a singularidade e a autonomia.

Entre as contribuições mais relevantes, destaco a defesa de uma formação continuada que transcenda o tecnicismo e que valorize a experiência e os saberes prévios dos professores bacharéis. A análise sugeriu que há práticas institucionais e discursivas que, quando bem-orientadas, podem fortalecer a identidade docente desses sujeitos. É possível — e desejável — pensar políticas educacionais que não apenas integrem o bacharel ao campo do ensino, mas que reconheçam sua potência formativa.

Por outro lado, a pesquisa enfrentou limitações. A principal delas foi a escassez de estudos voltados especificamente ao professor bacharel na Educação Profissional. Isso exigiu o diálogo com referenciais mais amplos, o que enriqueceu a análise, mas também implicou desafios de contextualização. Além disso, como toda análise foucaultiana, há o risco da subjetividade excessiva do pesquisador, algo que tentei mitigar com rigor metodológico e reflexividade constante.

7 PERSPECTIVAS PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES

Esta pesquisa não pretende encerrar o debate. Ao contrário: ela busca provocá-lo. Há muitos caminhos que merecem ser explorados a partir daqui. Um deles diz respeito às percepções dos próprios professores bacharéis sobre sua identidade docente — escutá-los mais, compreendê-los melhor. Outro caminho seria analisar como contextos regionais, culturais e institucionais distintos modulam a constituição desses sujeitos.

Também seria interessante investigar como as interações entre professores licenciados e bacharéis influenciam a prática docente, bem como o impacto de formações continuadas ao longo do tempo. Estudos longitudinais, etnográficos ou narrativos poderiam trazer contribuições valiosas para o campo.

8 PARA FINS DE CONCLUSÃO (E RECOMEÇO)

Termino este trabalho como comecei: com mais perguntas do que respostas. Mas também com a convicção de que pensar a subjetividade docente é um ato político, ético e poético. Ao trazer à tona a figura do professor bacharel — muitas vezes marginal, muitas vezes silenciado —, espero ter contribuído para

um debate mais inclusivo, mais complexo e mais sensível sobre quem são os sujeitos que ensinam.

Que este texto possa servir de inspiração, mas também de provocação. Que convoque novas escritas, novas práticas, novas formas de estar na educação. Que, como diria Camus, possamos imaginar Sísifo feliz — encontrando, no gesto de ensinar, não apenas trabalho, mas também invenção, potência e alegria.