

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO/PPGEFB
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

**OLHARES DOCENTES E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE OS SUJEITOS
ESCOLARES NOS QUINTOS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL, EM
FRANCISCO BELTRÃO**

Simone Padilha

Francisco Beltrão – PR

2025

SIMONE PADILHA

**OLHARES DOCENTES E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE OS SUJEITOS
ESCOLARES NOS QUINTOS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL, EM
FRANCISCO BELTRÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa Sociedade, Conhecimento e Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Eduardo Nunes Jacondino

Francisco Beltrão – PR

2025

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Padilha, Simone

Olhares docentes e a produção de sentidos sobre os sujeitos escolares nos quintos anos do ensino fundamental, em Francisco Beltrão / Simone Padilha; orientador Eduardo Nunes Jacondino. -- Francisco Beltrão, 2025.

156 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Francisco Beltrão) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. Educação. 2. Sociedade pós-moderna. 3. Subjetividade. 4. Sujeito. I. Nunes Jacondino, Eduardo , orient. II. Título.


FOLHA DE APROVAÇÃO

SIMONE PADILHA


TÍTULO DO TRABALHO: OLHARES DOCENTES E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE OS SUJEITOS ESCOLARES NOS QUINTOS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL, EM FRANCISCO BELTRÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado, da UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, Área de Educação, Linha de Pesquisa 02: Sociedade, Conhecimento e Educação, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestra em Educação a autora.


COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **EDUARDO NUNES JACONDINO**
Data: 25/11/2025 10:20:33-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Eduardo Nunes Jacondino (Orientador)
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)

Documento assinado digitalmente
 **CARLA LAVORATI**
Data: 26/11/2025 12:43:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Carla Lavorati
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)

Documento assinado digitalmente
 **DIDIE ANA CENI DENARDI**
Data: 25/11/2025 20:49:29-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Didiê Ana Ceni Denardi
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)

Francisco Beltrão, 11 de novembro de 2025

AGRADECIMENTOS

Antes de ser texto, esta dissertação foi caminho. E, ao longo dele, encontrei pessoas, marcas sensíveis em ecos de conhecimento e silêncios, pois escrever é também um gesto partilhado, mesmo quando pareça solitário. Por isso, esta dissertação foi construída a partir de encontros, de apoios e de afetos. Quero agradecer a todos que contribuíram e transformaram palavras em abraços, gestos em escuta, presença em cumplicidade.

Primeiramente, preciso agradecer à minha família – expressão contínua de cuidado e amor, onde me reconheço e me refaço – por ter me ensinado e incentivado, desde cedo, a compreender que o conhecimento é uma travessia de possibilidades e forma de existência. Foi no refúgio e na segurança desse vínculo que encontrei confiança, inclusive quando os dias pareciam longos demais. Meu pai, minha mãe e minha querida irmã foram presença constante, e a fé deles em mim se constituiu como vento a mover meus passos, fosse no caminho suave ou quando ele parecia incerto. Com minha família, pude contar emocionalmente ao longo de toda a travessia.

Dizem que os amigos são a família que escolhemos. Sendo assim, posso dizer que tenho uma extensão familiar que me faz querer e sonhar sempre mais. Agradeço às minhas amigas da vida, do trabalho, do mestrado, que me acompanharam nas dúvidas e nos devaneios, com quem compartilhei pensamentos, inquietações, descobertas, e que me emprestaram olhos críticos e risadas leves.

Ao meu sempre doce Floquinho, que já não está mais comigo, mas que será meu eterno companheiro de jornada, cujo calor e olhar afetuoso aqueceram meus dias de estudo e de escrita. Seja no colo ou aos meus pés, estive sempre ao meu lado como companhia de quem ama sem pressa; e, nesse amor, permanece como tinta invisível nestas páginas.

Aos meus professores pelos valiosos momentos de sabedoria, especialmente ao meu orientador, pela escuta generosa, pelas provocações potentes e pelo respeito ao percurso que construímos. Aos membros da banca, pelas contribuições e provocações que me ajudaram a perceber como o rigor e a poesia podem habitar o mesmo parágrafo. E à secretaria acadêmica, pela dedicação e cuidado que tornaram possível cada momento deste percurso.

Esta dissertação é atravessada por muitos nomes e afetos. A todos que, de alguma forma, estiveram comigo, deixo meu sincero agradecimento. Esta dissertação é um mosaico de todos vocês.

Para me *refazer* e te *refazer* volto a meu estado de jardim e sombra, fresca
realidade, mal existo e se existo é com delicado cuidado.
Em redor da sombra faz calor de suor abundante.
Estou viva. Mas sinto que ainda não alcancei os meus limites, fronteiras com
o quê? sem fronteiras, a aventura da liberdade perigosa.
Mas arrisco, vivo arriscando. Estou cheia de acácias balançando amarelas, e
eu que mal e mal comecei a minha jornada, começo-a com um senso de tragédia,
adivinhando para que oceano perdido vão os meus passos de vida.
E doidamente me apodero dos desvãos de mim, meus desvarios me sufocam
de tanta beleza. Eu sou antes, eu sou quase, eu sou nunca. [...]
Simplesmente eu sou eu.
— Clarice Lispector

PADILHA, Simone. **Olhares docentes e a produção de sentidos sobre os sujeitos escolares nos quintos anos do ensino fundamental, em Francisco Beltrão**. 2025. 156 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2025.

Resumo

Vinculada à linha de pesquisa Sociedade, Conhecimento e Educação, esta dissertação teve como objeto de estudo analisar os modos como os professores regentes de turmas do quinto ano do ensino fundamental, em escolas municipais no município de Francisco Beltrão, Paraná, significavam os sujeitos-alunos, no ano de 2025. A investigação parte do reconhecimento da pós-modernidade como uma condição histórica marcada por instabilidades, deslocamentos identitários e transformações sociais e culturais intensificadas pela globalização e pelas tecnologias de informação. A pesquisa se inscreveu no campo teórico pós-estruturalista, tendo como principal referência as contribuições de Michel Foucault para se compreender os processos de constituição das subjetividades na contemporaneidade, entendidos como efeitos de práticas discursivas que envolvem tanto influências externas – como instituições, normas e tecnologias – quanto dimensões internas de autoformação e posicionamento subjetivo. Partimos do pressuposto de que os sujeitos não são entidades fixas, autônomas ou naturais, mas produções históricas e discursivas, constituídas nas relações sociais e pelos dispositivos de saber e poder. A partir disso, articulamos os aportes de Stuart Hall para pensarmos a fragmentação e a descentralização na constituição dos sujeitos e os de Pierre Lévy, que amplia a discussão ao incluir os efeitos das tecnologias digitais nos modos de existência. O objetivo da pesquisa foi analisar como os professores dos quintos anos do ensino fundamental significavam os estudantes com os quais conviviam e ensinavam, considerando os efeitos dessas significações na prática pedagógica. Para isso, foi adotada uma abordagem qualitativa, com delineamento de estudo de caso, tendo o grupo focal como técnica de produção de dados. A análise se fundamentou na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau, que possibilitou problematizar os sentidos construídos pelos discursos docentes. Os resultados evidenciaram que as leituras feitas sobre os sujeitos alunos eram tensionadas por demandas que não apenas os posicionavam, mas os constituíam, ao mesmo tempo em que produziam efeitos sobre as práticas pedagógicas desencadeadas pelos docentes. Disso, observamos que os sentidos atribuídos aos estudantes eram instáveis e disputados, condensando tensões entre a tentativa de reproduzir normas disciplinares e o desejo de formar sujeitos mais ativos e criativos. O estudo contribuiu para ampliar a discussão sobre as formas como os discursos docentes participaram/participam da produção das subjetividades escolares e instabilizam as dinâmicas do campo educacional, diante das exigências de uma sociedade que se encontra em constante transformação e problematiza práticas normativas, instituídas. Nesse movimento, provocamos reflexões para pensarmos formas de ensinar que se aproximem de uma ética do cuidado de si, da escuta e da invenção.

Palavras-chave: Educação; Sociedade pós-moderna; Subjetividade; Sujeito.

PADILHA, Simone. **Teachers' perspectives and the production of meanings about school subjects in the fifth grade of elementary education in Francisco Beltrão.** 2025. 156 f. Dissertation (Master's) – Graduate Program in Education – Master's Degree, State University of Western Paraná, Francisco Beltrão, 2025.

Abstract

Linked to the research line Society, Knowledge, and Education, this dissertation examines how 5th-grade homeroom teachers in municipal schools in Francisco Beltrão, Paraná, ascribed meaning to student subjects during the 2025 school year. The investigation is grounded in an understanding of postmodernity as a historical condition marked by instabilities, identity displacements, and social and cultural transformations intensified by globalization and information technologies. The research is situated within a post-structuralist framework, drawing primarily on the contributions of Michel Foucault to understand contemporary processes of subject formation as effects of discursive practices that encompass both external influences—such as institutions, norms, and technologies—and internal dimensions of self-formation and subjective positioning. The study assumes that subjects are not fixed, autonomous, or natural entities, but rather historical and discursive productions constituted through social relations and apparatuses of knowledge and power. Building on this foundation, the study articulates Stuart Hall's discussions on the fragmentation and decentering in the constitution of subjects, as well as those of Pierre Lévy, who expands the discussion by including the effects of digital technologies on modes of existence. The objective was to analyze how 5th-grade teachers signified the students they taught, considering the effects of these significations on pedagogical practice. A qualitative approach was adopted, using a case study design and a focus group as the data production technique. The analysis was informed by Ernesto Laclau's Discourse Theory, which enabled the problematization of the meanings constructed within the teachers' discourses. The results indicated that the interpretations produced about student subjects were shaped by demands that not only positioned them but also constituted them, while simultaneously generating effects on the pedagogical practices enacted by the teachers. It was observed that the meanings attributed to students were unstable and contested, reflecting tensions between the attempt to reproduce disciplinary norms and the desire to cultivate more active and creative subjects. This research contributes to expanding the discussion on how teachers' discourses participate in the production of school subjectivities and destabilize dynamics within the educational field, in the face of the demands of a society in constant transformation that challenges established normative practices. Ultimately, the study invites reflection on ways of teaching that align with an ethic of self-care, attentive listening, and invention.

Keywords: Education; Postmodern Society; Subjectivity; Subject.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Pesquisas encontradas na revisão de literatura no banco da CAPES	21
Figura 2 - Pesquisas encontradas na revisão de literatura na BDTD	22
Figura 3 – Palavras-chave da literatura analisada	23
Figura 4 - Distribuição geográfica das pesquisas	24
Figura 5 - Nuvem de palavras: significações atribuídas ao sujeito aluno.....	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro de referência das pesquisas produzidas	60
Quadro 2 - Tempo de magistério e de trabalho com turmas de 5º ano	95
Quadro 3 - Respostas do questionário de opiniões e compreensões pedagógicas	136

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Representatividade de gênero	94
Gráfico 2 – Faixa etária das participantes	95
Gráfico 3 – Vínculo empregatício	96
Gráfico 4 – Nível de formação	97
Gráfico 5 – Curso de formação em nível de graduação	97

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Respostas do Questionário de Opiniões e Compreensões Pedagógicas	151
Apêndice B – Imagens utilizadas para fomentar as discussões	156

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I: O CONTEXTO DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: PÓS-MODERNA.....	28
1.1 As transformações sociais e culturais da atualidade: um olhar sociológico	29
1.1.1 Nem aqui, nem ali: a articulação entre poder e a construção do conhecimento	36
1.2 O sujeito nas transformações sociais: reverberações no campo da educação escolarizada.....	41
1.2.1 Subjetividade, um processo em movimento: contribuições foucaultianas	48
1.3 O tema do sujeito nas produções de pesquisas acadêmicas.....	59
CAPÍTULO II: O MÉTODO DE ANÁLISE	69
2.1 Implicações do pós-estruturalismo no campo das pesquisas científicas em educação	70
2.2 Contribuições da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau	78
2.3 A produção e análise dos dados	84
2.3.1 Explorando vozes e discursos: a utilização de grupos focais	88
CAPÍTULO III: O SUJEITO ESCOLAR NO OLHAR DOS PROFESSORES.....	92
3.1 O que os discursos docentes nos apontam?	93
3.1.1 O perfil das professoras participantes	94
3.1.2 Olhares docentes: reflexões sobre os discursos produzidos	98
3.1.2.1 Os efeitos da tecnologia digital na escola: aliada ou inimiga?	102
3.1.2.2 Caminhos, rupturas e o encontro da família com a escola	110
3.1.2.3 Práticas de ensino e aprendizagem e as condições de fissuras na educação	117
3.1.2.4 Condutas	128
3.1.3 Falas docentes: mais caminhos a percorrer	135

A ARTE DE DESCONCLUIR.....	144
REFERÊNCIAS.....	147
APÊNDICES.....	151
Apêndice A – Respostas do Questionário de Opiniões e Compreensões Pedagógicas	151
Apêndice B – Imagens utilizadas para fomentar as discussões	156

INTRODUÇÃO

A área da educação está imersa nas dinâmicas das relações de poder e tem sido atravessada por discursos e práticas que operam na produção de sentidos, e mesmo na produção de cultura (ou culturas) nas sociedades. Nesse campo multifacetado, as relações entre economia global e local, bem como os processos culturais, afetam o campo educacional, trazendo à tona os diferentes olhares, advindos dos pesquisadores, quanto às especificidades do trabalho pedagógico.

Nesse sentido – e diante desse contexto –, é mister afirmar que vivemos, na atualidade, profundas mudanças na forma como os saberes são produzidos e legitimados e na forma como as relações de poder se manifestam. A pedagogia tradicional, diante deste quadro, parece não se mostrar capaz de oferecer interpretações que busquem compreender os novos sentidos produzidos em uma sociedade que vem se transformando com rapidez, em especial por conta das mudanças provocadas pelo impacto científico e tecnológico e pelas variadas fontes de informação no mundo globalizado¹. Nesse contexto, diferentes autores como Freire (1981)², Giroux (1997)³ e Larrosa (2011)⁴ têm discutido, sob perspectivas diferentes, outras possibilidades de se pensar a educação, desvinculadas da mera transmissão do conhecimento historicamente acumulado – que tende a colocar o estudante em uma relação de passividade diante dos contextos sociais e culturais de seu derredor.

Destarte, uma sociedade tão complexa e moldada por uma multiplicidade de referenciais, de perspectivas, torna o trabalho escolar ainda mais desafiador. No contexto educacional local – paranaense –, especificamente na cidade de Francisco Beltrão, e na etapa de ensino correspondente aos anos iniciais do ensino fundamental, emerge uma série de discussões relacionadas às mudanças que têm ocorrido na atualidade, seja do ponto de vista da conduta dos discentes, seja do ponto de vista do

¹ O século XX, nos anos 1990, passou a ser analisado por meio do conceito de globalização, que pode ser entendido como o período histórico em que o capitalismo se tornou global, após a queda da URSS. Também pode ser visto como o período em que as novas tecnologias e os *mass medias* passaram a se proliferar rapidamente, integrando culturalmente mercados e sociedades ao redor do mundo. Isso gerou, por consequência, novas formas de produção e sujeitos (processos de subjetivação e/ou de produção de sujeitos/subjetividades).

² FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

³ GIROUX, Henry. **Os Professores como Intelectuais, rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

⁴ LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão E Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19 n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011.

acesso desses sujeitos à informação, diante de diversos recursos como os decorrentes da internet.

De modo a perscrutar os meandros dessas questões/discussões se apresentou a presente pesquisa, que procurou investigar o campo da educação, levando em consideração as influências no modo de pensar de sujeitos escolares (docentes) dispostos diante de referenciais de um mundo caracterizado pela diferença⁵, presente nas sociedades atuais e, conseqüentemente, nas salas de aula das escolas. Assim, esta pesquisa – vinculada à linha: “Sociedade, conhecimento e educação”, do Programa de Pós-graduação em Educação da UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão –, buscou construir subsídios para dialogar com o campo da Teoria do Discurso, especialmente a partir das contribuições de Ernesto Laclau⁶ (2015). De modo que, procuramos refletir sobre as formas como professores da rede municipal de Francisco Beltrão, no estado do Paraná, se posicionavam diante dos processos de subjetivação que atravessavam os estudantes no contexto escolar.

Era sob essa perspectiva que a vida se mostrava como uma tapeçaria complexa de momentos, encontros, contatos com saberes, com formas de poder, que constituem, de maneira provisória, o que somos. Foi entre esses fios delicados que se produziu minha⁷ jornada na pesquisa acadêmica em nível de pós-graduação (Mestrado). Uma jornada permeada por muitas incertezas e curiosidades, vistas não como opostas, mas como forças complementares de transformação.

A investida em uma trajetória de pesquisa acadêmica me levou a explorar e desafiar percursos que se deslocavam/deslocam por trajetos incertos, fazendo-me

⁵ O sentido, aqui atribuído ao termo diferença, referiu-se tanto à emergência, feita no contemporâneo, de distintos olhares (oriundos de sujeitos e coletivos historicamente marginalizados, como os povos originários, grupos ligados às questões da sexualidade, das relações étnicas, entre outros), que tensionam as formas tradicionais e institucionais de produção de sentido quanto à pluralidade de embates ideológicos (visões distintas de mundo) que atravessam o espaço social. Tais disputas, provenientes do campo político, religioso, midiático, cultural, não são meramente “alternativos”, mas reconfiguram e produzem formas heterogêneas – conflitantes e, em certos casos, incomensuráveis – de interpretar o mundo.

⁶ O professor Ernesto Laclau (1935-2014) foi um filósofo argentino e um dos maiores teóricos e analistas políticos e sociais de seu tempo. Considerado frequentemente um pensador pós-marxista, ressignificou conceitos como discurso, populismo, hegemonia, ideologia e antagonismo, de modo a analisar os fenômenos sociais e políticos, desafiando abordagens mais tradicionais. Na década de 1980 elaborou uma Teoria do Discurso que vem contribuindo para a análise e compreensão das práticas discursivas, na constituição do social e do político. Em sua carreira e no desenvolvimento de vários trabalhos, contou com contribuições da também renomada teórica política belga, sua companheira, Chantal Mouffe.

⁷ Neste momento específico do texto optei por utilizar a primeira pessoa do singular, no enunciado discursivo, pois a escrita que se desenvolve trata de uma ligação pessoal entre pesquisadora e o fluxo de eventos que resultaram nas investigações sobre a problemática do trabalho.

sentir como se estivesse andando pelas ruas estreitas e sinuosas de um bairro histórico, antigo, semelhantes às que vemos nos filmes de época, de metrópoles europeias ou das cidades históricas brasileiras. Às vezes, sentia-me perdida; outras, tinha a sensação de que havia encontrado o caminho; e, por vezes, parecia ter chegado a uma rua sem saída, acompanhada de uma mistura de sentimentos.

Como nessas ruas não havia uma sinalização clara, o que ocorria é que, por cada beco que adentrava, a cada nova esquina, surgiam novos caminhos – que se entrecruzavam e levavam a lugares inesperados. Enfim, nas curvas da pesquisa, a sensação de estar perdida e longe de encontrar a saída fizeram com que fosse necessário reorganizar os pensamentos, o que exigiu paciência e persistência, de modo a me reencontrar e continuar. Um sentimento incessante de construção-desconstrução-reconstrução que se dá por meio de encontros com os saberes, com as muitas camadas de sentidos dispostos ao longo do caminho.

Cabe salientar que o ingresso no Programa de Mestrado em Educação proporcionou o contato e interação com diferentes sujeitos e suas linguagens, o que enriqueceu a minha formação pessoal e profissional. As discussões vivenciadas nas disciplinas do programa, somadas aos debates junto aos demais mestrandos e professores, configuraram-se como espaços de fomento às reflexões em torno da pesquisa científica e a produção de conhecimento. Tais experiências contribuíram para ampliar os debates no campo educacional, no meu caso em particular, em relação à educação beltronense.

De todo modo, a partir de conversas realizadas com colegas e professores, bem como do meu trabalho como coordenadora pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Francisco Beltrão (Paraná), identifiquei algumas angústias compartilhadas entre gestores e professores: o novo perfil de sujeitos escolares presente nas salas de aula. Esses relatos transformaram-se em inquietações que me levaram ao desejo de olhar mais de perto como os professores os têm interpretado.

Isto porque em reuniões administrativas, visitas pedagógicas e, sobretudo, durante as atividades de formação de professores das quais participei/participo, os profissionais de ensino frequentemente expressavam seu descontentamento acerca da aparente falta de interesse e/ou comprometimento dos estudantes em sala de aula. E mais, por vezes, esses educadores relatavam sentimentos de desorientação ou imobilidade frente a esta realidade, o que vinha acompanhado por angústia e, até mesmo, desânimo para com a profissão docente. O que percebemos, e isso tem se

intensificado, é a presença de professores adoecidos e frustrados porque não reconhecem mais seus discentes e que parecem encontrar dificuldade para ressignificar os sentidos atribuídos ao seu trabalho docente no contemporâneo.

Tais discussões ganharam destaque durante os programas de formação de professores, por se tratar de ambientes oportunos à discussão e ao compartilhamento de informações relacionadas ao quão intrincada é a experiência de ensinar e aprender. Momentos de interação e partilha de vivências entre profissionais de diversas instituições da rede municipal de ensino, os quais, por meio de diálogos formais e informais, apresentaram semelhanças quanto aos anseios e preocupações expressados. Algo que chamou a atenção foi a recorrência destas queixas estarem mais presentes nas turmas de estudantes que frequentavam o segundo ciclo dos anos iniciais do ensino fundamental⁸. Era neste cenário que as falas dos profissionais ressoavam de forma mais incisiva.

Dito isto, o que se pretendeu – enquanto objetivo geral – por meio desta pesquisa foi analisar como os educandos que frequentavam o segundo ciclo (5º ano) dos anos iniciais do ensino fundamental, nas escolas municipais de Francisco Beltrão, eram lidos/ interpretados por seus professores regentes de turma. Educandos estes, formados nas sociedades atuais por meio de referenciais diversos (como os midiáticos, os ideológicos e os advindos do campo da cultura) e que estão presentes nas instituições escolares, demandando que se reconsidere as práticas educacionais, especialmente quando pensadas em relação às práticas tradicionais afetas à escolarização.

Como objetivos específicos, buscamos situar teoricamente o movimento sociocultural da pós-modernidade, a fim de problematizar a constituição dos sujeitos nas dinâmicas do contemporâneo e em suas relações para com a questão educacional. Em seguida, nos dirigimos ao intuito de apresentar a abordagem metodológica, embasada nos preceitos teóricos da perspectiva pós-estruturalista e da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau, que delinearam as reflexões empreendidas no desenvolvimento desta pesquisa. Por fim, nos dedicamos a analisar o discurso dos professores com a finalidade de investigarmos quais sentidos eram produzidos por estes, acerca dos sujeitos alunos que frequentavam suas salas de aula, nas turmas de 5º ano.

⁸ Corresponde às turmas de 4º e 5º ano.

Considerando a condição de que a pesquisa abarca um recorte específico, ou seja, voltado às angústias levantadas pelos profissionais da educação ouvidos, propusemo-nos a investigar: como um grupo de professores que trabalha com o 5º ano escolar, na cidade de Francisco Beltrão, tem interpretado os sujeitos (alunos) escolares? Neste olhar, é considerada a realidade contemporânea que vivenciamos? Quais “verdades” têm enredado o discurso dos professores em relação a estes sujeitos? Que visão de educando perpassa o olhar dos docentes?

Ressaltamos aqui, que ao abordar o tema da investigação científica, autores como Minayo (2009) nos apresentam a pesquisa como

atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, *nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática*. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção na vida real, nela encontramos suas razões e seus objetivos (Minayo, 2009, p. 16, grifo da autora).

Ao assumir que o espaço escolar é heterogêneo e está inserido no mundo globalizado, permeado por intensas transformações, torna-se imperativo compreender como a escola (os professores) percebe as complexidades que demarcam a produção de subjetividades. Essas complexidades – assim nos pareceram – introduziram novas maneiras de ver e ler o mundo, contribuindo muito provavelmente para que novas ênfases interpretativas surgissem. Portanto, a compreensão das manifestações discursivas dos professores foi fundamental para entendermos como se construía os sentidos de sujeito no contexto escolar.

Em acréscimo, afirmamos que a delimitação do escopo selecionado pela pesquisa, centrado nos professores regentes atuantes no 5º ano, considerou alguns fatores. O primeiro deles, já mencionado (e o principal), disse respeito ao ciclo da educação municipal que mais apresentava questionamentos em relação ao problema da pesquisa. Além disso, esse era o ano escolar avaliado pelo Sistema Nacional de

Avaliação da Educação Básica (Saeb),⁹ o que impunha uma pressão adicional ao trabalho dos professores.

Neste cenário, colocado entre mudanças sociais/culturais e demandas das instâncias gestoras da educação, a posição dos educadores frente ao ambiente que circundava os sujeitos escolares – e as próprias escolas – fazia-se premente. Da mesma forma, importava acompanhar o movimento, feito pelos professores, na direção de compreenderem “quem eram” seus educandos. Questão que levava consigo um olhar sobre a subjetividade destes. Processo que incide, inclusive, nas práticas de ensino e aprendizagem, por considerar as especificidades relacionadas às formas como os sujeitos/estudantes são construídos e/ou produzidos historicamente, como se relacionam com o mundo à volta e, em decorrência disso, como aprendem? O que gera interesse ou os desperta para o mundo?

Desse modo, a análise da questão do sujeito escolar – presente na leitura dos professores, sobre os estudantes –, trouxe à tona as contribuições do filósofo Michel Foucault (2014a), especialmente no que se referiram à problematização dos processos de subjetivação e às suas articulações com as redes de saber e poder na sociedade. Isto porque o autor nos apresentou a rejeição, diante da concepção de um “sujeito soberano, fundador, uma forma universal de sujeito que poderíamos encontrar em todos os lugares” (Foucault, 2014a, p. 284). Em vez disso, Foucault argumentou que o sujeito é constituído por meio de práticas discursivas, das influências decorrentes do ambiente social, cultural, delimitadas e situadas em um determinado tempo e lugar. A partir dessa compreensão, torna-se relevante pensar os modos de relação que surgem entre professores e alunos, nos distintos momentos históricos; o que, por sua vez, abre possibilidades de deslocamento das práticas docentes, produzindo subjetividades que se (re)configuram em meio às transformações que afetam a escola.

O estudo das concepções de sujeitos escolares, produzidas por professores, estava ligado à compreensão de que tais leituras se constituem atravessadas por distintos saberes e contextos socioculturais, que permeiam diversas organizações sociais (dentre elas a escola). Pensar nesse movimento e em sua relação com a

⁹ Trata-se de um conjunto de avaliações de larga escala que, sob responsabilidade do Ministério da Educação, visa avaliar a qualidade do ensino brasileiro com vistas à elaboração, monitoramento e aprimoramento das políticas públicas, contribuindo para composição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

escola e para com os professores não implicava, para nós, buscar culpados; mas uma forma de ampliar os modos de pensar essa discussão. Nesse sentido, coadunamos com o pensamento do professor Alfredo Veiga-Neto quando afirma que ao invés de partirmos de ideais a serem atingidos, no campo social e educacional, “muito mais interessante e produtivo é perguntarmos e examinarmos como as coisas funcionam e acontecem e ensaiarmos alternativas para que elas venham a funcionar e acontecer de outras maneiras” (Veiga-Neto, 2007, p. 19).

Ademais, trabalhar com a teoria do discurso, a partir da proposta feita por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015), requeria um cuidado epistemológico atento às formas pelas quais os sentidos eram produzidos, uma vez que estes estavam imbricados nos enunciados oriundos dos participantes da pesquisa. Vale acrescentar que observamos que a estrutura de significação corrente, por vezes, se apresenta atravessada por modelos idealizados de aluno ou, ainda, por perspectivas ideológicas que procuram estabilizar sentidos, demarcando lugares considerados seguros perante posições discursivas que acabam por enquadrar os sujeitos em formas de compreensão que nem sempre consideram as complexidades do presente. Isso tende a gerar embates e justaposições entre o instituído e o instituinte nos ambientes escolarizados formais. Contudo, ao discutirmos essas questões não temos o objetivo de atribuir responsabilidades individuais ou coletivas; o que queremos é compreender, metodologicamente, as leituras que os professores enunciaram sobre os estudantes, considerando que tais posições são também produções discursivas e históricas.

Para desenvolver o proposto, a pesquisa interagiu com contribuições de bibliografias que examinaram mais de perto as dinâmicas sociais, culturais, adstritas à sociedade contemporânea, especificamente a partir da perspectiva dos estudos pós-estruturalistas¹⁰. Desse modo, apresentar uma leitura sociológica que considerasse o novo contexto econômico, social e cultural que envolvia o sujeito escolar proporcionava uma nova possibilidade de contribuição ao trabalho pedagógico. Até porque a pesquisa acadêmica tem o potencial de fornecer possibilidades de reflexão, de análise e de problematizações sobre este campo.

¹⁰ O pós-estruturalismo é uma abordagem filosófica que problematiza os modos tradicionais de analisar as práticas e sentidos que constituem o social sem, com isso, estabelecer um núcleo ou fundamentos universais, com leis fixas e estruturas rígidas. Em vez disso, enfatiza aspectos como a instabilidade dos sentidos, a variação, o pensamento pluralista, a ontologia, a imanência. Tal abordagem tem influenciado os campos das Ciências Humanas, da Sociologia, da Ciência Política entre outros.

Todavia, é fundamental que o trabalho de pesquisa seja conduzido por meio do que autores como Galvão (2019) denominam de responsabilidade e de rigor investigativo. Ou seja, no nosso caso, tratamos de produzir investigações que interrogassem criticamente as condições de possibilidade que legitimaram os saberes, sem recorrer a totalizações teóricas, mas assumindo responsabilidade ético-política e evitando relativismos.

Nesse percurso, a revisão de literatura opera como um movimento de aproximação com os discursos já produzidos sobre o tema, a partir de “análises e discussões que nutram nossas forças para que participemos dessa política da verdade como urdidores de tramas [... para que] não sejamos apenas asfixiados por elas” (Costa, 2007, p. 17). Ao revisitar produções anteriores, voltadas ao tema da subjetividade do sujeito escolar na contemporaneidade, buscamos explorar quais enunciados foram privilegiados sobre o assunto, o que nos permitiu reconhecer repetições, deslocamentos e silenciamentos no campo discursivo da pesquisa.

Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) ressaltam que esse procedimento de consulta e sistematização do produzido traz qualificação ao trabalho de pesquisa, além de auxiliar no processo de conhecimento frente às produções científicas existentes, contribuindo para que se faça a ruptura com conceitos trazidos *a priori*, pelo pesquisador, ao iniciar seus estudos. O processo de busca pelas discussões produzidas proporciona ao pesquisador uma reflexão pessoal, em torno de uma questão em particular, na medida em que se encontra com outros autores. Laville e Dionne (1999) definem a revisão de literatura como uma revisão e seleção de trabalhos em que se

tenta encontrar essencialmente os saberes e as pesquisas relacionadas com sua questão; deles se serve para alimentar seus conhecimentos, afinar suas perspectivas teóricas, precisar e objetivar seu aparelho conceitual. Aproveita para tornar ainda mais conscientes e articuladas suas intenções e, desse modo, vendo como outros procederam em suas pesquisas, vislumbrar sua própria maneira de fazê-lo (Laville; Dionne, 1999, p. 112).

A partir deste entendimento, a revisão de literatura empreendida se propôs a buscar, no banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (IBICT),

contribuições provenientes dos estudos que têm sido realizados em torno da temática de investigação proposta em nossa pesquisa. Vosgerau e Romanowski (2014) apontam para a finalidade destes estudos, na medida em que permitem compreender o movimento da área estudada, ao fornecerem “um panorama histórico sobre um tema ou assunto considerando as publicações de um campo” (Vosgerau; Romanowski, 2014, p. 167). Além disso, a “análise das publicações pode contribuir na reformulação histórica do diálogo acadêmico por apresentar uma nova direção, configuração e encaminhamentos” (*Ibidem*).

Desse modo, durante a revisão dos trabalhos mapeamos discursos no *corpus* bibliográfico a fim de identificar as discussões e também os silêncios que compunham o debate na área. No dia 16 de janeiro de 2024, foi realizada a busca no acervo da CAPES, sem que se utilizasse recorte temporal, e por meio dos descritores “sujeito OR sujeitos AND subjetividade AND escola OR instituição escolar AND aluno OR estudante OR educando”. Como resultado desta busca obtivemos o acesso a 1708 trabalhos (1288 dissertações e 420 teses). Para refinar a busca foi aplicado o filtro “educação” no campo “área do conhecimento”, resultando em 342 trabalhos (253 dissertações e 89 teses), considerado este o primeiro critério de exclusão.

O segundo critério de exclusão foi feito por meio da análise dos títulos dos trabalhos, permanecendo apenas aqueles que apresentaram alguma relação com o tema de investigação. Nesse sentido, textos que traziam como foco assuntos relativos à evasão escolar; cyberbullying; educação do campo; brincar e oralidade na educação infantil; recreio escolar; modos de avaliação; saúde; educação na penitenciária; EJA (para citar alguns), foram desconsiderados nessa etapa da revisão, que ao final contou com 34 trabalhos restantes (30 dissertações e 4 teses).

O terceiro critério de exclusão contou com a leitura minuciosa dos resumos e palavras-chave dos trabalhos remanescentes. Permaneceram, então, 11 trabalhos (10 dissertações e 1 tese) que abordavam, de forma direta ou indireta, algum dos aspectos que atravessam a investigação desta pesquisa, no que diz respeito à concepção e constituição do sujeito, na contemporaneidade, e o discurso do professor.

Da mesma forma, e no mesmo banco de dados – CAPES – foi realizada, ainda no mesmo dia, uma nova busca, dessa vez utilizando os descritores “sujeito escolar AND subjetividade AND ‘subjetividade e escola’”. Dessa busca foram encontrados 30 trabalhos (25 dissertações e 5 teses). Com a aplicação do filtro “educação”, no campo área do conhecimento, permaneceram 12 trabalhos (10 dissertações e 2 teses). Após

utilizar os mesmos critérios de exclusão (análise dos títulos, leitura dos resumos e palavras-chave), acrescido do critério “títulos duplicados”, restou um trabalho de dissertação.

O segundo momento da revisão de literatura consistiu em uma busca na BDTD, utilizando os descritores “modos de subjetivação; sujeito escolar; educando OR aluno OR criança”, com seleção de todos os campos e todos os termos, e sem seleção de data e preferências de ilustração. Como resultado, encontramos 136 trabalhos (97 dissertações e 39 teses). Após utilizar os critérios de exclusão, na análise dos títulos, leitura dos resumos, das palavras-chave e trabalhos duplicados, esse banco de dados permaneceu com a seleção de 4 trabalhos (3 dissertações e 1 tese).

As figuras a seguir apresentam a seleção realizada com base na revisão de literatura, no caminho percorrido a partir dos critérios de inclusão e exclusão dos trabalhos encontrados e descritos anteriormente. Também contribuem para tornar visíveis os achados obtidos durante os caminhos de busca, até aquele momento.

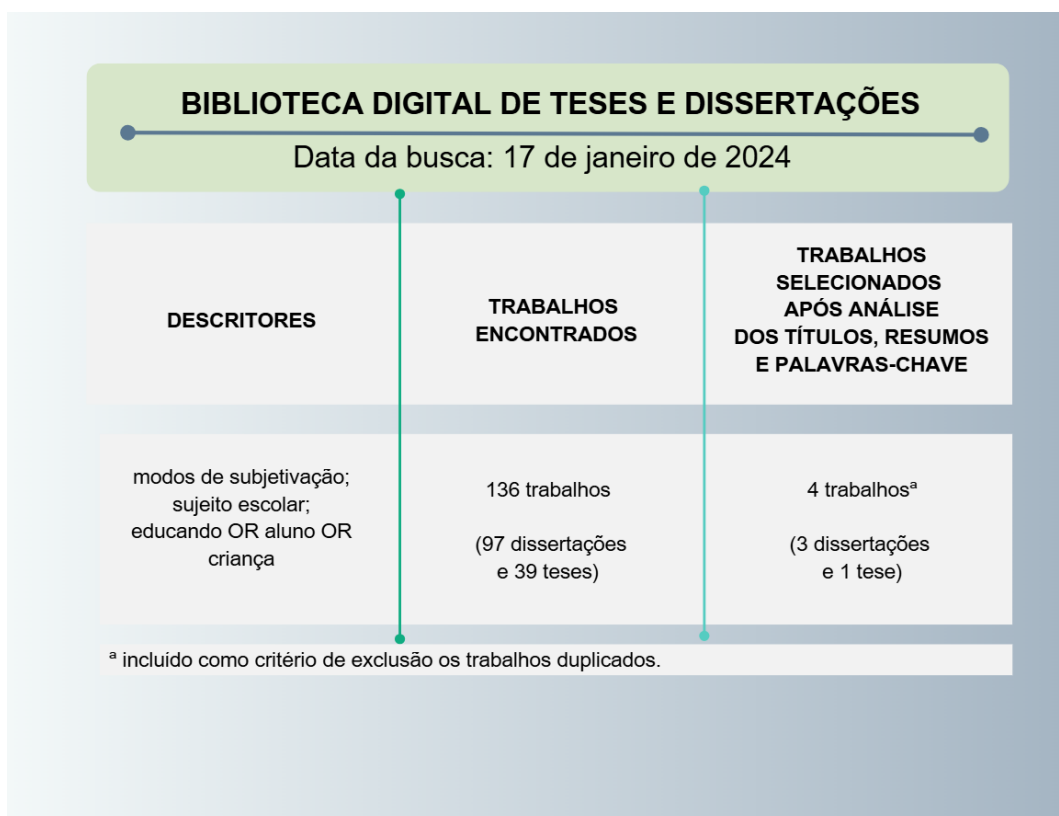
Figura 1 - Pesquisas encontradas na revisão de literatura no banco da CAPES

CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES			
Data da busca: 16 de janeiro de 2024			
DESCRITORES	TRABALHOS ENCONTRADOS	TRABALHOS ENCONTRADOS APÓS APLICAÇÃO DO FILTRO “EDUCAÇÃO”	TRABALHOS SELECIONADOS APÓS ANÁLISE DOS TÍTULOS, RESUMOS E PALAVRAS-CHAVE
sujeito OR sujeitos AND subjetividade AND escola OR instituição escolar AND aluno OR estudante OR educando	1708 trabalhos (1288 dissertações e 420 teses)	342 trabalhos (253 dissertações e 89 teses)	11 trabalhos (10 dissertações e 1 tese)
sujeito escolar AND subjetividade AND "subjetividade e escola"	30 trabalhos (25 dissertações e 5 teses)	12 trabalhos (10 dissertações e 2 teses)	1 trabalho ^a (1 dissertação)

^a incluído como critério de exclusão os trabalhos duplicados.

Fonte: elaborado pela autora

Figura 2 - Pesquisas encontradas na revisão de literatura na BDTD

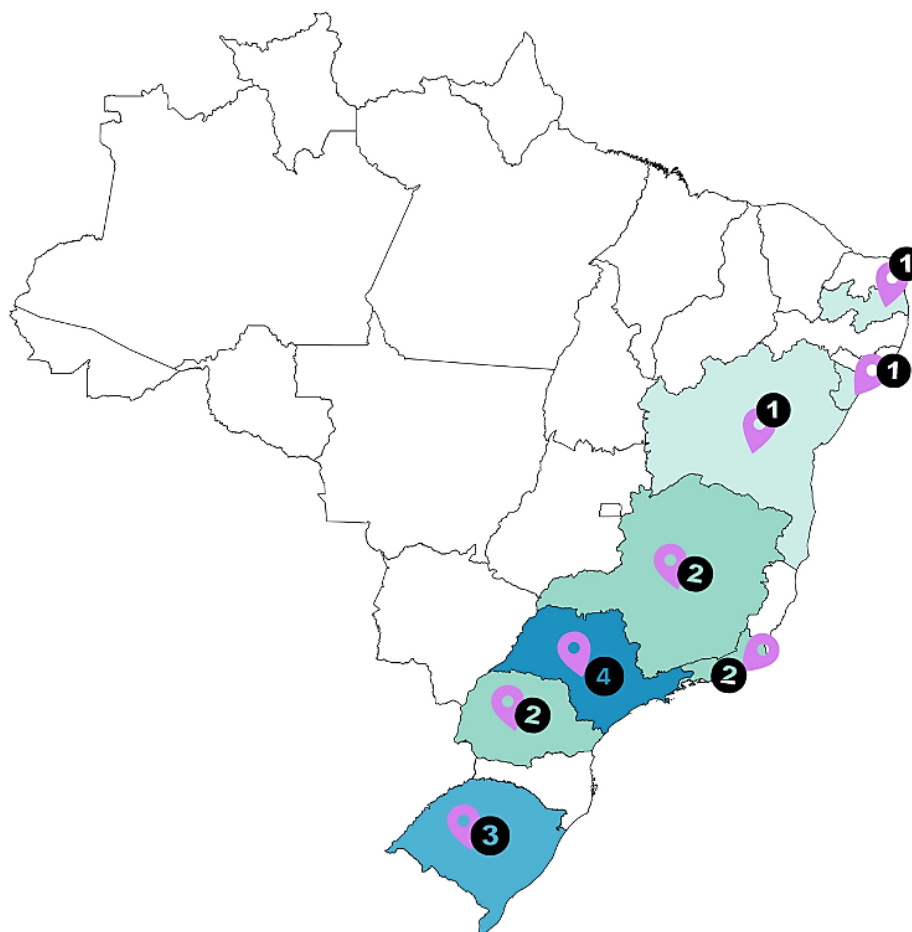


Fonte: elaborado pela autora

Até esta etapa da revisão de literatura permaneceram, ao todo, 16 trabalhos (14 dissertações e 2 teses), entre os dois canais de busca utilizados. Da análise das palavras-chave dessas pesquisas foi criada uma nuvem de palavras que nos revelou a recorrência com que alguns termos surgiram; bem como nos indicou algumas das ideias exploradas pelos autores. Como pode ser observado na figura 3, o termo em maior destaque, entre todas as palavras-chave selecionadas nos trabalhos de pesquisa, foi *escola*, seguido de *educação*, *subjetividade* e *sujeito*.

Na nuvem de palavras foram utilizadas as palavras-chave exatamente como apresentadas nos trabalhos acadêmicos. De todo modo, se agruparmos essas mesmas expressões/palavras em categorias é possível observar a recorrência mais expressiva (em ordem decrescente de aparições) dos termos *subjetividade*, seguido de *escola*, *educação*, *sujeito* e *poder*. Essa predominância sugere que muitos dos trabalhos têm se dedicado a discutir temas voltados à multiplicidade e singularidade dos sujeitos presentes nos ambientes escolares.

Figura 4 - Distribuição geográfica das pesquisas



Fonte: elaborado pela autora

O mapeamento dos trabalhos acadêmicos efetuados nos permitiu interrogar as condições de produção da literatura existente. Ao analisarmos os documentos identificamos tanto questões que permanecem em aberto quanto os próprios gestos teóricos que orientaram as discussões destes estudos. Aspectos muito importantes para a inicialização do trabalho de pesquisa, já que, conforme indicam Vosgerau e Romanowski (2014, p. 170) desta análise torna-se possível “ao pesquisador a elaboração de ensaios que favorecem a contextualização, problematização e uma primeira validação do quadro teórico a ser utilizado na investigação empreendida”.

Em vista disso, e após a análise prévia e exploratória¹¹ do campo discursivo acadêmico, identificamos 6 (seis) pesquisas, todas dissertações, que discutiam temas

¹¹ Segundo Gil (2017), a análise exploratória da literatura conduz a uma visão geral da obra consultada, a fim de verificar em que medida ela será útil e interessante para a pesquisa. GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2017.

que se articulavam com a questão dos sujeitos escolares (estudantes), principal tema da presente pesquisa, e que compartilhavam referenciais teóricos aqui mobilizados. Embora as demais, selecionadas na etapa anterior, indicassem, num primeiro momento, alguma proximidade com o tema, a leitura exploratória nos revelou que o cerne das discussões estava mais distante desta proposta de estudos.

Desse modo, a leitura integral do último grupo de textos selecionados nos permitiu perceber que ainda eram poucos os estudos que, diante das transformações contemporâneas, exploravam de maneira mais aprofundada as concepções ou olhares dos educadores a respeito dos discentes. Tal constatação não apontou para uma ausência a ser preenchida, mas evidenciou um campo ainda pouco explorado, diante do qual se mostrou pertinente ouvir os professores e seus discursos. Investigação que, em nosso entendimento, poderia contribuir para alargar os modos de se pensar as relações entre escola, subjetividade e contemporaneidade.

A produção da literatura acadêmica¹², sistematizada nessa revisão de literatura, nos forneceu subsídios a respeito de alguns caminhos percorridos por pesquisas que se debruçaram sobre o tema do sujeito escolar e a função social da escola. No entanto, ainda percebemos brechas investigativas no que diz respeito à problematização dos modos como os professores significam as subjetividades emergentes no espaço escolar. Os estudos consultados também contribuíram para a composição do referencial teórico adotado para pensar as relações entre educação e processos de subjetivação.

A partir dessas aproximações teóricas e do objetivo desta pesquisa, entendemos que o estudo de caso, assim como apresentado por autores como Yin (2010), pôde/pode ser uma estratégia pertinente para investigações que buscam explorar as dinâmicas de contextos específicos, que estão relacionadas a indivíduos, grupos ou organizações, na atualidade. No âmbito desta pesquisa, essa opção viabilizou a escuta e a análise das compreensões construídas pelo grupo de professores regentes que participaram da pesquisa.

Diante disto, optamos pelos grupos focais como instrumento de produção de dados, por se tratar de uma técnica que favorecia/favorece a discussão e interação entre os participantes, o que fez emergir diferentes posicionamentos diante das atividades propostas. Para tanto, tomamos como referência os trabalhos de Barbour

¹² Uma discussão mais detalhada sobre os trabalhos acadêmicos encontrados durante a revisão de literatura pode ser verificada na seção 1.3 desta pesquisa.

(2009) e Gatti (2005), que destacam o potencial desta estratégia para observar as posições, experiências e sentidos dos discursos dos sujeitos envolvidos. Além disso, para a análise dos dados, a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau (2015) ofereceu uma lente analítica para investigar como os discursos docentes são tecidos através de práticas de articulação hegemônica, contestados e mesmo negociados, no contexto estudado.

Inicialmente, buscamos situar teoricamente o movimento sociocultural da pós-modernidade¹³, de modo a problematizar as formas como os sujeitos vêm sendo constituídos nesse cenário. Em seguida, abordamos questões relativas à educação, especialmente no que diz respeito às transformações sociais mais amplas e que incidem sobre o tema dos sujeitos escolares. Por fim, nos concentramos em analisar os enunciados produzidos por professores regentes do 5º ano do ensino fundamental, por meio da perspectiva teórica advinda de Ernesto Laclau, com o intuito de compreender como se articulavam sentidos sobre os estudantes no espaço escolar.

No capítulo I, são discutidas as transformações manifestas em diferentes esferas da vida social, como as que atingem a política, a economia, as culturas, a produção e a legitimação do conhecimento. Essas transformações são interpretadas mediante os aportes teóricos da crítica pós-estruturalista, que questiona os pressupostos da modernidade eurocentrada, destacando a instabilidade das verdades e a fragmentação das identidades. Na sequência, e ainda no mesmo capítulo, refletimos a respeito da instituição escolar imersa nessas visões de mundo. Em seguida, refletimos sobre os processos de subjetivação, a partir das contribuições de autores como Michel Foucault, encadeados nas relações com o poder e o saber. Reflexão esta complementada pelas discussões empreendidas pelos trabalhos acadêmicos selecionados na revisão de literatura e que versaram sobre o tema do sujeito escolar.

No capítulo II, apresentamos o método de pesquisa adotado que, assim pretendíamos, fosse como lampejos teórico-analíticos e pudessem desnaturalizar e questionar o instituído, situando a pesquisa qualitativa em educação através de uma

¹³ A compreensão de pós-modernidade abordada nesta pesquisa refere-se a um conjunto de transformações culturais, sociais e epistemológicas que se intensificaram a partir da segunda metade do século XX. Esse movimento apresenta uma postura crítica frente às grandes narrativas, à verdade indubitável e às suposições universalistas da modernidade eurocêntrica. Em contrapartida, se posiciona a partir de uma abordagem que valoriza a multiplicidade de olhares, a contingência, reconhecendo que o conhecimento e a realidade são construções sociais e discursivas.

perspectiva que problematizasse as noções estáveis e hierárquicas de método. Na sequência, mobilizamos a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau como lente analítica a partir da visibilidade dada ao campo da prática articulatória e das operações discursivas, e como ferramenta para análise dos dados produzidos. Quanto à produção de dados, tratamos do estudo de caso em articulação com a técnica de grupo focal, de modo a explorarmos as múltiplas vozes e posições discursivas imbricadas na pesquisa.

No capítulo III, são analisados os discursos produzidos pelos professores participantes da pesquisa, com base nas categorias construídas a partir dos dados. As análises se organizam em torno de quatro categorias principais: tecnologia digital, família, práticas de ensino e aprendizagem e conduta. Neste capítulo, buscamos refletir, com a ajuda de cada uma dessas categorias, os posicionamentos e as formas de construção discursiva e de sentidos produzidos pelos professores diante das subjetividades discentes.

CAPÍTULO I: O CONTEXTO DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: PÓS-MODERNA

Em cada época, os contemporâneos encontram-se assim fechados em discursos como em aquários falsamente transparentes, ignoram quais são e até que existe um aquário. As falsas generalidades e os discursos variam através do tempo; mas, em cada época, passam por verdadeiros. De tal modo que a verdade é reduzida a dizer a verdade, a falar conforme o que se admite ser verdade e que fará sorrir um século mais tarde.

Paul Veyne

A partir da segunda metade do século XX, as sociedades ocidentais experimentaram um enfraquecimento do entusiasmo em relação às promessas revolucionárias e às metanarrativas que propunham, por meio da razão e do conhecimento cientificamente verificável, levar a humanidade ao ápice do progresso econômico, cultural e social (Lyotard, 2009). Tais crenças desvaneceram. Frente a referências decorrentes de intensas mudanças (políticas, sociais, estéticas, culturais), abriu-se espaço para um movimento de crítica e reação às formas tradicionais de se pensar a sociedade, considerando toda sua complexidade. Neste trabalho, chamaremos este movimento de pós-modernidade.

De modo a analisarmos este contexto, trouxemos junto a pensadores contemporâneos questões inspiradas em conceitos sociológicos e filosóficos que – conforme esperávamos – nos ajudassem a compreender uma dinâmica social que não mais se enquadra na ideia de continuidade histórica e que parece se afastar dos posicionamentos teóricos e ideológicos, dogmáticos, que buscavam/buscam atingir verdades absolutas e/ou desencadear análises pretensamente representativas do real. Para tanto, o texto que segue apresenta o contexto a partir do qual surgiram novas críticas de análise da sociedade, seus aspectos conceituais mais relevantes para esta pesquisa e uma discussão que busca apresentar como estas mudanças

atingiam/atingem a educação escolar, do ponto de vista da constituição dos sujeitos sociais/escolares.

1.1 As transformações sociais e culturais da atualidade: um olhar sociológico

O final da Idade Média e a emergência da Idade Moderna presenciaram períodos de instabilidade política e recessão econômica que, do ponto de vista do Ocidente, caracterizaram fortes desigualdades sociais, bem como pela repressão da liberdade de expressão intelectual. Momento turbulento, que contribuiu para o surgimento de movimentos intelectuais que propuseram estabelecer reformas, mudanças na organização social.

Sociólogos como Zigmunt Bauman (2023) apresentam o surgimento da sociedade moderna – pós feudal – diante da “descoberta” da vulnerabilidade humana perante a figura de um outro absoluto (como por exemplo Deus, o Estado e a razão), e da decorrente falta de fundamentos antropológicamente confiáveis para o norteamento da vida social. Para dar conta da viabilidade de concretizar o sonho de uma sociedade racionalmente/cientificamente perfectível, fazia-se necessário ordenar e regular o “caos”, a série de eventos catastróficos¹⁴, até então presentes, de forma a atingir o tão almejado progresso social.

Na acepção do autor, a experiência moderna de libertação, associada à superação das “trevas”, esteve fortemente marcada por uma ansiedade por constante controle e ordenamento, sendo “forçada a crescer de maneira dinâmica pelo medo do caos que dominaria o mundo se a busca pela perfeição fosse abandonada, ou mesmo afrouxada, em um momento de desatenção” (Bauman, 2023, p. 15). Um projeto a ser desencadeado pela humanidade, que assume seu papel enquanto promotora do progresso social, em direção ao ideal de sociedade proposto. Nessa direção, assim nos afirma Bauman (2023, p. 16): “A certeza, a ordem e homogeneidade se tornaram palavras do dia”.

Para o sociólogo Anthony Giddens (1991, p. 8) a modernidade consiste em um “estilo, costume de vida ou organização social que emergiram da Europa a partir do século XVII e que posteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência”. Ou seja, a modernidade, sob este ponto de vista, pode ser lida como uma configuração histórica dominada pela cultura europeia. Momento marcado por eventos

¹⁴ Miséria, doenças, guerras, corrupção, revoltas que assolaram a Europa Medieval.

como o Renascimento, a Revolução Francesa e o Iluminismo, os quais influenciaram os campos da cultura, da política e da filosofia, proporcionando a emergência de um dos principais fundamentos da modernidade: a crença na ideia de autonomia intelectual, pautada na razão e na ciência, como condições necessárias para se alcançar a verdade, a justiça, a emancipação humana. Com isso, temos o advento e o desenrolar da visão antropocêntrica, que coloca o HOMEM como o centro do universo e o detentor da capacidade de propor e conduzir processos de desenvolvimento social.

Essa breve apresentação do contexto histórico que se convencionou chamar de modernidade nos é necessária, na medida em que observamos, ao longo da história social, marcos que representaram/representam contextos, instituições e valores peculiares a cada momento histórico, impulsionados pela dinâmica dos campos econômico, político, social e cultural. Assim, o período moderno pode ser descrito como àquele que, a partir da supremacia europeia, instituiu formas de sociabilidade embasadas nos modernos Estados-nação, na democracia representativa, no capitalismo e no industrialismo, na urbanização social, entre outras expressões da racionalidade moderna.

Da mesma forma, e por outro lado, esse mesmo contexto histórico presenciou – ao longo do século XX – acontecimentos como os atrelados às grandes guerras mundiais, ocorridas em solo europeu; os regimes totalitários (de esquerda e de direita) que ali também emergiram; o processo decolonial; o fim da URSS, símbolo maior, desse período do ideal comunista; a bipolaridade política existente, durante aproximadamente 70 anos, entre EUA (principal representante do capitalismo) e URSS (principal bloco socialista, liderado pela Rússia); o ingresso do Ocidente na globalização, que trouxe consigo o chamado capitalismo financeiro, ou seja, uma forma de capitalismo que parece já não investir prioritariamente na produção fabril, mas na especulação financeira. Acontecimentos que abalaram profundamente os alicerces da civilização ocidental, sobretudo a crença inabalável na capacidade humana – ancorada na razão e na ciência – de superar, de forma teleológica, as obscuridades e promover o progresso/desenvolvimento econômico para todos, a paz social, a justiça e a emancipação humana.

Cabe ressaltar que o século XX – entre as décadas de 1960/1970 – também viu o campo das Ciências Humanas passar por profundas transformações, promovidas pela filosofia da diferença, produzida inicialmente na França. De todo

modo, falar sobre o momento atual da sociedade Ocidental, no século XXI, exige um debruçar-se sobre as consequências trazidas do século anterior, as quais, em grande medida, minaram as referências valorativas que mantiveram – durante séculos – o Ocidente ligado a princípios como democracia e direitos universais, por exemplo. As transformações sociais, econômicas, políticas e culturais observadas ao redor do mundo, sobretudo a partir do pós-guerra, demarcam o movimento sócio-histórico caracterizado como pós-modernidade¹⁵. Tais transformações ganham maior notoriedade a partir da segunda metade do século XX, quando diferentes demandas, como as trazidas pelos novos movimentos sociais (movimentos culturais), assumem visibilidade, entram nas disputas discursivas (de produção de sentido) e passam a compor um processo de enfrentamento – ou, sob certos aspectos, de superação – da própria modernidade, ao se consolidarem como uma crítica ao padrão eurocêntrico de produção do social.

Todo esse quadro resulta em um movimento teórico voltado a lidar com o social, o que culmina em novas tendências/entendimentos do mundo (Veiga-Neto, 1995). Barbosa (2009, p.viii), na apresentação que acompanha a edição brasileira de *A condição pós-moderna*, do filósofo francês Jean-François Lyotard, descreve esse contexto histórico como uma condição, advinda da cultura – das formas de se compreender a vida – caracterizada “exatamente pela incredulidade perante o metadiscurso filosófico-metafísico, com suas pretensões atemporais e universalizantes”. Desse modo, os acontecimentos do século XX, ao desgastarem o padrão eurocêntrico de sociabilidade, ao trazerem à tona a atuação dos novos movimentos sociais, que deslocaram o olhar monocultural e propuseram interpretações contraculturais, agitaram o pensamento em torno do horizonte clássico de interpretação do social. Esse movimento impulsionou novas formas de análise da sociedade, até então muito restritas às questões mais macrossociológicas e centradas em dicotomias como: capitalismo versus comunismo; luta global entre a classe da burguesia e a do proletariado; emancipação humana versus dominação econômica e/ou política, para citar alguns.

¹⁵ Há uma ampla discussão, em diferentes contextos, para designar um termo que caracterize a configuração histórica e suas manifestações no campo social, que surgiram a partir da década de 1960. Neste trabalho, optamos por utilizar “pós-modernidade” para tratar das séries de mudanças contemporâneas que têm impactado a vida social, econômica e política, especialmente em um mundo marcado pela globalização e pela mediação tecnológica como o que vivemos.

Conseqüentemente, surgem críticas aos modos de análise até então desencadeados e direcionados ao campo social, que partiam de narrativas globais, sustentadas por uma concepção homogênea do ser humano e pela crença científica na possibilidade de uma explicação exata e universal dos artefatos discursivos que se pretendiam “sociais”. Como se a ciência fosse um elemento impenetrável por parte da política (dos jogos de interesse/necessidade humana); como se fosse, o ser humano, capaz de conhecer o real de forma absoluta, inequívoca, totalizante, a partir da composição de um tipo de saber teleologicamente guiado (universal e historicamente desvelado). Aspectos esses, criticados pelas perspectivas teóricas, que passam a crescer a partir dos anos 1960/1970.

Na mesma direção, as promessas de progressão gradativa, na direção de um “ideal” de sociedade e/ou de ser humano, parecem se tornar cada vez mais distantes. O desgaste dos referenciais tradicionais, provenientes da modernidade, “significa sobretudo o rasgamento da máscara das ilusões; o reconhecimento de certas pretensões como falsas e de certos objetivos como inatingíveis” (Bauman, 1997, p. 8). Tais análises do social passam, então, a contar com outras perspectivas/leituras de mundo, admitindo “uma pluralidade de reivindicações heterogêneas de conhecimento, na qual a ciência não tem um lugar privilegiado” (Giddens, 1991, p. 9). Isso não sugere negar a ciência, sua importância, mas deslocar o olhar para o reconhecimento de que há diferentes formas de saber e, mesmo, de se produzir o conhecimento acadêmico. Partindo do pressuposto de que o mundo nos é acessível por meio de construções interpretativas, somos capazes de lidar com a vida a partir de formas mais interessantes e propositivas – ética e esteticamente falando.

Além disso, a leitura proposta por sociólogos como Giddens (1991, p. 50) sustenta que a modernidade estaria, no contemporâneo, “vivendo precisamente” uma “fase de sua radicalização”, ou seja, momento em que os desdobramentos da modernização estariam compondo novas perspectivas e situações diante dos modos de vida e organização social.

Lyotard (2009), por sua vez, compreende esse contexto histórico – para ele, pós-moderno – como uma ruptura epistemológica, no sentido do que se entendia por conhecimento e verdade. O pós-moderno, desta forma – e ainda segundo Lyotard –, se caracterizaria por se afastar das crenças universais e se colocar de forma incrédula

diante dos metarrelatos¹⁶, isto é, diante das grandes narrativas políticas, econômicas e/ou religiosas que propunham a redenção da humanidade, o desenvolvimento inexorável dos povos, a emancipação humana. Essa configuração “designa o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do final do século XIX” (Lyotard, 2009, p. xv). Tal configuração apresenta os traços do dismantelar dos valores solidificados pela sociedade moderna – eurocentrada – ao suspeitar “de certezas e promessas não garantidas; de ela [a pós-modernidade] se recusar a congelar a história, em profecias ou legislações antecipadas, antes de a história tomar seu curso” (Bauman, 1997, p. 253).

Neste contexto, nesse “estado da cultura”, emergem novos formatos de análise que passam a compreender a construção social como um processo discursivo sempre inacabado. Enquanto, até então, a análise social se fundamentava em regras metodológicas baseadas na racionalidade, com essa ruptura surgem outros modos de pensar o mundo, nos quais o sujeito e a razão deixam de ser tomados

como *a priori*, mas como derivados da existência. O elemento que assume a radicalidade é o tempo, de modo que *a priori* se desloca para a história. Seria, então, dos arranjos históricos que engendraram o pensamento de uma época que teriam se derivado as ideias iluministas de sujeito, razão, totalidade, liberdade. Agora esses conceitos passam a ser vistos não mais como transcendentais, mas como construtos de um pensamento que tem origem localizada e datada: o homem europeu, branco, colonizador, dominador, machista, etc (Veiga-Neto, 1995, p. 12).

A discussão efetuada neste capítulo – esperamos estar deixando clara nossa intenção – sobre o sentido do termo pós-modernidade, apresentada a partir de autores como Michael Peters (2000), indica uma referência ao modo de ser, produto dos grupos sociais, em uma determinada configuração histórico-social. Nesta direção, o autor nos apresenta o “sentido histórico e filosófico [que envolve a pós-modernidade], para se referir a um período ou a um *ethos* [...] que representa uma transformação da modernidade ou uma mudança radical no sistema de valores e práticas subjacentes à modernidade” (Peters, 2000, p. 13-14). As implicações dessas transformações

¹⁶ Em seu livro *A condição pós-moderna*, o filósofo Jean-François Lyotard apresenta os temas metarrelato e metanarrativa para descrever as narrativas históricas que propunham dar uma explicação abrangente e universal da realidade, sob uma visão totalizante e legitimadora do saber e da política.

alcançaram/alcançam as formações modernas e afetaram/afetam as variadas instâncias da contemporaneidade, dentre elas o mundo do trabalho, as culturas, a edificação dos saberes, a escola.

A compreensão de “movimento intelectual”, derivada desse processo e encontrada em autores como Silva (2023, p. 111), refere-se à ideia de que essa configuração histórica não representa “uma teoria coerente e unificada, mas um conjunto variado de perspectivas, abrangendo uma diversidade de campos intelectuais, políticos, estéticos, epistemológicos”. Assim, é possível encontrar, entre os autores que se dedicaram e dedicam a estudar a pós-modernidade, diversas análises sobre como estas produções discursivas têm influenciado a vida social ao se relacionarem com questões tais como a globalização, o capitalismo financeiro, a proliferação de diferentes olhares e discursos sobre a sexualidade humana, a religiosidade, as culturas/etnias, a questão ambiental e as vulnerabilidades, entre outras. Esses autores começam a dar visibilidade a temáticas que antes não estavam no âmago das discussões da tradição moderna.

Ao estabelecer uma relação de ruptura com as metanarrativas iluministas, os binarismos¹⁷, a ideia de emancipação da humanidade e as formas homogêneas de tratar o social, o pós-moderno se coloca como algo que “nega as essências e o pensamento totalizante e, assim, implode a Razão moderna não para destruí-la mas, sim, para deixá-la nos cacos de pequenas razões particulares” (Veiga-Neto, 1995, p. 13). Isso envolve dizer que as categorias genéricas que vinham sendo pauta do conhecimento científico, produzido e direcionado ao entendimento da sociedade moderna, passam a ser vistas como fragmentadas, no sentido de abrirem espaço para questões de ordem mais microssocial, observando a dinâmica social de maneira muito mais plural.

Surge assim a ideia de perspectiva [...]. Tem-se aí um processo de deslegitimação cujo motor é a exigência de legitimação. A “crise” do saber científico, cujos sinais se multiplicam desde o fim do século XIX, não provém de uma proliferação fortuita das ciências [...]. Ela procede da erosão interna do princípio de legitimação do saber (Lyotard, 2009, p. 71).

¹⁷ Diz respeito à organização do pensamento ou estruturas sociais que divide o mundo em categorias de pares opostos e hierarquizados, como masculino/feminino, civilizado/primitivo, bem/mal, proletariado/burguesia, por exemplo.

Do ponto de vista sociológico, autores como Bauman (2023) analisam o desencantamento do mundo como marca distintiva da pós-modernidade. Nesse contexto, as sociedades que outrora almejavam ideais humanistas se veem subjugadas à dominação humana pela instrumentalização técnico/racional e exploratória da natureza e da própria humanidade. Para o autor: “É contra um mundo tão desencantado que o reencantamento pós-moderno se dirige” (Bauman, 2023, p. 13). A verdade, fruto da episteme moderna, racionalizada por meio de um estado de reconhecimento acerca do verdadeiro (imutável), se desloca para um estado de estranhamento, de dissenso em relação ao que se apresenta como único (UNO). Somado a isso, temos um ambiente social imerso pelas relações globalizadas, pelas novas tecnologias digitais, pelo fluxo contínuo de informações e pelas transformações nas formas de comunicação, pela mobilidade dos povos para além das fronteiras nacionais, pela pluralidade de pensamentos, pela contingência de eventos como pandemias e os efeitos do antropoceno.

Um campo atravessado pelo que Lyotard (2009) já apontava: a presença das “máquinas informacionais”¹⁸. Como resultado, o processamento de um grande fluxo de informações e sua circulação massiva acabaram por alterar a natureza do saber produzido, assim como as formas de pensamento de indivíduos e grupos sociais, trazendo consigo formas de relativização/politização/ideologização das interpretações sobre o social. Nesse contexto, o saber científico passa a ser uma forma, a mais, de saber – relativizado/contestado por outros saberes, sejam eles vinculados a instituições religiosas, ao senso comum ou a grupos político/ideológicos.

A atividade nobre da ciência, de elucidar os questionamentos acerca das questões humanas, tem seu papel contestado e/ou diminuído – de certa forma – diante de novas fontes de informação e das tendências crescentes de ideologização social/cultural. Desse modo, a era da informática – ampliada mais recentemente pelas tecnologias digitais, como a inteligência artificial (IA), plataformas de informação e redes sociais – apresenta novas nuances nas relações entre poder e saber, reconfigurando os critérios de legitimação e aceitação dos respectivos tipos de saber.

Diante do exposto, não tratamos a pós-modernidade como uma fase histórica¹⁹, mas como constelação de deslocamentos epistemológicos que possibilitaram

¹⁸ O autor versa sobre as informações tecnológicas que afetam a pesquisa e o conhecimento e que são traduzidas na linguagem da informática, pela cibernética.

¹⁹ Que se desenvolveria por meio de uma teleologia histórica, de um sentido histórico pré-definido.

emergências discursivas alternativas. Longe de propor um novo “sonho colorido”, que se apresenta com novas metanarrativas redentoras, essas produções discursivas e culturais refletem mais um movimento de indagações acerca do que se constituiu como “o real”, ampliando os regimes de visibilidade, a partir de outros olhares e vozes. Retomando a metáfora do aquário de Paul Veyne, presente na epígrafe deste capítulo, o pensamento que se desloca na sociedade pós-moderna busca expandir os limites desse recipiente simbólico, talvez abrindo fissuras, talvez elaborando novas ferramentas capazes de romper com sua resistência. Ultrapassar esses limites irrompe novos tipos de pensamento, de conhecimento, de contestar as verdades já legitimadas, de promover exercícios críticos sobre o estado atual das coisas e impulsionar transformações, sem destruir, mas como um convite à releitura daquilo que já está em movimento.

1.1.1 Nem aqui, nem ali: a articulação entre poder e a construção do conhecimento

O contexto de mudanças que possibilitou a sociedade contemporânea refletir sobre demandas até então pouco observadas permitiu que entrassem em cena discussões de pautas mais regionais, mais próximas da vida cotidiana. Não necessariamente (ainda que também presentes) vinculadas a problemas de ordem eminentemente econômica. Na análise dessas transformações, os próprios conceitos de poder, verdade, conhecimento são deslocados.

A ressignificação dessas categorias rompe com a forma como vinham sendo realizadas as leituras e os questionamentos em torno das manifestações do social. Se, antes, o poder era explicado por leituras macroestruturais (centradas no Estado ou na economia) e compreendido, predominantemente, com uma conotação pejorativa, negativa (como violência, dominação, exploração), agora passa a ser visto como um conjunto de relações que circulam por espaços micro e macro. Tal compreensão afeta diretamente o entendimento em torno da verdade: antes tida como objetiva, tangível e passível de ser “descoberta”, passa a ser percebida como resultado de jogos de força que se utilizam de formas de saber adstritas à temporalidade. Nessa direção, Michel Foucault (2025) afirma que:

As relações de poder se enraízam no conjunto da rede social. Isto não quer dizer, no entanto, que haja um princípio de poder primeiro e

fundamental que domina até o menor elemento da sociedade; mas que, a partir desta possibilidade de ação sobre a ação dos outros que é coextensão a toda relação social, formas múltiplas de disparidade individual, de objetivos, de instrumentações dadas sobre nós e os outros, de institucionalização mais ou menos setorial ou global, de organização mais ou menos refletida definem formas diferentes de poder (Foucault, 2025, p. 137).

A relação intrincada entre poder e saber tem sido um tema recorrente na análise das dinâmicas sociais apresentadas por tais estudos. Nesse contexto, o entendimento tradicional de conhecimento, como algo neutro e independente é questionado e reconfigurado. O poder se desprende do espaço das relações macro e da posição centralizada em algo ou alguém, como uma essência, e passa a ser percebido na disseminação que percorre por todas as camadas da sociedade, da qual suas práticas estão imbricadas na própria construção do conhecimento. Essa forma de poder atua e se manifesta por toda parte, nas lutas regionais, mais locais, mais específicas. Segundo Foucault (2023, p. 138): “Onde há poder, ele se exerce. Ninguém é, propriamente falando seu titular; e, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros do outro”.

Nesse sentido, o poder é compreendido como uma prática exercida a partir de “relações de poder”, sem uma localização específica. Para ser mais claro:

O poder não é algo que eu posso possuir ou reivindicar: apenas quando uma relação de poder existe, quando ela é “exercida”, é que o poder existe. O poder neste sentido deve ser distinguido do poder/saber que envolve apenas certas relações de poder e um certo tipo de saber (Marshall, 2011, p. 23).

Nas relações humanas há relações de poder, uma vez que são atravessadas por certos graus de influência, que atuam desde as relações micro – nas relações interpessoais, nos detalhes da vida cotidiana. Micropoderes, fragmentados nas situações de relações locais, mais regionalizadas, de pequena escala, espalhados na trama social. Desse modo, ao tratar essa questão não mais como posse, mas como um exercício de prática social, desloca-se o olhar para uma dinâmica de influência, produção e legitimação dos saberes que visa incidir sobre as formas de exercício do poder. Situação na qual, ao mesmo tempo em que as formas de poder exercem/produzem formas de saber, são por elas igualmente influenciadas.

Toda relação social está envolta numa relação de poder que age como relação de força, ou seja, “uma ação sobre ações” (Veiga-Neto, 2007, p. 62), sem estar necessariamente vinculada ao conceito de repressão, uma vez que “designa relações entre parceiros nas quais certas ações modificam as ações de outros” (Marshall, 2011, p. 25). A compreensão destas complexas interações entre sujeitos, instituições e sociedade como um todo desafia a ideia de um poder central dominante e o aproxima de uma relação que produz saberes, discursos, verdades acerca dos sujeitos, da vida. Essa perspectiva reconhece que o saber é político, emergindo das relações de força em torno de um determinado campo, acompanhado de formas de saber erigidas em uma determinada época e lugar. Vale dizer, assim como nos alerta Foucault (2025), que esta compreensão não diz respeito a um posicionamento cético ou relativista do valor da verdade científica, mas diz respeito ao ato de questionar a maneira que este saber circula e se faz funcionar, na sua relação com o poder. Diz respeito às condições necessárias para que um determinado tipo de saber se instaure.

Quando se pensa sobre as relações de poder, nessa perspectiva, desfigura-se a imagem de um poder sendo exercido a partir da coerção. Ainda que a história da humanidade tenha presenciado formas de dominação repressivas, a ação sobre ações aqui refletidas é analisada dentro de um espaço passível de enfrentamento, de resistência. Nesse espaço, há um jogo complexo de forças atuantes, uma ação que se direciona para com o outro, que faz gerar uma ação esperada, ou a oposição desta, dentro da lógica do sujeito ativo e livre para agir num campo razoavelmente aberto de ações possíveis. Hierarquicamente desiguais, mas possíveis.

Nesse sentido, não se trata de identificar o poder agindo, necessariamente, dentro de uma relação de dominação direta. Enquanto vivenciado e disseminado nas diversas práticas sociais, há estratégias ou múltiplas técnicas para se exercer o poder. Diante das quais os sujeitos, dentro dos limites estabelecidos no interior dessas práticas/influências, encontram possibilidades para subverterem e desafiar as estruturas existentes. Para Foucault (2025, p. 134) o poder não é uma “servidão voluntária”, pois há condições de insubmissão nessa dinâmica, “no cerne da relação de poder, ‘provocando-a’ incessantemente, há a relatividade do querer e a intransitividade da liberdade”. Ao analisar a relação entre as variadas forças, que se confrontam para validar um determinado tipo de perspectiva – alimentada, por sua vez, por certas formas de saber –, Foucault (2014b) observou que o conhecimento e o poder se entrelaçam de maneira inextricável.

Seria talvez preciso também renunciar a toda uma tradição que deixa imaginar que só pode haver saber onde as relações de poder estão suspensas e que o saber só pode se desenvolver fora de suas injunções, suas exigências e seus interesses. [...] Temos antes que admitir que o poder produz saber [...]; que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de “poder-saber” não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema do poder (Foucault, 2014b, p. 31).

Essa abordagem não apenas enfatiza a influência do saber sobre as ações humanas, mas também ressalta a capacidade que o saber exerce, no sentido de provocar mudanças na sociedade, na política, na formação de opinião e na produção dos sujeitos, em cada época e contexto histórico. “O poder entra em pauta como um operador capaz de explicar como nos subjetivamos imersos em suas redes” (Veiga-Neto, 2007, p. 62).

Daí advém a premissa de que poder não é, sempre, sinônimo de violência, uma vez que este possui suas próprias ferramentas de ação, que não se dão obrigatoriamente de forma repressiva, mas a partir da capacidade de influenciar, instigar a ser, a pensar, a acreditar em algo. Agindo, por conta disso, como produtor de saber.

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir (Foucault, 2023, p. 45).

A partir desta organização de pensamento a conceituação de verdade já não admite mais uma conotação atemporal. Ela é vista como sendo fabricada nos enredos sociais/discursivos das relações sociais, que passam a ser aceitos como verdadeiros, em detrimento de tantos outros discursos que buscam se legitimar no “jogo de forças” social/discursivo. “Não se trata de libertar a verdade de todo sistema de poder, [...] a própria verdade é poder” (Foucault, 2023, p. 54). E ainda, toda produção de verdades decorre de uma construção histórica, das possibilidades e limites que a sociedade, em sua época, dispõe para interpretar a si e aos sujeitos.

Cabe ressaltar que o que se pretende nessa discussão acerca do “estatuto da verdade” é observar a inexistência de uma verdade (uma verdade objetiva, como a tratada pela filosofia moderna), a partir da qual nos lançamos a descobrir o que é falso, separado do que é a verdade. Vista desse modo, encaramos a verdade como uma produção desenrolada nas tramas dos efeitos de poder, que operam por meio do controle e da produção de saberes. É nesse conjunto de práticas que se institui aquilo que se afirma como verdadeiro em uma determinada época e em uma determinada sociedade. As implicações de ordem política também contribuem e definem os limites do aceitável, do ponto de vista da circularidade dos saberes, diante do que se torna passível de exercer visibilidade. Dito de outro modo, o que passa a ser considerado verdade é sempre um objeto de disputa, contingente, parcial e relativo, disposto nas relações de poder. Não se trata de uma aproximação progressiva ao “real”, isto porque não há certezas hieráticas a serem defendidas, mas diferentes saberes que coexistem com vontades de verdade e que se empenham por se legitimar.

Nesse sentido é desafiador pensar a existência de sentidos ou mesmo de conceitos, que sejam permanentes, como algo que perpassa a história a partir da sua essência, desvelada. O que não há, nesse entendimento, é algo para ser descoberto em meio a verdades subjacentes, “uma identidade primeira”, e que o conhecimento humano poderá apreender. O que se encontra, e aqui pactuamos com Foucault (2023, p. 58), é “‘algo inteiramente diferente’: não seu segredo essencial e sem data, mas o segredo que elas [a origem, a essência exata das coisas] são sem essência, ou que sua essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhe eram estranhas”, distribuídas nas possibilidades interpretativas e efetivadas nelas.

Desse modo, Foucault (2023), ao abordar a interligação entre verdade e poder, nos apresenta a regulação daquela em relação aos sistemas utilizados por este.

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 discursos 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 (Foucault, 2023, p. 52).

Por meio desta perspectiva, não cabe mais a denominação hierárquica de saberes enquadrados como insuficientes ou mesmo ingênuos, subordinados à

qualificação científica, diante da qual poucos deteriam o direito de serem reconhecidos por estarem mais ou menos próximos do estatuto da verdade. Passa a operar um olhar que reconhece a existência de um sublevar de saberes considerados igualmente com potencial de força, no sentido de estarem mais ou menos organizados e adotando respectivas formas de institucionalização, formas de poder nos diversos campos das sociedades. Inclusive nos ambientes escolares.

1.2 O sujeito nas transformações sociais: reverberações no campo da educação escolarizada

O momento histórico que estamos vivendo, como já explanado, nos apresenta profundas transformações na forma como o conhecimento é produzido e legitimado. O impacto tecnológico e o acesso às diversas fontes de informações no mundo globalizado – para citar algumas destas formas de produção de conhecimento – nos trazem mudanças sociais que se relacionam com a constituição dos sujeitos, as quais, por sua vez, acarretam problemas contemporâneos a serem observados pela educação.

Na tentativa de problematizar certas dinâmicas constitutivas da sociedade contemporânea, autores como Foucault (2025, 2014a) e Hall (2019) questionam o pensamento que analisa o sujeito como sempre aí dado, autoconsciente. Apontam para uma leitura do sujeito que o vê disposto diante das relações que ele desenvolve com o meio, a partir das influências que recebe (institucionais e discursivas) da época histórica em que vivem. Dessa forma, o sujeito passa a ser visto como se constituindo historicamente, a partir das práticas discursivas e dos dispositivos que o produzem, por meio de processos de subjetivação.

Diante de leituras como estas, encontramos em Hall (2019) um panorama a respeito das rupturas que no decorrer da história – e na teoria social – vieram configurando as concepções de sujeito. Temos, assim, uma primeira leitura, denominada de sujeito iluminista, que lê os sujeitos como portadores de uma essência (um centro, um núcleo interior permanente) que se desenvolve continuamente ao longo da sua vida. Em um segundo momento temos o que passa a ser chamado sujeito sociológico, definido nas relações deste para com os grupos sociais ao qual pertence, transformado em meio aos sentidos e valores decorrentes da sua interação com a sociedade – todavia, e em grande medida, ainda portador de uma essência, de

um “eu real”. Por fim, o que passa a ser denominado de sujeito pós-moderno, visto como passível de carregar consigo diferentes identidades conforme os campos de atuação possíveis. Um sujeito instável, uma vez que modificável diante das linhas históricas, sociais/culturais, que o atravessam, não estando preso a uma estrutura biológica ou mesmo teleológica que o possa definir de forma definitiva.

Disso advém a experiência de fragmentação que as sociedades contemporâneas parecem vivenciar, que se mostram mais explícitas a partir de campos como os que envolvem temas como cultura, etnia, gênero, sexualidades, identidades. Isto é, os sujeitos da pós-modernidade se constituem na e pela proliferação discursiva, envolvidos em produções identitárias que excedem a figura do *homo faber* (trabalhador); figura central da subjetividade moderna. Tal deslocamento afeta a compreensão do ser humano a respeito do mundo em que vive, bem como a compreensão que passa a desenvolver a respeito de si próprio. Para Hall

o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas. [...] O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático. Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente (Hall, 2019, p. 11).

Ao considerarmos esse novo cenário social e cultural, nos deparamos com o rompimento das fronteiras nacionais, via globalização, e o crescimento desordenado das mídias sociais, o que contribuiu/contribui para o descentramento dos sujeitos. Acontecimentos como os processos migratórios, globalização e, mais recentemente, a internet fizeram e fazem com que sejamos imersos por diversas culturas (diversos olhares acerca dos variados campos, por meio dos quais a vida se processa). As relações, deste modo, não se limitam ao grupo familiar, à comunidade ou à escola, uma vez que elas se dão com diferentes pessoas (e envolvem questões de gênero, raça, credos religiosos, questões estéticas, informações do campo econômico – enredada, esta última, com o discurso neoliberal, que prega o sucesso como uma conquista pessoal, independente de contextos sociais e econômicos). Esse movimento tem se intensificado, notadamente, por conta da ampliação do acesso à internet, que criou maior inter-relação entre as nações, os grupos sociais, o que leva a uma maior exposição a valores, crenças, tradições e mesmo modismos midiáticos.

Todas essas influências acabam configurando novas formas de conviver e, também, diferentes identidades. Nesse sentido, o sujeito não é considerado uma substância, mas uma forma, “e essa forma nem sempre é, sobretudo, idêntica a si mesma” (Foucault, 2014a, p. 268). Ainda, à medida que as relações sociais vão se construindo, sob esta condição virtualizada, essa mesma identidade vai se resignificando. A esse respeito, Silva (2014, p. 96) enfatiza que

a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada.

A questão da “posição de sujeito²⁰”, agora, passa por um contexto mais alargado, inscrito mais em heterotopias e/ou distopias do que em utopias. Passa por processos crescentes de diversidade (social, cultural, econômica), que parecem esfacular o plano de uma “sociedade perfeita”, com “seres humanos perfeitos” (que pressupunha a autonomia fundada na capacidade de autodeterminar-se), e consolidados a partir da implantação de padrões de condutas, tidas como moralmente apropriadas e, durante o período da modernidade, entendidas como passíveis de serem alcançadas a partir do modelo europeu (Bauman, 1997).

Pensar a multiplicidade de modos de subjetivação em uma sociedade de sujeitos multifacetados implica repensar o modelo tradicional de observar os sujeitos – inclusive os sujeitos escolares – face às constantes reconfigurações dos modos de existência. Essa premissa nos convoca a ampliar as discussões acerca da descentralização dos sujeitos escolares atuais e a questionar as identidades universais impostas por um eurocentrismo que já não se sustenta como modelo único.

Importa observar, ainda, que olhar para os processos de subjetivação em um modelo educacional pautado por uma cultura de pretensa universalidade – sustentada por metanarrativas modernas – pode ser um exercício desconexo com as demandas da contemporaneidade.

²⁰ Este conceito refere-se a uma visão de identidade provisória, considerando as condições pelas quais o sujeito é situado em um contexto social, cultural e discursivo. O que consiste em dizer que as formas (identidades) e formações discursivas assumidas por esse sujeito variam, tomando diferentes posições, ou posicionamentos, conforme os diversos lugares que ocupa. Um sujeito tratado na sua descontinuidade, na sua mobilidade.

Ao observarmos a organização histórica da instituição escolar, esta aparece marcada como espaço privilegiado na disseminação de saberes legitimados e na conformação de sujeitos. A crença na neutralidade do conhecimento que o percebe como uma descrição objetiva do mundo, contribuiu para justificar, nas leituras mais tradicionais, a centralidade da escola na formação de sujeitos ditos racionais, capazes de conhecer, dominar e ordenar o mundo.

Esse arcabouço sustenta-se na lógica de que o esclarecimento e a razão possibilitariam a implantação de políticas progressistas que levariam à transformação da sociedade, em seu melhoramento. Assim, a escola, enquanto engrenagem dessa racionalidade, assumiu o papel de normalizar condutas e produzir sujeitos ajustados aos imperativos da ordem, ao exercício da cidadania e da moralidade.

Reforçando este campo de discussão, Silva (2023) se refere à escola moderna como instituição que surge para ser transmissora de conhecimento científico, empenhando esforços na direção de instruir homens e mulheres – conforme as novas necessidades da sociedade –, na direção de

formar um ser humano supostamente autônomo e em moldar o cidadão e a cidadã da moderna democracia representativa. É através desse sujeito racional, autônomo e democrático que se pode chegar ao ideal moderno de uma sociedade racional, progressista e democrática (Silva, 2023, p. 111-112).

Claro está que ainda observamos muitos elementos da organização escolar moderna nas instituições e nas práticas de ensino. Entre eles, a manutenção da administração de técnicas disciplinares, como as apontadas por Foucault (2014b), que preconizam um quadriculamento do espaço, onde cada criança tem seu lugar de pertencimento (preferencialmente em fila, a fim de manter o alinhamento e a ordem); e a disposição cronológica dos alunos, segundo faixas etárias, organizadas em anos escolares. Da mesma forma, observamos o controle do tempo por meio de horários rigidamente estabelecidos e que fracionam a rotina escolar de modo que esta seja otimizada e recheada com conteúdos organizados por assuntos e por graus crescentes de dificuldade, numa estrutura que permita a mensuração, avaliação e processamento dos dados. Tais mecanismos impactam o trabalho pedagógico, cuja função passa ser de classificar e diferenciar os sujeitos, ou seja, mapear irregularidades e/ou inconsistências diante dos padrões esperados de conduta e

desempenho – um funcionamento que remete, em muitos aspectos, à organização fabril de produção e controle.

O que acontece é que, com as transformações em curso, principalmente as do campo tecnológico, o acesso ampliado à informação tem apresentado novas formas de nos relacionarmos com o saber e com as figuras tradicionais de autoridade, que antes eram posicionadas como detentoras exclusivas de um conhecimento acessível apenas por poucos. Em relação a isso, autores como Lévy (1999) apontam que as novas tecnologias, no ciberespaço²¹, possibilitam o acesso a uma miríade de informações, bem como estabelecem modos singulares de raciocínio que abarcam novos estilos de produção do conhecimento. O autor nos convida a refletir esse movimento de virtualização²² que “afeta hoje não apenas a informação e a comunicação mas também os corpos, o funcionamento econômico, os quadros coletivos da sensibilidade ou o exercício da inteligência” (Lévy, 2011, p. 11).

Realmente, é inegável que as novas tecnologias de informação e comunicação (como smartphones, tablets, e-mails, aplicativos de mensagens, redes sociais, plataformas de streaming, IA), em conjunto com a interconexão mundial de redes proporcionada pelo acesso à internet, têm alterado substancialmente – desterritorializado – a forma como pensamos, nos comunicamos e a forma como interagimos uns com os outros, refletindo as relações próprias da contemporaneidade.

Essa nova ordem comunicativa, ainda na visão do autor, impacta a formação e a dinâmica da cultura, produzindo uma rede de práticas descentralizadoras, territorialmente. Ao mesmo tempo, elas promovem conexões e articulações entre sujeitos/culturas/lugares distantes, afetando a produção de valores, atitudes, modos de pensar, especialmente com o crescimento do ciberespaço. Uma nova forma de vivermos e nos relacionamos com os saberes e, conseqüentemente, com os sujeitos ao redor.

²¹ Ciberespaço (também nominado como “rede”) é empregado pelo autor como “novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores [...] o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo” (Lévy, 1999, p. 15).

²² O autor define virtualização como “um modo de ser fecundo e poderoso, que põe em jogo processos de criação, abre futuros, perfura poços de sentido sob a platitude da presença física imediata” (Lévy, 2011, p. 12). Trata de novas formas de existência e interação que transcendem as inter-relações do mundo físico sem, com isso, estar em oposição ao “real” (no sentido de materialidade, da presença tangível), mas uma representação de possibilidades (a abstração do virtual) que podem ser atualizadas de diferentes maneiras e que envolvem as dimensões do cultural e do cognitivo, redefinindo nossas relações com o tempo, espaço e conhecimento.

Em face disso, Lévy (1999) nos convida a repensar as práticas educacionais, tendo em vista e consideradas as influências fruto de novos formatos de acesso à informação. Com o conceito de “inteligência coletiva”²³, o autor desvincula o lugar tradicionalmente ocupado pelo professor como figura central de acesso ao conhecimento, indicando que temos, em circulação, vias mais abertas e distribuídas de gerar e movimentar o conhecimento. Como o próprio autor destaca, “os indivíduos aprendem cada vez mais fora do sistema acadêmico, [por isso] cabe aos sistemas de educação implementar procedimentos de reconhecimento dos saberes e *savoir-faire* adquiridos na vida social” (Lévy, 1999, p. 176). O que exige, sobretudo, formação continuada, por parte dos docentes, e abertura diante do novo.

Convém observar que nossa relação com a informação e com o conhecimento está sendo redefinida em meio à velocidade com que consumimos e produzimos signos em rede. Um campo aberto ou desterritorializado, em que os fluxos informacionais se mostram em novos “jogos de verdade”, nos quais diferentes discursos disputam legitimidade enquanto se produzem e circulam. Daí que o grupo (ou os grupos) com o(s) qual(is) nos relacionamos, as instituições em que transitamos, já não estão mais restritas ao ambiente de proximidade geográfica, moral, ideológica, local. Isto porque estamos sendo afetados por relações da comunidade global, que envolvem diferentes culturas, grupos de pessoas e perspectivas. Vale dizer que essa “redefinição” das fronteiras não é algo exclusivo da era digital, mas o alcance e o escopo que este sistema atingiu, nas últimas décadas, intensificaram as transformações nas formas de comunicação e de acesso aos saberes, ressignificando as individualidades/subjetividades locais e, mesmo, globais.

Diante disso, pensar a prática educativa implica reconhecer a complexidade do contexto “glocal” – em que o global e o local se entrelaçam – e considerar a diversidade constitutiva dos sujeitos contemporâneos, na sua pluralidade. O que demanda o deslocamento das leituras idealizadas e herdadas das metanarrativas modernas, abrindo espaço para a construção de novos mecanismos de comunicação, provavelmente mais lúdicos, menos formatados, do qual a própria questão de

²³ O termo está relacionado à concepção de que o conhecimento é resultado da interação dos sujeitos com o virtual, por meio das trocas de valores que tendem a se processar entre os saberes individuais desses sujeitos, gerando uma aprendizagem mútua e colaborativa de produção de conhecimentos; uma inteligência distribuída e potencializada pelas tecnologias de informação, via internet, nos meios virtuais. Para saber mais, veja *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço* (8. ed., 2011) e *O que é o virtual?* (2. ed., 2011), ambos de Pierre Lévy.

autoridade não se funda na imposição, mas na negociação, na escuta e na coconstrução dos saberes escolarizados – entendida não como harmonização, mas como processo conflituoso de negociação discursiva.

Na esteira da descentração dos sujeitos, como discutido por Hall (2019) ao abordar a questão das identidades, agora plurais e afetas à diferença, é mister escutar os docentes em suas inquietações e leituras frente a essa nova configuração dos sujeitos escolares. Embora muitos professores, especialmente os mais longevos de carreira, possam ter tido aproximações com debates sobre sexualidades, gênero, etnias, variedade de crenças religiosas e diversidade em sua formação, é possível que essas abordagens tenham sido superficiais ou restritas a momentos específicos. Tal diversidade tensiona o cotidiano pedagógico e impõe desafios significativos à prática docente.

Eis que se apresentam novas problematizações a serem refletidas pela educação. Questões que atravessam o cotidiano de muitos professores, os quais, mesmo comprometidos com a profissão docente, por vezes enfrentam impasses para – inicialmente – lerem o contexto atual que é permeado por temas mais amplos (como os já discutidos neste estudo); por outras formas de produção e circulação dos saberes, com a ressignificação do espaço-tempo escolar e por uma criticidade crescente em relação às figuras tradicionais de autoridade.

Sujeitos, corpos, práticas sociais que se posicionam com novas formas de resistência, que criam e recriam sentidos outros do ponto de vista do estar no mundo, construindo novas linhas de relações de poder exercidas nos ambientes escolares. Tendo em vista tal problemática, cabe ressaltar, com o apoio de Silva (2014), que vivenciamos algo que vai além de simplesmente tolerar a presença do outro, do diferente. O autor problematiza essa visão, argumentando que, embora pareçam “edificantes e desejáveis [...] esses nobres sentimentos impedem que vejamos a identidade e a diferença como processos de *produção* social, como processos que envolvem relações de poder” (Silva, 2014, p. 96, grifo do autor). Questões que, ao nosso ver, são provocativas e exigem reconfigurações e/ou reapropriações do próprio sentido da experiência docente.

1.2.1 Subjetividade, um processo em movimento: contribuições foucaultianas

Até aqui tratamos da questão dos desafios enfrentados, especialmente pelas instituições escolares, em relação ao tema dos sujeitos escolares na pós-modernidade. Todavia, entendemos que se faz necessário aprofundar, conceitualmente, o que estamos chamando de sujeito nesta dissertação. Por isso, desenvolvemos, na sequência, leituras e reflexões dedicadas a esse conceito.

O século XIX é um período comumente atribuído ao nascimento das ciências humanas. Em virtude disso, o ser humano, mais do que agente pesquisador da natureza, se vê também como objeto de conhecimento. Na senda desta questão, a articulação entre verdade e subjetividade, na concepção moderna, se organiza a partir do entendimento de que é possível ao sujeito cognoscente, estável, alcançar a verdade (Foucault, 2013). De modo que, conforme “se desdobravam todas estas investigações sobre o homem *como* objeto possível do saber, ainda que se tenha descoberto algo sério, nunca se encontrou esse famoso homem, essa natureza humana ou essa essência humana ou o próprio homem” (Castro, 2016, p. 246, grifo do autor).

Ao nos voltarmos para o pensamento de autores como o filósofo Michel Foucault, a respeito de temas como o da construção histórica das verdades – o que Foucault chama, por vezes, de vontade de verdade –, somos levados a refletir sobre os efeitos dos jogos de verdade e dos jogos estratégicos de poder na produção dos sujeitos. São esses jogos que que, na história, buscam legitimar suas respectivas leituras acerca do HOMEM, do que este deve deixar de ser, no que deve se transformar. Lutas que buscam legitimar o acesso a este objeto em disputa, a partir das diversas concepções, crenças, vontades, ferramentas, saberes disponíveis para tal. E, nessas lutas, encontramos formas bem distintas de olhar para o sujeito.

Assim, o sujeito do pensamento moderno, transcendental e autônomo, é vislumbrado como portador de uma essência a ser descoberta. Um sujeito que é pensado a partir da racionalidade, mônada por meio da qual este ser se torna reconhecível, durável, capaz de propor projetos a partir de si mesmo. Em suma, um sujeito auto-constituído. Já em autores como Foucault vamos encontrar um olhar sobre o sujeito que o vê sendo constituído por modos plurais, a partir da adoção de modos de agir e ser – incorporados –, mas passíveis de serem deslocados,

reconfigurados, no jogo histórico e contínuo que envolve os processos de subjetivação.

A partir de outro enfoque de pensamento, que se diferencia daquele que concebe a ideia de sujeito constituinte, Foucault dialoga sobre um sujeito constituído e reconstituído nas tramas da história, nas relações com as verdades produzidas, nos encontros consigo e com os outros. Portanto, entendemos que

o sujeito se constitui através das práticas de sujeição ou, de maneira mais autônoma, através de práticas de liberação, de liberdade, [...] a partir, obviamente, de um certo número de regras, de estilos, de convenções que podemos encontrar no meio cultural (Foucault, 2014a, p. 284).

Aquilo ou quem vamos nos tornando resulta das relações de forças que atuam numa determinada sociedade, da instituição dos saberes e dos discursos que contribuem para a maneira como nos fazemos sujeitos. Nos constituímos, de modo contingente, como efeitos das relações de poder e saber que atravessam nossos contextos históricos e sociais, por processos de subjetivação que engendram modos singulares de existência.

O problema da produção histórica das subjetividades pertence, portanto, ao mesmo tempo, à descrição arqueológica da constituição de um certo número de saberes sobre o sujeito, à descrição genealógica das práticas de dominação e das estratégias de governo às quais se pode submeter os indivíduos, e à análise das técnicas por meio das quais os homens, trabalhando a relação que os liga a si mesmos, se produzem e se transformam (Revel, 2005, p. 85).

Autores como Castro (2016) e Revel (2005) argumentam que, para que se compreenda a questão da subjetividade em Foucault, faz-se necessário tratá-la a partir de uma abordagem histórica – mas de matiz imanente –, que diz respeito aos modos de subjetivação, aos modos pelos quais ao longo da história nos constituímos enquanto sujeitos. Nesse sentido, toda experiência de vivências e interações está envolvida em contextos históricos de uma época, compreendendo que “modos de subjetivação são, precisamente, as práticas de constituição do sujeito” (Castro, 2016, p. 408), e considerando ainda que “se o sujeito se constitui, não é sobre o fundo de uma identidade psicológica, mas por meio de práticas que podem ser de poder ou de conhecimento, ou ainda por técnicas de si” (Revel, 2005, p. 85). Ou seja, neste último

caso, pelo trabalho que o sujeito realiza sobre si mesmo na direção de atingir certos estados e/ou formas de existir.

Examinar como nos constituímos é, então, observar os processos e as condições que a verdade assume para o sujeito. É observar as técnicas que marcam a constituição de um sujeito que não nasce pronto, mas ao longo da vida se torna sujeito, que se modifica no âmbito do poder, do saber, das técnicas da ética para consigo, sempre no interior de uma – ou mais – cultura(s). De todo modo, cabe ressaltar que esta perspectiva teórica propõe compreender os “jogos de força, de verdade” como ferramentas que, entre saberes e as formas de regulação dos discursos, subjetivam e transformam os sujeitos em um contexto histórico e social específico. No entanto, esse sujeito que é produzido pelos discursos também produz novos discursos. Uma relação de movimento que se dá entre os saberes que afetam a forma como nos constituímos ao mesmo tempo em que podemos produzir (novos) saberes.

Ao se afastar da analítica que confere ao sujeito o atributo de senhor pleno de seus atos, passamos a entendê-lo como constituído, como “um produto, ao mesmo tempo, dos saberes, dos poderes e da ética” (Veiga-Neto, 2007, p. 82). Essa constituição se dá historicamente, balizando “o entendimento que cada um tem do mundo e de si mesmo” (*Ibidem*).

Falar de subjetividade, nesse sentido, é falar de processo. A ideia de processo nos remete ao contínuo desenvolvimento de sujeitos – inclusive de projetos de sujeito –, uma vez que nossas perspectivas, enquanto grupos e sociedades, vão se alterando por meio dos jogos de poder e saber. As experiências pelas quais somos submetidos nos subjetivam de alguma forma, seja através da família, da escola, das relações sociais, das novas tecnologias, que contribuem para a composição das experiências subjetivas.

Portanto, para Foucault, o sujeito é constituído pelos domínios do saber, do poder e a partir do trabalho da ética. É por meio das variáveis relações com os outros, consigo mesmo e com a própria verdade que o sujeito vai se constituindo. Os saberes espalhados pela teia social – configurados pelos “jogos de verdade” – produzem influências em nossa vida. Mas, por outro lado, em meio a essas práticas, há um sujeito analítico, crítico, capaz de confrontar estas mesmas práticas e reconduzir sua experiência, ocupando, assim, um lugar, uma posição.

A respeito destes modos e domínios, Foucault mobiliza uma perspectiva a partir da qual se pode pensar as condicionalidades históricas que tornam possíveis aos seres humanos serem posicionados enquanto sujeitos. Sujeitos, no plural, pois se trata de diferentes possibilidades, dentro das condições históricas, em cada tempo e espaço, que posicionam o(s) sujeito(s) sob diferentes domínios que oferecem condições para a constituição de subjetividades possíveis. Disso decorre a discussão sobre os processos de subjetivação não estarem relacionados a algo como um campo “interno”, pertencente ao indivíduo, que o dotaria de capacidade de se colocar para além da história.

Dentre estes processos de subjetivação, Foucault vai analisar a ciência moderna e seus mecanismos, uma vez que estes buscam representar quem é o HOMEM, agora enquanto objeto de investigação, analisado a partir de diferentes discursos que se organizam para captá-lo e legitimá-lo – justamente – a partir de determinados saberes (científicos). Temos como exemplo as práticas objetivadoras que delimitam o lugar dos sujeitos e trazem consigo epistemes, modos de buscar a verdade – psicológica, sociológica, educacional – deste objeto (HOMEM) e que desenvolvem diferentes modos analíticos com os quais “transformam os seres humanos em sujeitos” (Foucault, 2025, p. 118).

Há, somado a isso, transformações na organização social e econômica iniciadas a partir do século XVII²⁴ que desencadearam uma reconfiguração nas estratégias do exercício do poder. Dreyfus e Rabinow (2010, p. 176) mencionam que “esse foi um período em que o cuidado com a vida e o crescimento das populações tornou-se a preocupação central do Estado, em que um novo tipo de racionalidade política e prática assumiu uma forma coerente”, produzindo uma mudança teórica e propiciando o surgimento de uma nova tecnologia política: o biopoder. Nesse enredo da organização social, Foucault (2010, 2014b, 2022, 2023) analisa os efeitos do poder sobre a vida e a relação destes no pensamento político. Vai observar as técnicas de poder direcionadas a gerir, a moldar condutas necessárias para um certo tipo de indivíduo, numa determinada sociedade. Uma nova tecnologia do poder sobre a vida que, segundo Foucault (2022), vai se organizar em dois polos de ação: no individual (corpo do sujeito) e no coletivo (população).

²⁴ As transformações estavam refletidas no que concerne ao crescimento das cidades e à explosão demográfica. Fatores que intensificaram a circulação de pessoas e o fluxo de mercadorias entre os territórios. Esse dinamismo também favoreceu a presença de focos de doenças nas sociedades.

Concretamente, esse poder sobre a vida desenvolveu-se a partir do século XVII, em duas formas principais; que não são antitéticas e constituem, ao contrário, dois polos de desenvolvimento interligados por todo um feixe intermediário de relações. Um dos polos, o primeiro a ser formado, ao que parece, centrou-se no corpo como máquina: no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos — tudo isso assegurado por procedimentos de poder que caracterizam as *disciplinas: anátomo-política do corpo humano*. O segundo, que se formou um pouco mais tarde, por volta da metade do século XVIII, centrou-se no corpo-espécie, no corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos: a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade (Foucault, 2022, p. 149-150, grifo do autor).

Em relação às disciplinas dos corpos, observamos a constituição do sujeito a partir das relações tecidas por determinados tipos de saber e poder, que classificam, dividem²⁵ e enquadram esse sujeito. Dessa forma, Foucault (2014b) nos fala da produção de corpos dóceis, passíveis de serem conduzidos em determinada direção, sem necessidade de violência ostensiva. Forma usual de se produzir sujeitos nas sociedades modernas, pós-industriais. Sociedades disciplinares, conforme o autor aponta.

A disciplina dos corpos está relacionada ao “fabricar” corpos/sujeitos dóceis, contrapondo-se à ideia de corpos/sujeitos obedientes. Ser dócil é ser útil ao que a sociedade precisa. “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (Foucault, 2014b, p. 134). O corpo é um objeto, alvo de poder, que permite “o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição²⁶ constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (*Ibid.*, p. 135).

Esse mecanismo de poder sobre os sujeitos possibilita a normalização da sociedade, que, por meio de um saber estratégico, tende a individualizar e suprimir as diferenças, estabelecendo uma ordem necessária a um projeto de sociedade que

²⁵ No texto *O Sujeito e o Poder*, disposto em Foucault (2025), o filósofo chama de “práticas divisoras” as técnicas utilizadas para categorizar os sujeitos na sociedade. Algumas dessas técnicas são abordadas no livro *Vigiar e Punir* (2014), quando Foucault discorre sobre práticas binárias de marcação que ajudam a definir o que é considerado louco/são, normal/anormal, legítimo/ilegítimo, perigoso/inofensivo.

²⁶ Nos termos foucaultianos, sujeição diz respeito aos processos e mecanismos de controle, regulação, normalização por meio dos quais os indivíduos são submetidos e constituídos, de modo a se alinharem a padrões socialmente estipulados que se apresentam como naturais.

emerge a partir das sociedades capitalistas. Situação explicada por Veiga-Neto, ao afirmar que tais estratégias atuam muito mais no nível dos saberes do que no da ação coercitiva:

Falar em corpos dóceis é falar em corpos maleáveis e moldáveis; mas não se trata, aí, de uma modelagem imposta, feita à força. Ao contrário, o que é notável no poder disciplinar é que ele “atua” ao nível do corpo e dos saberes, do que resultam formas particulares tanto de estar no mundo – no eixo corporal –, quanto de cada um conhecer o mundo e nele se situar – no eixo dos saberes (Veiga-Neto, 2007, p. 71).

Dessa forma, o exercício do poder aparece nas tecnologias disciplinares, que são individualizantes e ao mesmo tempo muito sutis, uma vez que se imiscuem nos detalhes dispersos na sociedade (atuando como micropoderes), moldando a forma de ser, anunciando um formato desejável e buscando neutralizar o indesejável. Para serem eficazes, essas tecnologias se distribuem estrategicamente, controlando e organizando as atividades e as etapas que envolvem o dia a dia dos sujeitos. No contexto escolar, este se concretiza como mais um dispositivo de subjetivação, voltado a normalizar gestos, pensamentos e formas de existência. Assim, vemos a organização estratégica dos espaços (que distribui e fixa cada aluno em seu “lugar”), o controle do tempo, via grade curricular e rotinas de repetição como estratégias para a eficácia do aprendizado e a possibilidade de medir a qualidade e o desempenho atingidas pelas práticas de ensino e aprendizagem.

Além do exercício do poder aplicado pelas tecnologias disciplinares, Foucault (2010) nos apresenta, ainda, uma outra tecnologia que também vai agir na identidade dos sujeitos. Uma prática que não observa apenas o corpo individual, como na análise desenvolvida pela anátomo política (Foucault, 2014b), mas que estende o exercício do poder por toda uma população e que, além de investir em práticas disciplinantes, sobre o corpo individual, também atua no processo que constitui toda a vida, que é gerida pelas técnicas do biopoder. O interesse do exercício do poder se desloca da disciplina dos corpos (vigiados, treinados, úteis) para a multiplicidade da espécie humana, ou como nos diz Foucault (2010) para a “massa global”, em que se problematiza a vida através do pensamento político – a vida se apresenta como um problema e uma utilidade política. Um poder de ordem biológica porque “se situa e

exerce no nível da vida, da espécie, da raça e dos fenômenos maciços de população” (Foucault, 2022, p. 148).

Esta nova tecnologia de poder emerge, ainda segundo Foucault (2010), na segunda metade do século XVIII, tendo como período de consolidação o século XIX, integrando-se às práticas disciplinares para regular a vida de toda uma coletividade. Passam, desse modo, a se preocupar com questões como nascimento, morte, doença, endemias, higiene, arquitetura, urbanismo, saneamento, reprodução, fecundidade, demografia, longevidade, medicina, entre tantas outras. É preciso, ao Estado, conhecer e ter informações a respeito de sua população e de seus problemas. Mais que curiosidades, nos falam Dreyfus e Rabinow (2010), esses elementos eram cruciais para o novo sistema de poder e de saber funcionar de forma eficiente.

Ao mesmo tempo que as técnicas disciplinares agiam/agem modelando o corpo, surge a biopolítica que gere o organismo social enquanto população. Portanto, um poder com vistas a governar a vida em sociedade e que permite, do mesmo modo, gerir toda uma demografia, suprimindo ou estimulando aspectos do funcionamento social considerados necessários aos interesses políticos e econômicos. “Assim, a política se transformou em biopoder. Uma vez que a política da vida estava estabelecida, a vida das populações, assim como sua destruição, tornaram-se escolhas políticas” (Dreyfus; Rabinow, 2010, p. 182).

Percebemos, desse modo, na análise histórica da sociedade regida pela racionalidade política, adjacente a um governo liberal de produção industrial, duas tecnologias de poder que, complementares uma à outra, interferem e agem na subjetividade dos sujeitos. Uma disciplinar,

centrada no corpo, produz efeitos individualizantes [... outra] centrada não no corpo, mas na vida [...] agrupa os efeitos de massas próprios de uma população, que procura controlar a série de eventos fortuitos que podem ocorrer numa massa viva; [...] uma tecnologia que visa portanto não o treinamento individual, mas, pelo equilíbrio global (Foucault, 2010, p. 209).

Para que isso aconteça são necessárias que algumas condições sejam atendidas e que alguns sistemas reguladores funcionem. Para Marshall (2011), há práticas voltadas à organização do tempo (horários) e dos espaços, com o planejamento de cronogramas, fixação de ritmos e a divisão das atividades em estágios que são examinados e classificados e, se necessário, retomados para

atender às expectativas traçadas. Práticas estas que formam um exercício de poder voltado a produzir “indivíduos normalizados”, “uma forma de atividade dirigida a produzir sujeitos, a moldar, a guiar ou a afetar a conduta das pessoas de maneira que elas se tornem de um certo tipo” (Marshall, 2011, p. 28), e que muito nos lembram as técnicas desenvolvidas nos ambientes escolares.

Entre os mecanismos de atuação das tecnologias de poder disciplinar, temos a sanção normalizadora, ou seja, formas de incitação e/ou de punição presentes nos ambientes disciplinares (incluindo as escolas) e que, segundo Foucault (2014b, p. 176), visam corrigir aquilo que está “inadequado à regra, que afasta dela, os desvios”, como no caso “do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência)” (*Ibid.*, p. 175). A vigilância hierárquica, por sua vez, opera como uma tecnologia de poder que regula condutas e sustenta a internalização de normas pelos sujeitos. Um funcionamento em rede, no qual o poder se exerce de forma produtiva.

Esses mecanismos de produção levam os indivíduos a se reconhecerem a partir dos padrões instituídos pelas normas e se situarem em um lado ou outro do espectro social. Isto porque todo processo de normalização gera formas de exclusão e/ou de diferenciação, já que busca homogeneizar a conduta dos sujeitos. Uma outra faceta do poder, que se organiza e age fora do aspecto repressor ou proibitivo; age produzindo realidades, objetos, sujeitos, conhecimentos, verdades (Foucault, 2014b).

Já na ordem da biopolítica, há uma gestão das condutas que produz identidades coletivas, com o objetivo de proteger e multiplicar a vida, reduzindo ou eliminando o que possa causar perigos à espécie. Nesse propósito e para inibir as ameaças, a norma também adquire seu espaço de importância, através da qual as tecnologias políticas se dirigem às condições de vida, traçando estratégias junto aos domínios do saber, que buscam controlar e modificar o mundo vivo. Ao levar em conta o biológico é preciso “agir de tal maneira que se obtenham estados globais de equilíbrio, de regularidade” (Foucault, 2010, p. 207). E, dessa forma, ajustar os sujeitos é uma forma de garantir a vida, afinal “um poder que tem a tarefa de se encarregar da vida terá necessidade de mecanismos contínuos, reguladores e corretivos” (Foucault, 2022, p. 155).

Em resposta a esses mecanismos de poder, Foucault (2014a) analisa – mais para o final de sua obra intelectual – as formas por meio das quais os sujeitos se

envolvem com a sua própria produção. Passa a observar os processos de subjetivação, questionando as maneiras como os sujeitos se relacionam consigo mesmos, analisando de que modo a ética – no sentido do cuidado de si –, se exerce nas práticas cotidianas de constituição subjetiva. O que o autor chama de “técnicas de si” (Foucault, 2014a).

As “técnicas de si” abrem caminho para analisar a constituição do sujeito ético, que toma decisões não mais, ou não apenas, determinadas pelas forças externas de controle. Nesse sentido, a ética – a relação de si para consigo e para com os demais – aparece para além da “moral”, que atribui “valores (positivos e negativos) a diferentes comportamentos”, com base em determinados tipos esperados de formas de agir (Veiga-Neto, 2007, p. 81). Por isso, segundo Foucault (2014a, p. 261) a ética “é a prática da liberdade [...] é a forma refletida assumida pela liberdade”.

Aqui, as relações de poder passam a ser compreendidas não apenas pelas técnicas de dominação, mas também pelas formas pelas quais o sujeito apreende a si mesmo e

que permitem aos indivíduos realizar, por eles mesmos, um certo número de operações em seu corpo, em sua alma, em seus pensamentos, em suas condutas, de modo a produzir neles uma transformação, uma modificação, e a atingir um certo estado de perfeição, de felicidade, de pureza, de poder sobrenatural (Foucault, 2014a, p. 93-94).

Assim, mesmo que o sujeito se mostre transigente com as normas que lhe são colocadas, ele ainda se mostra capaz de reavaliar sua conduta, ou melhor, reavaliar a forma como sua conduta está sendo conduzida. Neste reconhecer-se como sujeito, por meio de verificações-problematizações, diante de certas posturas-condições de produção de si, o sujeito pode adotar práticas de si, ou de poder de si para consigo, exercitando a ética e/ou a liberdade possível.

Ser, em grande medida, sujeito de suas ações implica “um exercício de si sobre si mesmo, através do qual procura se elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser” (Foucault, 2014a, p. 259), segundo critérios éticos de criação e variação, a partir de uma diversidade. Implica, ainda, a relação que o sujeito desenvolve consigo, com os demais sujeitos e com a verdade buscada por si mesmo. É nesse processo de experimentação e possibilidades – ainda que imerso nos jogos de verdade e/ou pelos dispositivos de poder e de saber – que surge um convite para que o sujeito

contribua para a produção de si. Inclusive, por vezes, por meio da resistência. Porque onde há poder, há resistência.

Certamente é preciso enfatizar também que só é possível haver relações de poder quando os sujeitos forem livres. [...] Portanto, para que se exerça uma relação de poder, é preciso que haja sempre, dos dois lados, pelo menos uma certa forma de liberdade. [...] Isso significa que, nas relações de poder, há necessariamente possibilidade de resistência (Foucault, 2014a, p. 270).

O aspecto relacionado à ideia de liberdade é apresentado, em Foucault, como uma mudança de postura diante do considerado habitual, e que de algum modo se integrou em nosso cotidiano. Esta liberdade, que anda *pari passu* com as formas de poder, não é do tipo emancipatória – se emancipação for entendida como a libertação total do poder, em direção a uma realização teleológica destinada à espécie humana. Refletindo sobre os escritos de Foucault, autores como Veiga-Neto (2007, p. 22) indicam que a liberdade da qual retrata o filósofo é “homeopática, concreta, cotidiana e alcançável nas pequenas revoltas diárias, quando podemos pensar e criticar o nosso mundo”. Desse modo, a produção das subjetividades é vista não apenas a partir dos mecanismos coercitivos e/ou impostos unilateralmente, mas entrelaçada com práticas de liberdade capazes de abrirem possibilidades de resistência e de transformação. Isto porque se há jogos de poderes e saberes, esses jogos se encontram em fluxo.

Larrosa (2011) vai abordar essa questão por meio das práticas regulamentadoras, historicamente constituídas, que definem o que pode ser pensado, em nossa interioridade, como uma “experiência de si”. O autor a define como “aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo” (Larrosa, 2011, p. 43).

Tais considerações apontam para a importância de se pensar o sujeito – entre poderes, saberes e práticas de si – no campo educativo formal. Sujeito que, no contemporâneo, e por um lado, se encontra atravessado por uma miríade de saberes, de discursos, inclusive de fake news, que buscam cooptar este mesmo indivíduo diante de visões de mundo provenientes de certos grupos, calcadas em ações comunitaristas que promovem o fechamento em relação a outros grupos e a outros valores. Da mesma forma, estes sujeitos se encontram à mercê de propagandas que os incitam a serem empreendedores, vencedores, que parecem ignorar os impactos

do meio social que os envolve. Ação que tende a colocar nestes sujeitos – geralmente jovens – uma pressão muito grande, no sentido de serem protagonistas/vencedores. O que pode estar relacionado à emergência de uma onda significativa de depressão e de ansiedade.

Sujeitos que têm sido disputados por diferentes lógicas e estratégias que vão para além da escola, mas que implicam nas práticas escolares, provocando os docentes, no sentido de lidarem com estes sujeitos/discentes. Provavelmente, diante de uma relação a ser formada, agora, na direção do cuidado de si, tanto por parte de docentes como de discentes. De modo que os sujeitos/discentes escolares não serem

posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos falantes; não como objetos examinados, mas como sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmos que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmo devem contribuir ativamente para produzir (Larrosa, 2011, p. 54).

Vale reiterar que a escola contemporânea está situada em um contexto social impactado por transformações econômicas, políticas e culturais, onde as tecnologias digitais não apenas redefiniram o acesso à informação, mas também vêm alterando as formas de interação. O modo como aprendemos hoje, nesse cenário de acréscimos de mecanismo de influências, nos impele a repensar a prática educativa escolarizada. Enriquecida por uma proposta, como nos diz Larrosa (2011, p. 57), embebida por relações reflexivas e que se volte tanto ao fora quanto a si mesmo:

Tornar os dispositivos pedagógicos como constitutivos da subjetividade é adotar um ponto de vista pragmático sobre a experiência de si. [...] Dessa perspectiva, a pedagogia não pode ser vista já como um espaço neutro ou não problemático de desenvolvimento ou de mediação, como um mero espaço de possibilidades para o desenvolvimento ou a melhoria do autoconhecimento, da autoestima, da autoconfiança, do autocontrole, da autorregulação etc., mas como produzindo formas de experiência de si nas quais os indivíduos podem se tornar sujeitos de um modo particular.

Por meio desse pensamento configura-se uma relação do sujeito com os jogos de verdade e as experiências de si. Ele não está apenas subordinado às mediações exteriores, pois, aqui, o sujeito também se volta para si mesmo: é objeto de si para si, buscando compreender e desenvolver seu modo de ser.

Assim, encontramos em Michel Foucault modos de subjetivação que tratam de posições diferentes, porém não independentes, ocupadas pelo sujeito num tempo histórico e cultural. Modos estes que são observados por meio da objetivação em que o sujeito é produto de um determinado discurso, de uma episteme, na relação entre o saber e o poder em que tratam as Ciências (entre elas as Ciências Humanas), que fazem do sujeito um objeto de conhecimento. De mesmo modo, temos a objetivação do sujeito pelas práticas disciplinares que dividem e normalizam, que buscam moldar o sujeito funcional à sociedade; também pelas práticas biopolíticas que agem na população, sobre o conjunto social que, mediante os dispositivos de regulamentação, tomam não só os corpos dos sujeitos, mas os próprios arranjos que constituem a vida. E, por fim, Foucault discute um sujeito capaz de não apenas ser constituído pelas técnicas de poder, mas ao mesmo tempo ser capaz de constituir a si próprio, reconhecendo-se enquanto ser de desejo e exercendo sua liberdade, ou de outro modo, exercendo sobre si uma subjetivação enquanto sujeito moral de suas ações.

Desse modo, compreendemos a subjetividade como uma produção histórica, situada, que emerge nas condições específicas de cada época. Tal perspectiva nos remete ao “aquário de Veyne”, epígrafe deste capítulo, já que são experiências inscritas em determinados tempos e lugares que tornam possíveis modos singulares de subjetivação. Modos de subjetivação diversos, que não se anulam nem se sucedem um pelo outro, mas que existem mutuamente e que se entrelaçam nas condições históricas que conformam a organização social. Talvez ainda nos falte, nos ambientes escolares, um olhar mais atento a essa complexidade. Um olhar capaz de reconhecer os sujeitos não como identidades prontas, mas como processos em constante constituição. De todo modo, vejamos como o tema do sujeito vem sendo tratado, mais precisamente, no campo educacional.

1.3 O tema do sujeito nas produções de pesquisas acadêmicas

Nesta parte do texto mapeamos, por meio de revisão de literatura, produções acadêmicas – da área da educação – voltadas ao tema do sujeito escolarizado. Nosso propósito foi o de estabelecer um diálogo com essas pesquisas, buscando suas potencialidades para a presente investigação. A análise esteve concentrada nos estudos previamente selecionados e descritos na introdução deste trabalho. Com

elas, procuramos fornecer um encontro sumarizador das discussões apresentadas sobre o tema do sujeito.

O quadro abaixo apresenta o referencial teórico identificado mediante o mapeamento analítico das produções selecionadas, seguido de uma análise sucinta a respeito de suas discussões.

Quadro 1 - Quadro de referência das pesquisas produzidas

INSTITUIÇÃO	NÍVEL	TÍTULO DA PESQUISA	AUTOR E ANO
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB Vitória da Conquista - BA	mestrado	Escola: lugar de encontros e diferentes modos de produção de subjetividade	SOUZA (2020)
Universidade Estadual de Campinas Campinas - SP	mestrado	A influência das redes sociais na subjetividade d@s sujeit@s contemporâne@s	SCRIMIM (2019)
Universidade Federal de Sergipe - UFS São Cristóvão - SE	mestrado	A constituição do sujeito aluno no espaço escolar: processos de subjetivação e de inclusão	SILVA (2017)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro Duque de Caxias - RJ	mestrado	A escola e os "modos de subjetivação contemporâneos": entre os corpos dóceis e as "subjetividades midiáticas"	MICHELLI (2014)
Universidade Federal da Paraíba - UFPB João Pessoa - PB	mestrado	As Relações de Poder em Sala de Aula: Uma análise discursiva sobre a perda da autoridade do sujeito-professor nesse espaço	BATISTA (2011)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre - RS	mestrado	Aprendendo a ser aprendiz: novos modos de ser aluno na contemporaneidade	SCHNORR (2011)

Fonte: elaborado pela autora

À medida que exploramos a leitura das pesquisas, nos deparamos com uma riqueza de diversidades de estudos. Na síntese a seguir, destacamos algumas contribuições desses trabalhos para nossa análise no que se refere à problemática da pesquisa.

Souza (2020), ao tratar sobre os processos de subjetivação do sujeito aluno no ambiente escolar, aborda a necessidade de superar metodologias generalistas, encarando a escola como um espaço de formação social e de interações de singularidades no contato com diferentes gêneros, etnias e credos. Desse modo, o

espaço escolar é apresentado como um “lugar de encontros” que ocupa um tempo considerável da vida de diferentes sujeitos. Seu trabalho é organizado nas bases teóricas do pós-estruturalismo e nas contribuições de Michel Foucault ao investigar o papel da escola na produção de subjetividades. Para isso, traz uma discussão a partir dos discursos do “sujeito-aluno” (como é chamado pelo autor) em relação às suas compreensões sobre o espaço escolar que frequentam e suas vivências neste espaço. O campo de estudo se deu em uma escola de ensino médio, no interior da Bahia.

Nesse caminho, o autor apresenta a “singularização como um investimento em uma rota de fuga”, traçando a possibilidade “de um aprendizado que insira alguma suposição de criação e autonomia” (Souza, 2020, p. 13). A ideia de singularização, apoiada nos estudos de Silvio Gallo, é compreendida e defendida como um processo por meio do qual a escola pode criar condições para que os sujeitos, que nela estão, se constituam a partir de suas potências singulares, mobilizadas nas experiências vividas no cotidiano escolar.

Ao tratar a escola como um “espaço para a efetivação e socialização da singularidade” (Souza, 2020, p. 12), o autor argumenta que o contato com a diversidade, propiciada pela interação dos diferentes sujeitos nesse espaço, contribui para a ampliar a concepção de ser humano, advinda dos sujeitos alunos, o que também afeta a sua formação social.

Destacamos, ainda, dentre as contribuições da pesquisa discutida por Souza (2020), a força crítica da escola, entendida como a possibilidade de romper com a ideia de ser humano adaptável a uma sociedade homogênea. Dessa forma, a escola pode apresentar condições de contribuir com o distanciamento “dos processos de subjetivação predominantes” (Souza, 2020, p. 48) no meio social, possibilitando um “aprendizado que constitua alguma possibilidade de autonomia e criação” (*Ibid.*, p. 52). Favorecendo, com isso, processos de singularização.

A dissertação de Scrimim (2019) discursa acerca da formação do sujeito escolar sob a influência das redes sociais digitais. Para isto, se apoia nas contribuições de Michel Foucault a respeito dos processos de subjetivação, de modo a tratar das novas formas de se tornar sujeito num contexto histórico-cultural conectado pelas tecnologias que impactam a prática educacional, seja ela formal ou informal.

No decorrer do seu trabalho, podemos observar uma discussão acerca dos saberes provenientes da era digital, que projetam modos de existência. Segundo a autora, as novas configurações de interações sociais do mundo contemporâneo têm alterado o modo que os sujeitos se relacionam uns com os outros e consigo mesmo. Para analisar essa condição, a autora recorre aos conceitos de poder disciplinar, vigilância, punição (Foucault, 1987)²⁷ e biopoder (Foucault, 2010)²⁸. Por meio dessas ferramentas teóricas, ela trata do assujeitamento e das formas de normalização da vida humana, buscando construir uma leitura frente às influências das redes sociais digitais na dinâmica social.

Considera, em suas análises, a importante influência que escola e redes sociais exercem na formação de sujeitos em idade escolar e argumenta quanto a possibilidade de a escola utilizar, de forma benéfica, essas tecnologias digitais. A pesquisadora, ao adotar o termo cunhado por Mark Prensky, refere-se aos sujeitos escolares que já nasceram na era digital como “nativos digitais”.

Para compreender esses sujeitos, “nativos digitais”, e o papel da escola nesse cenário, são discutidos os impactos dos modos de “controle e dependência” decorrentes das redes digitais, que moldam formas de experiências conectadas e promovem diferentes formas de assujeitamento.

Constatamos que as redes sociais podem ser vistas como uma forma de poder disciplinar, pois agem de modo a individualizar @s sujeit@s, classificando-@s e otimizando o seu tempo e seus corpos para que se tornem mais produtiv@s. Essas tecnologias também atuam sobre a nossa sexualidade, estabelecendo novas formas de nos relacionarmos, nos controlando e nos fazendo controlar um@s @s outr@s por meio da vigilância, reforçando padrões normalizadores e servindo também como forma de punição àquel@s que não se adequam a estas normas [sic] (Scrimim, 2019, p. 102).

Este controle, segundo a autora, apaga as nossas diferenças. Assim, a escola assume um importante papel como instituição que pode contribuir para o fortalecimento de uma visão crítica: “É preciso não perder a capacidade de ‘cuidar de si’, ou seja, não podemos perder a capacidade de refletir sobre nós mesmos e o mundo que nos cerca” (Scrimim, 2019, p. 103). Uma tarefa que se estende para além das práticas de ensino e aprendizagem, pois se organiza como práticas de liberdade,

²⁷ FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

²⁸ FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

efetivada por meio de exercícios (como a autodescoberta, a escrita de si e o uso das redes sociais, por exemplo), através dos quais os sujeitos conhecem e se reconhecem no mundo, constituindo-se e reconstituindo-se no encontro consigo e com os outros.

O trabalho de Silva (2017) oferece importantes reflexões acerca do legado histórico da escola, marcada pela construção de um aluno ideal, dentro de padrões homogêneos de conduta. Para isso, nos é apresentada a institucionalização moderna da infância, orientada por um projeto de educação que envolve disciplina e a formação de sujeitos sociais e moralmente desejáveis.

Desse pensamento homogêneo advém a imagem do aluno considerado ideal, enquadrado nos padrões amplamente instituídos como desejáveis, como àquele “que aprende sem dificuldade, que respeita as regras, que cumpre seus afazeres, que não cria confusões, que conversa pouco na sala de aula” (Silva, 2017, p. 12). Por outro lado, passa a ser considerado indisciplinado todo aquele que não se encaixa nesse perfil. Assim, propõe uma análise crítica acerca da educação inclusiva ao abordar a educação escolar das crianças que apresentam deficiências/dificuldades de aprendizagem. Essas dificuldades confrontam a concepção idealizada de aluno e os processos de subjetivação sustentados por um sistema educacional que ainda enfrenta obstáculos para reconhecer a pluralidade intrínseca aos sujeitos e que pouco tolera as diferenças.

O olhar da autora se volta para os processos de subjetivação observados em uma escola estadual do município de Aracajú (SE) – instituição que atende os anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva da educação inclusiva de estudantes que apresentavam alguma deficiência ou dificuldade de aprendizagem. Nesse contexto, problematiza o espaço escolar e as relações de poder imbricadas nas lógicas formativas, que os normalizam e “apagam” as individualidades.

Nos seus estudos apresenta um debate frente às mudanças socioculturais da sociedade em relação a uma escola ainda organizada num modelo estrutural e racional herdado do pensamento iluminista. Para a autora, “é necessário problematizar esse sujeito da educação atual e plural, em face desses mecanismos rígidos da escola, dessas lógicas arraigadas a um pensamento moderno, no qual enaltecem um modelo de sujeito dissociado do sujeito dessa sociedade” (Silva, 2017, p. 17). Desse modo, advoga em favor de uma nova escola capaz de proporcionar aos estudantes condições para sua própria transformação.

Ao finalizar seus estudos, Silva (2017) propõe uma escola disposta num espaço que fomente o pensamento crítico e práticas de liberdade, capazes de deslocar os padrões e normas sociais tão disseminados. Nos convida a considerar a formação de subjetividades construídas “nos princípios do cuidado de si”, um “outro olhar perante a formação desse sujeito, que não seja encarcerado ao esquadramento das relações de poder” (Silva, 2017, p. 107). Trata-se de uma proposta inclusiva, de acolhimento às diferentes singularidades, sustentada por um “novo modo de se relacionar com a prática escolar, operado pelo cultivo de si” que “visa se distanciar de uma manutenção ou reafirmação do sujeito idealizado e fomentar um novo sujeito que transita nessa lógica, autor da sua subjetivação” (*Ibid.*, p. 123).

O lugar da escola, suas relações e práticas em meio aos modos de subjetivação no âmbito do século XXI são os temas estudados por Michelli (2014). Para isso, a autora problematiza a incompatibilidade da instituição escolar, situada como instituição disciplinar²⁹, em contraponto às mudanças nos modos de subjetivação contemporâneos, permeados por variadas produções de sentido sobre o social. Neste cenário, o controle dos corpos através da docilização e pautados na disciplina, vai perdendo sua eficácia. A autora aponta que os sujeitos passaram a “ser constituídos através de experiências sociais mais fluidas, como é o caso da internet, por exemplo” (Michelli, 2014, p. 34), tirando da escola a centralidade na produção de subjetivação.

A escola passa, então, a deixar de ser observada como instituição produtora de um sujeito disciplinado (necessário socialmente), estável e permanente, para ser percebida numa sociedade muito mais dinâmica, muito mais fluida, constituída por novos dispositivos produtores de experiências sociais (novas mídias, novas tecnologias), que transformam as relações dos sujeitos para com o mundo e também para consigo mesmos, com formas mais “abertas” de vigilância.

Importa destacar que a autora não dialoga em favor de uma organização social específica, mas analisa diferentes modos de subjetivação. Por um lado, aqueles vinculados às sociedades disciplinares; por outro, subjetivações emergentes em sociedades que apresentam maior flexibilidade, próprios das chamadas sociedades

²⁹ Termo utilizado pela autora a partir dos fundamentos teóricos de Michel Foucault na obra *Vigiar e punir* (29. ed. Petrópolis: Vozes, 2004).

de controle³⁰– conceito trabalhado pela autora a partir das contribuições do filósofo Gilles Deleuze.

No decorrer de sua pesquisa a autora vai pontuando o que vem a ser essa flexibilização do sujeito aluno ao discursar sobre a contribuição de outros contextos, além da escola, na produção desses sujeitos. E, dessa forma, o papel da escola – uma vez calcado no poder disciplinar – tende a se abrir para mudanças de práticas e estratégias de aprendizagem mais condizentes com a atual sociedade. Aponta para novas formas de aprendizagem, uma aprendizagem permanente, que segundo ela não é rígida e fixa, cabendo às instituições escolares “aprender a lidar com o caráter inacabado dos processos formativos e com a variedade de visões de mundo” (Michelli, 2014, p. 57).

Ao tratar da incompatibilidade da “escola da sociedade disciplinar” diante das sociedades contemporâneas, é colocada em pauta a importância de se estabelecerem mecanismos de comunicação no ambiente escolar. A escola deixaria de exercer a lógica da instituição transmissora de racionalidades, tornando-se lugar que produz sentidos nas relações estabelecidas entre os sujeitos da escola. Por meio deste pensamento se desfaz a hierarquia que delimita quem é o dono do saber e quem vai recepcionar esse saber.

Diferentemente da transmissão, que possui uma organização pré-estabelecida, no diálogo não há modelos dados. Na primeira há uma hierarquia, estão definidos os lugares de quem sabe e quem não sabe. Já na segunda, tais lugares não estão dados, as relações vão se estabelecendo em cada contexto (Michelli, 2014, p. 62).

A autora desnaturaliza a função da escola, destacando a importância desta instituição estar atenta aos modos de subjetivação presentes na contemporaneidade, no sentido de “desacelerar” diante da quantidade de informações e conhecimentos que chegam aos estudantes, promovendo mais diálogos.

No trabalho de Batista (2011), encontramos uma discussão acerca das relações de poder e resistência que permeiam o ambiente escolar – mais especificamente nas turmas do 7º ano do ensino fundamental de uma escola estadual –, analisadas através dos jogos de verdade que regulam as práticas e formas de subjetivação nesse espaço.

³⁰ DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre as sociedades de controle (1990). In: DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992. p. 219-226.

O trabalho apoia-se nas contribuições de autores como Michel Foucault. A questão da subjetivação dos sujeitos, professor e aluno, na sociedade, também é problematizada para tratar de conceitos como discurso, linguagem, poder, saber e verdade.

O conceito de poder, analisado nas práticas discursivas e não-discursivas, é um dos elementos-chave que a autora utiliza ao discutir sobre a constituição dos sujeitos e a posição (ou ausência) de autoridade da figura do professor que, segundo Batista (2011), tem diminuído na sociedade contemporânea. A autora discute sobre os rearranjos econômicos e sociais que têm afetado a constituição do sujeito-aluno, como é o caso da ampliação dos direitos da criança, as novas concepções de ensino que incentivam uma participação discente mais ativa, além da questão do acesso às variadas fontes de informação por meio do avanço tecnológico. A autora afirma que a escola, como instituição social, também recebe os impactos dessas transformações sociais, culturais e tecnológicas.

Situadas dentro do ambiente escolar, as relações de poder envolvendo sujeito-professor e sujeito-aluno também sofreram alterações, pois esses sujeitos também sofreram modificações constitutivas em seu processo de subjetivação. Do mesmo modo que as mudanças afetaram o modelo educacional, afetaram também o processo de subjetivação de aluno e professor (Batista, 2011, p. 98).

Schnorr (2011), por sua vez, aborda em sua pesquisa a questão do sujeito aprendente, um sujeito contemporâneo que aprende por toda a vida e, portanto, é inacabado. Busca entender os efeitos de subjetivação dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, em uma escola privada localizada em Novo Hamburgo (RS), nas dinâmicas de uma sociedade articulada por “dispositivos pedagógicos”³¹ provenientes das tecnologias de informação, como a internet e a televisão. Para tanto e a partir da perspectiva dos Estudos Culturais, discorre sobre a relação entre os novos modos de tornar-se aluno em sociedades permeadas por múltiplos saberes e que apresentam contextos culturais e midiáticos que influenciam a comunicação, consumo e convívio social.

Sob diversas maneiras, os alunos que temos estão recebendo grande “quantidade” de informações e imagens que, interpelando-os, podem constituir seus modos de ser, falar, agir, comprar, estudar, entre outros. E também sob diversas formas, toda essa profusão de discursos que

³¹ Ver Larrosa (2011).

circulam através dos recursos midiáticos e tecnológicos perfaz jogos de verdade onde o sujeito é envolvido (Schnorr, 2011, p. 17).

Desse modo, o sujeito aluno contemporâneo é situado em um espaço no qual a educação se expande para além do ambiente escolar, uma vez que outras instâncias também são reconhecidas como educativas. É o caso das tecnologias de informação e comunicação e as mídias sociais, que se constituem enquanto “currículo cultural” e vêm ressignificando as subjetividades tidas como em constante construção, se afastando do conceito de sujeito universal e destacando a pluralidade de infâncias que coexistem nas sociedades.

Nas conclusões de seu estudo, Schnorr (2011) indica que a própria dinâmica na qual os sujeitos aprendem evidencia que eles também são produtores de conhecimento. Ela nos aponta que:

Antigamente, eles [os estudantes] perguntavam as dúvidas aos seus pais. Hoje, a TV, a internet, revistas, gibis, e a própria interação com os colegas, também “conectados”, tiram as suas dúvidas. Isso faz com que, os conhecimentos adquiridos, sejam mediados pela mídia. Aprendemos por assemelhar, comparar, relacionar, por isso ela contribui para formar subjetividades aprendentes constantemente, pois a interação também se dá de forma contínua. Assim, o currículo cultural expresso nas Pedagogias Culturais, constitui-se em um modo de subjetivação das crianças na contemporaneidade. Aprender é um modo de se subjetivar (Schnorr, 2011, p. 70).

As dissertações de Batista (2011) e Schnorr (2011) chamam a atenção, especialmente pelo recorte temporal em que foram produzidas, demonstrando que as discussões relacionadas ao sujeito histórico e plural, presente nas instituições escolares, têm instigado diferentes pesquisadores ao longo dos anos. Seja para compreender como tem se dado o enfraquecimento da autoridade docente, seja para problematizar as práticas rígidas da escola e/ou seus efeitos no processo de subjetivação, ou ainda para refletir sobre os modos de se posicionar e tornar-se aluno – forjados nas dinâmicas do mundo globalizado e digital –, trata-se de investigações que analisam as transformações nos modos de constituição do sujeito na contemporaneidade e apontam para outros olhares sobre a aprendizagem e a educação.

Nesse percurso de estudos, foi possível perceber similaridades, diante das queixas sobre o cotidiano discente, que se apresentaram sob as formas de

indisciplina, baixo desempenho, desinteresse. Pesquisas produzidas em diferentes anos e espaços, mas que têm apresentado alguns pontos de encontro, em relação às dificuldades apresentadas pelos docentes no trabalho com os sujeitos escolares do contemporâneo. Isso nos leva a questionar o que faz com que tais queixas persistam e atravessem a educação? Como o professor tem lidado com essas subjetividades que circulam no ambiente escolar, ao mesmo tempo que ali são produzidas, fruto de modos de subjetivação contemporâneos? Ou no caso de nossa pesquisa, como o professor interpreta essas crianças/discentes que frequentam as salas de aula? Quais eram as leituras que produziam sobre estes sujeitos escolares? Questões que, para nós, importam ser analisadas.

De todo modo, para dar continuidade à investigação sobre a produção de sentidos que os professores construíam acerca de seus estudantes – compreendida como atravessada por regimes discursivos –, o próximo capítulo apresenta os caminhos metodológicos adotados, com destaque para a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau como ferramenta de análise, além da descrição da técnica de produção de dados utilizada.

CAPÍTULO II: O MÉTODO DE ANÁLISE

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.

Michel Foucault

A pesquisa científica se constrói a partir de uma determinada perspectiva de mundo, mediada por um conjunto de ferramentas que nos ajudam a estudar a problemática da investigação. Neste capítulo, apresentamos as lentes teóricas que fundamentaram e orientaram, e pelas quais nos posicionamos diante dos objetos, sujeitos e discursos que emergiram no contexto de pesquisa. No capítulo anterior, já situamos o pensamento que orientou a abordagem metodológica desta pesquisa. Uma concepção mais dinâmica de conhecimento que se afasta da representação teórica racionalista, para se aproximar de uma proposta que problematiza a produção e legitimação dos saberes. A seguir, concentramos nossa atenção no método de pesquisa e nas ferramentas que utilizamos, as quais julgamos mais adequadas para alcançar os objetivos propostos.

Consideradas estas questões, trazemos, num primeiro momento, uma discussão sobre o pensamento pós-estruturalista na pesquisa em educação, desafiando as concepções fixas ou rígidas de se fazer pesquisa e argumentando a favor de formas não essencialistas, que se apresentam na contingência proveniente de contextos históricos e culturais específicos e que produzem sentidos ou conceitos para apreender uma determinada configuração social. Em seguida, e a partir das contribuições de Ernesto Laclau, tratamos da análise do discurso, apresentando categorias que forneceram subsídios para compreender o modo como os professores

que integram o escopo investigativo desta pesquisa construam seus sentidos a respeito dos sujeitos estudantes. Por fim, apresentamos o estudo de caso e a técnica de grupos focais como estratégias que buscamos desenvolver para aprofundar nossas análises e produzir os dados necessários à pesquisa.

2.1 Implicações do pós-estruturalismo no campo das pesquisas científicas em educação

As tratativas a respeito do conhecimento nunca são tarefas fáceis de teorizar. Compreender as dinâmicas sociais, tampouco o é. Entre declínios e ascensões que efervescem as discussões de validação da ciência, o cenário intelectual vem apresentando abordagens teóricas das mais diversas ordens. E, nesta diversidade de estudos, que ora se complementam, ora divergem entre si, expressam suas peculiaridades e questões próprias de análise.

No campo da educação, as discussões acerca das compreensões sobre sua relação com a pedagogia estão presentes no mundo acadêmico há muito tempo e, da mesma forma, têm fomentado diferentes concepções teóricas. Isso tem intensificado os debates frente à validação científica da pesquisa nesta área. Tais discussões abordam o reconhecimento científico das ciências humanas, da sua contribuição para questões sociais e a própria aceitação dessas pesquisas pela comunidade científica.

A emergência das ciências humanas e sociais ocorreu principalmente a partir do final do século XIX, momento em que se buscou adaptar às suas próprias áreas os métodos já utilizados pelas ciências naturais (Galvão, 2019). No entanto, as especificidades das ciências humanas pressupõem pensar em caminhos próprios, com metodologias adequadas, que estão além de um conjunto lógico de técnicas experimentais ou de um modelo de positividade, como o empregado pelas ciências da natureza.

À medida que as sociedades foram se transformando, as perguntas e as questões no âmbito da educação também passaram a ser compreendidas como um processo mais amplo e complexo, dos quais fatores sociais, culturais e políticos estão incluídos.

Essas perguntas foram se transformando ao longo do tempo, na medida em que as sociedades também mudaram, o sistema escolar

se expandiu, políticas educacionais foram formuladas, movimentos sociais se organizaram, novos sujeitos emergiram e o próprio conhecimento foi sendo produzido por meio de novas abordagens e de novas categorias de análise, em um processo incessante, contínuo e coletivo (Galvão, 2019, p. 2).

De modo mais particular, principalmente a partir da década de 1970, ganharam força debates que contribuíram para o deslocamento de valores culturais e epistemológicos no campo educacional, introduzindo novas problematizações. Há, nesse sentido, um estranhamento, um descontentamento frente aos modos tradicionais de compreender o mundo, sobretudo no que se refere à centralidade dada à perspectiva positivista, o que provocou novas reflexões quanto a concepção de ciência, verdade e episteme, abrindo espaço para a valorização da pluralidade e da multiplicidade. Estamos falando, aqui, da entrada da perspectiva pós-estruturalista na pedagogia e, por conseguinte, na pesquisa em educação.

Como corrente teórica, o pós-estruturalismo desestabilizou a dicotomia moderna entre a ignorância e o conhecimento. Ao questionar as narrativas totalizantes, esta perspectiva teórica-metodológica problematiza e analisa os acontecimentos históricos, possibilitando novas formas de pensar o contemporâneo. Lyotard (2009) aponta que esse contexto histórico se configura numa proposta de leitura cética aos grandes sistemas filosóficos, os quais se desprendem de crenças universais e evidenciam a incredulidade em relação aos metarrelatos. Na definição de Williams (2013, p.13), o pós-estruturalismo é “um movimento na filosofia que começou na década de 1960” e trabalha em direção contrária às interpretações limítrofes de essencialismos, determinismos e naturalismo.

Por se tratar de um movimento filosófico que abarca diferentes pensadores, com seus modos próprios, similares, divergentes, variáveis de filosofar, tentar caracterizar o pós-estruturalismo é sempre desafiador. Talvez por isso seja mais “seguro” dizer o que “ele não é” para então compreender o que há em comum nas obras escritas sob este pensamento.

Peters (2000) nos diz que o pós-estruturalismo não se reduz a um método, a uma teoria ou escola, mas a um movimento de pensamento “que corporifica diferentes formas de prática crítica” (Peters, 2000, p. 29). Williams (2013) disserta que essas práticas não são irracionistas ou anticiência por se recusarem a se restringir a uma visão unificada de metodologia científica. Para ele, o pós-estruturalismo entende “o pensamento como um processo que caminha com, mas também independente, da

ciência” (Williams, 2013, p. 34). Mendonça e Rodrigues (2014) apontam que não se trata de pensar numa postura de lógica fundante, por meio de regras invariáveis, ou como nos diz Silva (2023), como o pensamento fundacional moderno, e sim – justamente – problematizar os modelos universalizantes e essencialistas replicados até então, que buscam um fundamento último ou transcendental. Essa ruptura indicou uma mudança na forma de ver e sentir o mundo, no modo de pensar o método científico, abrindo-se para abordagens múltiplas, nas quais os fundamentos, sentidos ou conceitos adquirem uma consistência muito mais parcial e contingente.

A legitimidade da ciência, em especial no período iluminista, se fundamentava em regras e estruturas bem definidas, supostamente capazes de expressar com objetividade o conhecimento. Isso permitiu que certas disciplinas recebessem maior prestígio e ganhassem uma posição de superioridade dentro de uma hierarquia. Uma dinâmica reproduzida no pensamento positivista e também em outras abordagens tradicionais. Um sistema de classificação, em que

a história das ciências ocupou-se por muito tempo (de preferência, senão exclusivamente) de algumas disciplinas “nobres” e que sustentavam sua dignidade na antiguidade de sua fundação, em seu elevado grau de formalização, em sua aptidão para matematizar-se e no lugar privilegiado que elas ocupavam na hierarquia positivista das ciências (Foucault, 2013, p. 375).

Ao questionar os valores iluministas e as noções clássicas de razão, verdade, objetividade, a corrente filosófica pós-estruturalista propõe uma reavaliação crítica, diante das compreensões apresentadas pelo pensamento moderno. Trata-se de uma postura filosófica heterogênea, expressa em abordagens e posições teóricas singulares. Peters (2000) descreve alguns dos caminhos que a pesquisa pós-estruturalista tomou ao lidar com o conhecimento:

O pensamento pós-estruturalista desenvolveu uma série de diferentes métodos e abordagens como, por exemplo, a arqueologia, a genealogia, a desconstrução, cada um dos quais funciona de acordo com sua própria lógica, mas, considerados em seu conjunto, eles tendem a enfatizar as noções de diferença, de determinação local, de rupturas ou descontinuidades históricas, de serialização, de repetição e uma crítica que se baseia na ideia de “desmantelamento” ou de “desmontagem” (leia-se “desconstrução”) [...] uma posição epistemológica que se recusa a ver o conhecimento como uma representação precisa da realidade e se nega a conceber a verdade

em termos de uma correspondência exata com a realidade (Peters, 2000, p. 37).

Dessa forma, essa corrente filosófica se afasta da busca por encontrar uma lei universal que organize a realidade e todas as coisas se posiciona frente à compreensão de uma estrutura em movimento, movimentada pelos jogos de força, no embate entre os jogos de saber e poder. Foucault (2023, p. 38-39) fala de um rompimento com as “proposições verdadeiras”, as quais não se enquadram como “novas descobertas” (uma substituição de verdade, após constatado o erro da anterior), mas sim como “um novo ‘regime no discurso e no saber’”, marcando uma descontinuidade nada tranquila, nada normal nas ordens do saber. Para o filósofo há “uma modificação nas regras de formação dos enunciados que são aceitos como cientificamente verdadeiros” (*Ibid.*, 39), efeito não da progressão da verdade, mas das relações de poder que produzem efeitos de verdade.

Essa perspectiva admite que o conhecimento é construído em meio a espaços de disputas, como campo de forças, atravessado por diferentes formas de poder, como também de interesses políticos, de caráter contingente. A produção de saber, nesse contexto, está sempre em processo. Assim, nenhuma forma de olhar o mundo social deve ser tomada como dominante, ocupar um lugar privilegiado ou definitivo na produção de sentidos.

No campo da pesquisa em educação, isso reflete uma condição de ceticismo, ou se preferir inquietação, do pesquisador frente os sentidos e verdades que circulam socialmente. Corazza (2007) nos fala que é justamente deste sentimento de “insatisfação com o já-sabido” que emergem nossas pesquisas, que impulsiona o desejo de tecer e reinscrever sentidos, interrogando e mantendo-se em “constante insatisfação e desconfiança acerca do que se diz, acerca do que se sabe, acerca do que se pensa saber e acerca do que se pensa sobre aquilo que se faz, que se pratica na vida diária” (Veiga-Neto, 1996, p. 170).

Desse modo, o pensamento não está limitado a uma estrutura fixa. Os eventos são observados em suas instabilidades que geram sentidos sobre as situações investigadas. O que nos implica dizer que ao invés de descrever uma realidade, a essência das coisas – tal qual os racionalismos e os objetivismos interpretativos do mundo –, o investigador vai observar fluxos de sentidos produzidos que se constroem nas práticas discursivas e que, por sua vez, mobilizam diferentes modos de ler o social

em sua multiplicidade. As condições de enunciação evidenciam que há muitas formas de produzir conhecimento sobre aquilo que convencionamos chamar de realidade e, conseqüentemente, sobre os problemas que lançamos à investigação a partir de nossas pesquisas, de tal modo que

as questões feitas àquilo que chamamos de “realidade” são constituídas pela(s) perspectiva(s) teórica(s) de onde olhamos e pensamos esta mesma realidade. Por isso, “realidade” não é uma coisa – uma situação, uma condição, um estado – que possa ser vista, analisada, investigada “no que realmente é”; nem existem enunciados que sejam mais adequados a esta coisa, ou que a representem de forma mais conveniente, mais pertinente (Corazza, 2007, p. 121).

Dito de outra forma, o pós-estruturalismo se apresenta como perspectivas de “análises que visam descrever e entender o mundo (principalmente o social), sem apelar para as metanarrativas iluministas que têm guiado nossos pensamentos e nossas ações” (Veiga-Neto, 1995, p. 12). Não há como captar a realidade do mundo, uma vez que realidade, no sentido tradicional da palavra, não existe. O que temos são “múltiplas configurações por nós construídas, às quais chamamos realidade do mundo e às quais damos sentidos muito variados” (Veiga-Neto, 1996, p. 168). E, ao fazer isso, não partimos do pensamento (ou da razão) como instância única para entender o mundo, como se fôssemos capazes de captar uma realidade dada, anterior à linguagem, tal como ela é. A realidade não está fora de nós, esperando para ser apreendida, mas construída pelas condições históricas e pelos nossos modos fluídos de pensar, configurada a partir das descrições e sentidos que a ela atribuímos nas práticas discursivas.

Assim, o conceito de episteme, na filosofia pós-estruturalista, se desprende de uma visão que reduz a natureza científica a partir de uma prática científica que busca um conhecimento tido como verdadeiro, para abrir-se à valorização dos múltiplos saberes, marcado como “um campo inesgotável e que nunca se pode dar por fechado” (Castro, 2016, p. 140). O que não significa ser anti-ciência, como já mencionado. Antes, implica adotar

uma perspectiva antiepistemológica ou pós-epistemológica; um anti-essencialismo; um anti-realismo em termos de significado e de referência; um antifundacionalismo; uma suspeita relativamente a argumentos e pontos de vista transcendentais; a rejeição de uma descrição do conhecimento como uma representação exata da

“realidade”; a rejeição de uma concepção de verdade que a julga pelo critério de uma suposta correspondência com a “realidade;” a rejeição de descrições canônicas e de vocabulários finais; e, finalmente, uma suspeita relativamente às metanarrativas (Peters, 2000, p. 51).

Com isso, altera-se o estatuto da ciência, que passa ser vista como um tipo de saber entre outros, não o que emancipa ou explica a realidade na universalidade das relações obtidas pela manipulação da natureza, mas expondo seus vínculos com relações de poder, históricas, relacionais e contingentes. O conhecimento científico, portanto, não é entendido como espelho de uma realidade objetiva, mas como uma construção situada, que ganha legitimidade dentro de determinados regimes de verdade.

Nos referimos, desse modo, ao pós-estruturalismo como um conjunto de análises que buscam investigar as leituras que – estas sim – se colocam no papel de significar o mundo. Processo que não advém de apenas um grupo e ou de um lugar, mas que é constituído por múltiplas perspectivas e construções discursivas. Por isso serem alguns de seus traços

a dispersão, a fragmentação, a ausência de um programa comum que paire acima das contingências históricas e das experiências concretas. Ao rejeitar a ideia de se construírem *sistemas* que expliquem o mundo – o que se afasta bastante dos ideais filosóficos, tanto clássicos quanto iluministas –, o que os pós-modernos³² têm a nos dar são fulgurações (Veiga-Neto, 1995, p. 11, grifo do autor).

Na pesquisa, essa abordagem compreende que o espaço em que vivemos é sempre um espaço de disputa por legitimação de discursos – sentidos –, construídos a partir de seus enunciados. É justamente esse caráter discursivo que produz sentido ou representatividade do que passa a ser considerada a realidade. O pesquisador se coloca numa posição de abertura em relação à possibilidade de produzir novas leituras, novas interpretações e novas compreensões daquilo que está admitido socialmente, isto porque nossas produções, imersas no campo de disputas por legitimação, se colocam e reivindicam seu espaço dentre as produções de verdade.

Enquanto perspectiva de pesquisa, o sujeito (pesquisador) se relaciona intrinsecamente ao processo de construção de conhecimento. As questões que o

³² Nas discussões que o autor propõe nesta obra, os termos “pós-modernismo” e “pós-estruturalismo” são tomados como sinônimos.

movem se ocupam de escolhas teóricas, não para buscar respostas definitivas ou para substituí-las. Ao contrário, se preocupam em problematizar o que está sendo apresentado como dado, as afirmações dogmatizadas. Nas suas produções, conforme aponta Williams (2013), o autor convoca uma variedade de interpretações que não têm a intenção de apresentar sentidos “comunicáveis universalmente”. Paraíso (2021) explicita que tais pesquisas voltam-se ao “já conhecido e produzido para suspender significados, interrogar os textos, encontrar outros caminhos, rever e problematizar os saberes produzidos e os percursos trilhados por outros” (Paraíso, 2021, p. 27). Desse modo, questiona o que faz e/ou o que fez um determinado saber ser reconhecido como verdadeiro, desestabilizando a compreensão de que o conhecimento pode ser plenamente controlado.

Enquanto abordagem crítica e reflexiva, ao reconhecer a pluralidade, observa o mundo social para além das simplificações e determinismos tradicionais, inclusive os econômicos – que são considerados, mas não de forma exclusiva. O que se quer dizer é que são incluídas, no olhar pós-estruturalista, uma gama de determinantes de diversas origens onde a economia é, claro, importante e se soma às demais vozes e experiências do trato social.

As obras pós-estruturalistas são uma atividade radical, neste sentido de um processo ativo destinado a mudar situações e desenvolvê-las (mas sem normas, valores e verdades fixas). Desse modo o pós-estruturalismo é político. Ele muda nosso mundo e nossas visões de mundo num amplo leque de situações, por exemplo, em termos de nossas relações com nossos corpos, em termos de sexualidade, gênero, relações com os outros, e em termos de nossas relações para com o ambiente e o inconsciente (Williams, 2013, p. 37).

Nos caminhos de possibilidades da pesquisa científica, Tedeschi e Pavan (2017, p. 775), alinhadas ao pensamento de Peters (2000), destacam a impossibilidade de reduzir o pós-estruturalismo a um método. Para as autoras, o pós-estruturalismo assume diversas formas de se expressar criticamente, como “um movimento de pensamento” que adota “uma epistemologia antifundacionista e perspectivista”, tendo “a diferença como categoria importante em seu pensamento”. O que implica romper com aquilo que parece ser evidente e, quem sabe, observar as coisas por outros ângulos. Afinal, como observa Larrosa (2011, p. 83): “O que todo mundo vê nem sempre se viu assim”.

É precisamente essa postura de desconfiar das evidências que orienta a investigação científica em educação tornando-a um caminho para compreendermos a complexidade dos sentidos produzidos na sociedade contemporânea. Ela assume, assim, muito mais uma postura de indagação, que explora possibilidades e mantém acesa a vontade crítica de pensar o mundo que compartilhamos, do que a proposição de apresentar soluções permanentes.

Nesse contexto, a aparente dificuldade inerente às obras pós-estruturalistas

não é uma excêntrica ou desonesta decisão de tornar verdades simples obscuras. É uma tentativa cuidadosa de mostrar a complexidade da realidade e dos problemas que afligem a vida. É também, contudo, uma afirmação das ricas diferenças que podem melhorar a vida (Williams, 2013, p. 218).

Nesse movimento, o atributo político da pesquisa pós-estruturalista se desenrola no constante questionar, sem manter promessas de alcançar um fim libertador e idealista. Pensar a pesquisa científica em educação exige um trabalho de se lançar por meio das inquietações particulares que, embora situadas, também se articulam a questões amplas e relevantes para a sociedade. E assim, analisar e refletir sobre os posicionamentos assumidos por nossos professores em relação às formas pelas quais concebem seus educandos é imprescindível para compreender como se produzem sentidos sobre o sujeito escolar no ambiente educativo. Esses posicionamentos, imbricados em redes discursivas mais amplas, afetam diretamente a prática pedagógica e tornam mais visíveis como determinados modos de significar os estudantes orientam o fazer docente.

A pesquisa pós-estruturalista, nesse sentido, opera a partir de um referencial que favorece aproximações com o contexto sociocultural que adentra nossas escolas e busca trocas na experiência dos sujeitos que ali habitam. Um trabalho que se coloca enquanto um discurso possível entre intersecções reflexivas, e que não se nutre de pretensões de conscientização/emancipação rumo a qualquer “verdade” última. Antes, se nutre de disposição para olhar para as tantas necessidades dos “nós” que convivem e reivindicam suas tantas demandas por transformação.

2.2 Contribuições da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau

Ao longo deste trabalho, temos discutido as implicações epistemológicas trazidas por leituras que, acreditamos, contribuem para uma melhor compreensão da multiplicidade cultural e dos efeitos trazidos pela globalização sobre as comunidades sociais na contemporaneidade. Ao reconhecer tais transformações buscamos, junto a Laclau e Mouffe (2015) e Laclau (2007, 1990), dialogar sobre os processos contingentes, instáveis e disputados de produção de sentido, a partir da compreensão de que a realidade é construída discursivamente. Reconhecemos, ainda, que o sujeito não existe antes da linguagem, mas emerge por meio das práticas discursivas.

Em Laclau (2007) encontramos a compreensão de discurso como sistemas de significação que estruturam a realidade, dando sentido ao mundo por meio de articulações e lutas hegemônicas que envolvem relações de poder e exclusões constitutivas. Nessa concepção, o social é reconhecido na sua condição radical de abertura, por se constituir como um campo discursivo, ainda que temporariamente estabilizado e sempre contingente, uma vez que permanece em constante disputa em torno da fixação de sentidos. Esta posição questiona, assim, a noção de totalidade e afirma a impossibilidade de um sistema discursivo fechado se sustentar *ad infinitum*, ao reconhecer, junto a Laclau e Mouffe (2015, p. 166) que “o social em si não possui essência”.

A indeterminação é uma das marcas teóricas que constituem as tentativas de se firmar um determinado sentido socialmente. Uma vez que, sem uma certeza transcendental, o que temos são condições de possibilidade para que uma determinada posição de saber seja articulada, entre as diferentes posições que coexistem e disputam estabilização. Ou ainda, conforme argumentam Laclau e Mouffe (2015), diz respeito ao caráter precário ou à impossibilidade de fixar sentidos numa literatura última.

Assim, a significação, que constitui a realidade social ou aquilo que reconhecemos como inteligível no mundo, depende do processo discursivo, isto é, da articulação contingente de significantes que envolve linguagem, prática social e a constituição do político enquanto elementos organizados do ponto de vista de uma totalidade relacional. Ainda que os objetos do mundo existam independentemente do conjunto de relações que formam o discurso – a dimensão não discursiva –, é apenas quando articulados pelo discurso que adquirem sentido político e social. Os sentidos

são construídos, disputados e articulados nas práticas sociais, sendo produzidos no campo da discursividade.

A partir dessa contextualização compreendemos que a construção dos sentidos não opera como representação do real, mas como “uma *prática articulatória* que constitui e organiza as relações sociais” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 167, grifo dos autores). O discurso, assim, não é mero reflexo da realidade. Nesse espaço heterogêneo de concepções e posições que compõem o campo social, configura-se um cenário de condições indeterminadas para que surjam variadas disputas pela afirmação de algum discurso – que pretende tornar-se hegemônico. Para que isso ocorra, uma formação discursiva se organiza por meio de práticas articulatórias que vão combinar elementos discursivos dispersos, fixando-os provisoriamente em torno de pontos nodais (Laclau, 1990).

Essas categorias são fundamentais para ampliar nossa compreensão a respeito das proposições apresentadas na Teoria do Discurso. Para tanto, entendemos como elementos as demandas, as questões particulares, as expressões de necessidades do sujeito ou de grupos de sujeitos que, em seu estado flutuante, podem ser capturados e articulados de diferentes formas, nos variados discursos. Tais elementos se configuram como “diferenças articuladas” (Mendonça; Rodrigues, 2014, p. 51), onde distintas demandas se aglutinam através da prática articulatória, a fim de unir diferentes posições e atribuir sentido a algo. Sentido este que representa um momento precário da formulação discursiva, haja vista que este não se apresenta em seu caráter fechado e está em constante disputa. Desta forma, a prática articulatória se refere ao processo de articulação e diferenciação de elementos discursivos. Estas, por sua vez, se organizam

tendo um ponto nodal como princípio articulador, cujo discurso é o seu resultado. Assim, [...] discurso não é uma simples soma de palavras, mas uma consequência de articulações concretas que unem palavras e ações, no sentido de produzir sentidos que vão disputar espaço no social (Mendonça; Rodrigues, 2014, p. 50).

Desse modo, tratamos o discurso como uma prática social que rejeita qualquer pretensão de neutralidade da linguagem enquanto mera descrição do mundo. Como prática constitutiva, partimos da compreensão que o discurso se manifesta como um processo contínuo de articulação de sentidos que conecta elementos dispersos e organiza a realidade social em configurações sempre precárias. Sob essa perspectiva,

a organização das relações sociais, dos sujeitos uns com os outros e dos sujeitos com as questões do mundo se dá por meio das práticas articulatórias, cujos efeitos temporários chamamos de discurso.

As definições de articulação, discurso, momentos e elemento, desenvolvidas por Laclau e Mouffe (2015), são assim apresentadas:

chamaremos *articulação* qualquer prática que estabeleça uma relação entre elementos de tal modo que a sua identidade seja modificada como um resultado da prática articulatória. A totalidade estruturada resultante desta prática articulatória, chamaremos *discurso*. As posições diferenciais, na medida em que apareçam articuladas no interior de um discurso, chamaremos *momentos*. Por contraste, chamaremos *elemento* toda diferença não discursivamente articulada (Laclau; Mouffe, 2015, p. 178).

Na relação que há entre esses conceitos, Laclau e Mouffe (2015) defendem o processo dinâmico que envolve uma condição discursiva. Os autores não a tratam como um conjunto de ideias ou representações estáticas e puramente mentais, mas como um entrelaçamento que une palavras e ações, onde os discursos são formados e reformulados em meio às ações e interações sociais. Essa dinâmica que envolve uma condição discursiva acontece na medida em que elementos dispersos (diferenças não articuladas) passam a compartilhar relações através de práticas de articulação, as quais formam uma totalidade relacional estruturada – o discurso – que sustenta momentos específicos de sentido. Momentos estes que nunca se apresentam de forma completa, dado o caráter de precariedade, de movimento contínuo das diferenças, no terreno da impossibilidade. Para os autores, os elementos que ainda não estão articulados em um discurso permanecem como diferenças.

Ademais, a noção de discurso como uma totalidade articulada abarca as relações entre a dimensão discursiva e não discursiva, fala e ação, entre linguístico e extralinguístico (ou não linguístico), partindo da compreensão de que os sentidos estão sempre no campo da interação social e não meramente da pura linguagem. Por isso, produção social. Segundo os autores Laclau e Mouffe (2015, p. 182), os elementos linguísticos e extralinguísticos “não são meramente justapostos, mas constituem um sistema diferencial e estruturado de posições – isto é, um discurso”, que vai além da escrita e da fala de códigos linguísticos. O que implica dizer que temos perante a formação discursiva um conjunto de relações – dentro de um contexto de ação linguística e não linguística, na sua totalidade discursiva – com diferentes

posições de elementos competindo para fixar parcialmente seus sentidos particulares e, ao criar equivalências nas diferenças representar uma hegemonia do discurso (Laclau, 2007).

O conceito de hegemonia na teoria do discurso é imprescindível para entender como diferentes posições particulares competem para fixar seus sentidos e estabelecer, na precariedade e contingência³³, um discurso mais abrangente. Para compreender o conceito de hegemonia é preciso, antes, ter bem claro que toda prática social está relacionada às práticas articulatórias, as quais, ao fixarem parcialmente os sentidos em torno de pontos nodais, se apresentam pela incompletude do campo discursivo. É nesse caminho que Laclau e Mouffe (2015, p. 213) afirmam que justamente “porque a hegemonia supõe o caráter aberto e incompleto do social, que ela só pode ter lugar num campo dominado por práticas articulatórias”.

Desse modo, ao considerarmos as relações de poder e as formas como o discurso influencia e molda essas relações, percebemos que ele está ativamente envolvido na construção e negociação de sentidos. Mendonça e Rodrigues (2014), em seus estudos e a partir da teoria de Laclau, apresentam o discurso hegemônico como um discurso caracterizado por sua capacidade sistematizadora, aglutinadora, mas que, no entanto, assume em determinado contexto uma articulação entre múltiplos discursos dispersos.

De todo modo, esses momentos – organização das diferenças por meio da prática articulatória – por si só não são suficientes para dar a condição hegemônica ao discurso. Para isto ser possível é necessário que, na articulação, haja algum confronto com as práticas antagônicas (Laclau; Mouffe, 2015). Essa condição confere a “impossibilidade de sociedade” (Laclau, 1990), que é a afirmação da precariedade de toda e qualquer identidade social, visto que há sempre um contínuo de diferenças se movimentando, impedindo uma realidade objetiva da sociedade. Dessa forma, a produção discursiva é compreendida como eminentemente política, pois envolve a disputa de posições antagônicas pelo poder de fixar sentidos. É neste campo de disputa que o processo de articulação discursiva vai competir para que um determinado sentido se torne hegemônico.

³³ A precariedade e a contingência são marcas que compõem a teoria do discurso de Ernesto Laclau. Segundo o autor, toda experiência discursiva é contingente uma vez que envolve um contexto histórico específico de modo que não há possibilidade de fixar sentidos universais ou transcendentais – os sentidos estão sempre em disputa – e ao mesmo tempo precária pois está relacionada a finitude, aos limites e a condição instável, nunca definitiva de qualquer discurso.

Cabe reafirmar que o caráter hegemônico não está relacionado ao princípio da totalidade ou do sentido absoluto do discurso. Ao contrário, um discurso somente pode se tornar hegemônico no contraste a outros discursos que se posicionam na negatividade do que se afirma. O que torna um discurso hegemônico é a tentativa de estabelecer uma condição de ordem nas diferenças, ou ainda, conforme apontam Mendonça e Rodrigues (2014, p. 53), “hegemonia é uma relação em que uma determinada identidade, em um determinado contexto histórico, de forma precária e contingente, passa a representar, a partir de uma relação equivalencial, múltiplos elementos”.

A formação discursiva, construída em contextos de disputa hegemônica, se apresenta na disputa de posições antagônicas, nas quais fronteiras são traçadas e o tecido social é organizado por meio de cadeias de equivalência entre os posicionamentos possíveis. Desse modo, um sujeito (ou grupos de sujeitos) pode se sentir representado ou se identificar com um determinado discurso, reconhecendo-se nele – ainda que tal identificação seja temporária. Essa identificação é resultado de escolhas frente às posições que o sujeito ocupa e dos sentidos que se articulam em torno dele, em um movimento que envolve não apenas o que se inclui, mas também, fundamentalmente, o que se exclui. Dessa forma, a hegemonia representa o momento em que um significante vazio unifica demandas diversas e passa a

representar discursos ou identidades até então dispersas. Esta organização ocorre a partir desse discurso centralizador, de um ponto nodal que consegue fixar seu sentido e, a partir deste, articular elementos que previamente não estavam articulados entre si (Mendonça; Rodrigues, 2014, p. 54).

Logo, no terreno social há a presença de forças que são antagônicas (elementos distintos entre si), mas que podem se tornar hegemônicas ao fixarem parcialmente seus sentidos, por meio das práticas articulatórias, que resultam numa totalidade discursiva temporária. A articulação de diferentes demandas sociais em torno de pontos nodais constitui esses momentos em que diferentes posições encontram uma equivalência provisória de significação, diante da qual elementos excluídos desafiam a estabilidade do discurso. Portanto, para Laclau e Mouffe (2015) e Laclau (2007, 1990), os discursos funcionam como sistemas abertos de significação que, a partir de certos posicionamentos privilegiados (pontos nodais), articulam sentidos e constituem provisoriamente a sociedade e a vida social.

Destarte a isso, temos a perspectiva de que o sujeito não é constituído por um centro fixo, mas por uma pluralidade de posições identitárias em disputa. Laclau (1990) destaca o deslocamento ou descentramento dos sujeitos ao afirmar que essas variadas posições de sujeito são sempre processos abertos ou lugares de vazio, uma vez que se organizam em torno de uma falta estrutural constitutiva. São, portanto, posições sempre envolvidas em tentativas de identificação, pois se constituem a partir de interpelações discursivas que jamais conseguem suturar completamente o sujeito. Laclau e Mouffe (2015, p. 190) asseveram que “toda posição de sujeito é uma posição discursiva, ela compartilha do caráter aberto de todo o discurso; conseqüentemente, as várias posições não podem ser totalmente fixadas num sistema fechado de diferenças”. Ao abordar a dispersão na posição de sujeito, os autores trabalham com a compreensão de que estes são divididos e incompletos, o que impossibilita qualquer fechamento identitário. Essa falta não é um vazio a ser preenchido, mas uma condição ontológica do social que torna possível o movimento incessante da identificação.

A categoria sujeito é penetrada pelo mesmo caráter ambíguo, incompleto e polissêmico que a sobredeterminação assinala para toda identidade discursiva. Por esta razão, o momento de fechamento de uma totalidade discursiva, que é dado no plano objetivo desta totalidade, não pode ser estabelecido no plano de um “sujeito significativo”, uma vez que a subjetividade do agente é penetrada pela mesma precariedade e ausência de sutura que é patente em qualquer outro ponto a totalidade discursiva da qual faz parte (Laclau; Mouffe, 2015, p. 198).

É através desses sujeitos pluralmente constituídos que as disputas hegemônicas no campo discursivo articulam demandas, se posicionam e, nessa interação, produzem o social. Por isso, não há produção de sentidos sem antagonismo, sem o conflito entre posições discursivas. Um discurso torna-se hegemônico quando consegue articular demandas diversas em cadeias de equivalência, unificando-as contra forças antagônicas, fixando parcialmente a simbolização do social.

Nesse jogo de articulações, os sujeitos se constituem de forma múltipla e contraditória, ocupando posições diversas em diferentes discursos. Essa compreensão do sujeito como efeito de práticas discursivas heterogêneas nos fornece recursos para compreender os discursos docentes sobre seus estudantes como práticas que produzem significações, identidades e fronteiras. Não buscamos

identificar a “verdade” sobre o sujeito aluno, mas compreender como certas imagens e sentidos sobre eles se tornam possíveis e até mesmo naturalizados no contexto escolar. Nos interessou, sobretudo, analisar como os discursos docentes construíam determinadas posições de sujeito e como essas posições organizaram modos de ler, tratar e se relacionar com aqueles que ocupavam o lugar de aprendizes. Esse movimento analítico pretendeu não apenas descrever as falas, mas interpretar suas articulações, tensões e deslocamentos, possibilitando reflexões mais amplas sobre o campo educacional.

2.3 A produção e análise dos dados

A presente pesquisa atendeu às exigências éticas vigentes, tendo sido submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo e autorizaram sua participação por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em conformidade com as diretrizes éticas que regulamentam pesquisas envolvendo seres humanos.

A estratégia para alcançar os objetivos desta pesquisa organizou-se por meio de um estudo de caso de natureza qualitativa, uma vez que buscou a interpretação de um contexto específico da experiência social. Enquanto o estudo de caso (Yin, 2010) examina questões contemporâneas em contextos situados, ao explorar questões complexas e contextuais, a pesquisa qualitativa (Minayo, 2009) concentra-se no universo da produção social – manifesta nas complexas redes de relações, representações e intencionalidade –, considerando as motivações que influenciam a experiência humana ao refletir e interpretar as condições sociais compartilhada.

A intencionalidade que envolveu o trabalho desta pesquisa, que focou nos discursos de professores regentes do 5º ano do ensino fundamental municipal de Francisco Beltrão (PR) frente aos modos como significam os sujeitos escolares, considerou esse grupo específico como uma unidade representativa do todo. Isto é, embora o estudo de caso tome a investigação a partir de um caso em particular, os resultados obtidos permitem reflexões que nos ajudam a ter uma compreensão de situações em contextos semelhantes. Isso ocorre porque dada a profundidade que envolve a análise é possível trazer tais reflexões para questões presentes num panorama mais amplo do que daquela representatividade do grupo estudado. Ademais, ao explorar um caso específico temos a oportunidade de visibilizar, diante

dele, uma pluralidade de posicionamentos. “Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social” (Lüdke; André, 1986, p. 20). Essa orientação presume que durante o processo investigativo é possível observar diferentes posições ou opiniões divergentes sobre a problemática, o que enriquece a compreensão do objeto de estudo.

A produção dos dados é uma etapa central no estudo de caso e é determinada pela natureza do objeto investigado. Neste estudo, o grupo focal foi escolhido como dispositivo metodológico que possibilitou acompanhar os deslocamentos de sentido e as diferentes posições discursivas em relação às perguntas lançadas nesta pesquisa. Segundo Barbour (2009), a seleção dos participantes de um grupo focal possibilita o acesso a elementos dos seus discursos que são construídos nas suas experiências e práticas diárias e no contexto social³⁴, o que pode ajudar o pesquisador a conhecer pensamentos mais individuais e coletivos de um grupo específico. Para favorecer o envolvimento e otimizar as dinâmicas, os participantes foram distribuídos em dois grupos focais, de acordo com a sua disponibilidade, e as mesmas dinâmicas foram aplicadas em ambos os grupos.

Durante a produção de dados com os grupos focais, foram propostas atividades que envolveram momentos coletivos e individuais, proporcionando a emergência de diferentes posições discursivas. As ações individuais contaram com o uso de recursos tecnológicos a partir de dois formulários com questões fechadas: um contendo questões sobre o docente e outro com questões reflexivas voltadas ao tema da pesquisa (ver apêndice A). Esta dinâmica propiciou conhecermos o perfil profissional dos participantes e observarmos singularidades e divergências no modo de pensar. Também buscamos promover o diálogo entre os participantes por meio de questões abertas destinadas a desencadear conversas espontâneas sobre aspectos do ensino, aprendizagem, conduta dos estudantes, desafios enfrentados e das influências socioculturais percebidas na escola. Tais perguntas fomentaram a interação e discussão de forma não restritiva, expondo como os sentidos eram negociados

³⁴ Barbour (2009) dialoga com o conceito de “habitus”, desenvolvido por Pierre Bourdieu, em que o sociólogo trata das “disposições” ou esquemas de compreensão socialmente construídos (sempre abertos e em movimento) e internalizados (constituindo, assim, também sua cultura), que orientam as formas pelas quais os indivíduos interpretam o mundo, que pode gerar uma certa similaridade de pensamentos. Mais informações sobre o tema podem ser encontradas em: BOURDIEU, Pierre. **Pierre Bourdieu**: sociologia. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

coletivamente. Isso foi fundamental para impulsionar as discussões nos grupos focais, estimulando a construção de argumentos a partir de suas próprias experiências.

O uso de questões abertas “permite ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 204), o que abriu condições para a emergência dos posicionamentos docentes como efeitos da articulação discursiva em torno dos temas elencados. Enquanto as questões fechadas nos auxiliaram no processo de entender um pouco mais da formação profissional (tempo de experiência na docência, nível de formação, gênero), a que espaço eles pertenciam, além de contribuir na análise quanto às variações e padrões dos discursos produzidos. A partir das atividades desenvolvidas com estes instrumentos, foram produzidos dados e reflexões a respeito dos deslocamentos, tensões e repetições nos modos de significar a docência e a escola – com especial atenção aos processos de significação dos estudantes.

Nesse contexto, torna-se importante salientar que no discurso, aqui, foram consideradas tanto as linguagens verbais quanto escrita, entendidas como práticas que produzem valores e posicionamentos que vão além da interioridade ou intencionalidade de quem fala. Dentro da pesquisa, e com este entendimento, analisamos o que está dentro do contexto da fala e entendemos que o discurso não é “um simples reflexo de conjuntos de textos. [...] Discurso é prática – daí a noção de prática discursiva” (Mendonça; Rodrigues, 2014, p. 48).

Um discurso não fala apenas sobre algo, mas também sobre aquilo que foi excluído durante o discurso. Ele é observado num contexto discursivo, na forma como é expresso, como se distancia e se aproxima de outros discursos.

Ao focarmos nossa atenção no processo produtivo do discurso e da nossa própria linguagem, registramos e analisamos aquilo que nomeiam, mostram, incluem e excluem. Mostramos o que um discurso torna visível e hierarquiza. [...] Mostramos, em síntese, como o discurso que investigamos produz objetos, práticas, significados e sujeitos (Paraíso, 2021, p. 30-31).

Desse modo, a Teoria do Discurso, a partir da abordagem de Ernesto Laclau, se apresentou como um aporte teórico de discussão e lente analítica para compreender os discursos presentes no ambiente escolar, advindos de nossos professores. Ao explorar as interações linguísticas, o discurso é tomado como uma prática que envolve interações verbais e simbólicas que reflete e influencia as

dinâmicas sociais. Corroboramos com Paraíso (2021, p. 30), quando a autora aponta que ao analisarmos os enunciados presentes nas tramas discursivas também examinamos “as relações de poder que impulsionam a produção do discurso que estamos investigando, e mostramos com quais outros discursos ele se articula e com quais ele polemiza ou entra em conflito”.

Por meio das contribuições da Teoria do Discurso, mobilizamos categorias que nos permitiram analisar as dinâmicas subjacentes aos discursos dos professores, como é o caso do processo empreendido pelas práticas articulatórias. Ao examinar como os professores articularam ideias e conceitos pudemos nos aproximar das complexas redes de sentido que configuraram suas visões sobre o sujeito escolar. Nessa análise, identificar os pontos centrais nos ajudou a compreender as bases conceituais unificadoras (pontos nodais) que sustentaram, ainda que sempre passíveis de reconfigurações e disputas, suas perspectivas. Do mesmo modo, essas relações indicaram processos de equivalência entre diferentes elementos do pensamento dos professores (pontos de convergência), posicionados em pontos de articulação que manifestavam a construção discursiva sobre os estudantes.

Outra categoria importante nesse processo foi a noção de hegemonia. Ao considerarmos as relações de poder que permeiam a articulação de sentidos, percebemos que a hegemonia não apenas influencia, mas constitui essas relações. Isso ocorre quando um elemento que é da ordem particular assume, em um contexto específico, o lugar de significante vazio, isto é, passa a representar temporariamente uma cadeia de equivalência entre as diferenças. A análise de hegemonia discursiva nos permitiu observar, dentre tantos posicionamentos, quais narrativas e ideias ganharam espaço e exerciam maior influência no discurso dos professores, do grupo pesquisado.

Cabe ainda ressaltar que as categorias aqui elencadas não são mutuamente exclusivas. A inter-relação entre elas forma uma base de análise que nos permitiu problematizar a construção dos discursos investigados, a partir da produção de dados.

Desenvolvemos esta pesquisa a partir de uma perspectiva pós-crítica. E, por estar organizada sob este pressuposto, embora sejam traçados a priori instrumentos de análise, foi durante o processo da pesquisa que o caráter investigativo foi se alinhando, o que significa dizer que ele se apresentou de forma flexível, considerando a subjetividade do pesquisador.

Sobre metodologia em estudos pós-críticos, Meyer e Paraíso (2021) salientam que

“metodologia” é um termo tomado em nossas pesquisas de modo bem mais livre do que o sentido moderno atribuído ao termo “método”. Entendemos metodologia como um certo modo de perguntar, de interrogar, e formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta e informações – que, em congruência com a própria teorização, preferimos chamar de “produção” de informação – e de estratégias de descrição e análise (Meyer; Paraíso, 2021, p. 18).

Nesta medida, durante o percurso investigativo, observamos as possibilidades que contribuiriam para a problematização, gerando elementos que permitissem questionar e refletir criticamente sobre os discursos previamente construídos sobre o tema, ainda que algumas normas metodológicas já tivessem sido antecipadamente pensadas e organizadas. No entanto, entendemos que tais organizações nos ajudaram a ter clareza na condução da investigação sem, com isso, dogmatizar o percurso investigativo. E, assim, não pretendíamos negar as produções existentes, mas considerar as multiplicidades e ampliar as possibilidades de intervenção na educação. “É nesse espaço entre, que é também espaço de luta com, de rever tradições e de experimentar outros pensamentos que construímos nossas metodologias de pesquisas pós-críticas” (Meyer; Paraíso, 2021, p. 19).

Portanto, esta pesquisa visou contribuir junto à sociedade, oferecendo reflexões e problematizações acerca do pensamento educacional quanto aos pressupostos do sujeito escolar contemporâneo. Ampliar as possibilidades de pensamento nos permitiu questionar os métodos e técnicas tradicionais de construção do conhecimento, assim como sua eficácia na transformação social. Esse movimento reflexivo buscou abrir espaços para novos sentidos, concebendo os sujeitos e suas relações como processos dinâmicos, com potencial de enfrentar os desafios impostos pela sociedade e agir frente às condições do presente.

2.3.1 Explorando vozes e discursos: a utilização de grupos focais

O uso do grupo focal se torna uma valiosa ferramenta para estudar qualitativamente o mundo social nas Ciências Humanas, tendo em vista que a

pesquisa qualitativa contribui para compreender como os sujeitos significam o espaço que habitamos.

Na literatura encontramos variadas definições a respeito de grupo focal. Barbour (2009) parte de uma compreensão mais global, considerando grupo focal toda discussão em que o pesquisador se coloca numa posição de atenção para mediar e encorajar as interações entre os participantes e destes com o pesquisador, em um determinado grupo, além de o compreender como uma ferramenta para investigar as diferentes visões sobre o que os participantes pensam e como pensam acerca de um tema previamente definido. Gatti (2005) aborda a técnica do grupo focal como um trabalho interativo, no qual participantes com experiências cotidianas relacionadas ao tema discutido comentam sobre o objeto proposto a partir de suas vivências.

Na pesquisa, essa estratégia para produção de dados

é muito útil quando se está interessado em compreender as diferenças existentes em perspectivas, ideias, sentimentos, representações, valores e comportamentos de grupos diferenciados de pessoas, bem como compreender os fatores que os influenciam, as motivações que subsidiam as opções, os porquês de determinados posicionamentos (Gatti, 2005, p. 14).

Desse modo, dado o objetivo geral desta pesquisa, o uso de grupo focal se mostrou uma ferramenta promissora para discutir, junto aos professores, seus discursos, seus posicionamentos a respeito de seus estudantes, em suas turmas. Optamos por essa técnica por entender que ela possibilitaria a criação de um espaço coletivo de escuta e de troca de experiências, no qual os professores participantes pudessem expressar e confrontar suas percepções sobre as experiências escolares. Em outras palavras, as discussões oportunizadas pelos grupos focais contribuíram para que se compreendesse as interpretações subjetivas que nossos professores apresentavam em relação a problemática desta pesquisa. Tendo em vista a homogeneidade (professores regentes atuantes no 5º ano) e a heterogeneidade dos participantes (formado por professores de idades, tempo de experiência e gêneros diferentes) a interação por meio dos grupos focais possibilitou espaços para que aparecessem questões que, em outras situações, poderiam não ser observadas.

As possibilidades de interação oferecidas no grupo focal estão relacionadas às trocas que ocorrem durante as discussões, o que vai além da relação direta pergunta-resposta. “Há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas

também em como elas pensam e porque pensam o que pensam” (Gatti, 2005, p. 9). Barbour (2009) argumenta que as interações são precedidas por uma organização que envolve desde os critérios que levam à composição do grupo até a elaboração de um roteiro, incluindo a seleção de materiais que favoreçam o engajamento dos participantes e a criação de condições para o surgimento de diferentes enunciados, de modo a fomentar a produção discursiva durante os encontros.

Ademais, nesta organização, é importante que o ambiente seja oportuno para que os participantes se sintam acolhidos e à vontade para expor seus pensamentos, sem a pressão ou preocupação com possíveis julgamentos, principalmente por parte do pesquisador que conduz o encontro. Dessa forma, e sob essa atmosfera, o grupo focal se configura num espaço que transmite segurança aos participantes e é favorável para que as conversas mais descontraídas surjam. Isso possibilita ao pesquisador examinar as vozes individuais e coletivas durante as discussões, bem como de usar estratégias que aprofundem o tema em debate. Além disso, por ser uma técnica interativa há uma maior abertura para que os participantes possam esclarecer seus posicionamentos. Segundo Gatti (2005, p. 40), ao encorajar momentos para que o participante explique seu pensamento, o pesquisador tem a possibilidade de voltar sua “atenção às trocas e aos encaminhamentos, para esclarecer raciocínios e pontos de vista”, como também de dar “ao pesquisador a oportunidade de não trabalhar com presunções pessoais, assumindo que já sabe o significado de cada ponto de vista” (*Ibidem*).

O uso desta ferramenta para produção de dados na pesquisa considera os interesses particulares aos quais ela se destina. Por isso não é possível reproduzir um mapa preexistente uma vez que isto pode resultar em dados distantes daqueles propostos pela pesquisa. “Não há um jeito certo ou errado de se fazer pesquisa com grupos focais” (Barbour, 2009, p. 31), o que permite combinar estratégias, tomando o cuidado de não negligenciar os objetivos que justificam o uso deste instrumento. De maneira similar, Gatti (2005) nos chama atenção para a importância de o roteiro elaborado para realização do grupo focal ser sempre flexível, a fim de considerar as eventualidades que podem surgir durante as discussões, mantendo a preocupação de não se desviar dos objetivos propostos pelo trabalho em grupo. Nesse sentido, cabe ao pesquisador (e mediador) “fazer encaminhamentos quanto ao tema e fazer intervenções que facilitem as trocas, como também procurar manter os objetivos de trabalho do grupo” (Gatti, 2005, p. 9), observando ainda, que esta estratégia não se

constitui “como uma entrevista coletiva, mas, sim, como proposta de troca efetiva entre os participantes” (*Ibid.*, p. 29).

Tomados os cuidados na organização e desenvolvimento, os grupos focais se apresentam como uma ferramenta com potencial de produção de dados para a pesquisa em educação. O material advindo das discussões e interações pode fornecer uma gama de informações sobre consensos e dissensos, bem como sobre alternâncias de posicionamentos e manifestação de influências ao longo da realização das atividades do grupo. Somado a isso, Gatti (2005, p. 68) ainda aponta que a partir das dinâmicas empreendidas pelos grupos focais “é possível entender melhor, por exemplo, as diferenças ou as proximidades existentes entre o que as pessoas dizem e o que elas fazem de fato”, o que demanda atenção, por parte do pesquisador, daquilo que emerge durante as discussões. A autora ainda complementa que a produção de dados, produzidas a partir das experiências dos participantes, “são uma fonte sólida para a construção de compreensões sobre a complexidade de formas de pensar, de se comportar, das motivações, das intenções e expectativas, em face de determinados aspectos de uma situação, de um problema” (*Ibid.*, p. 70).

Portanto, vimos nos grupos focais uma importante ferramenta para a condução de pesquisas qualitativas em educação. Uma técnica com potencial de nos fornecer, diante das atividades propostas, uma rica diversidade de informações a respeito dos olhares docentes sobre a produção de sentidos a respeito do sujeito/estudante presente nas salas de aula do 5º ano, no estudo de caso proposto.

No capítulo seguinte serão apresentados os dados produzidos junto aos professores regentes (das turmas participantes do estudo) das escolas municipais de Francisco Beltrão. A análise foi conduzida com base nos referenciais teóricos que fundamentaram esta pesquisa, especialmente a Teoria do Discurso, buscando evidenciar os sentidos que emergiam dos enunciados gerados pelos participantes. Buscamos, durante as análises, problematizar como os discursos dos docentes produziam determinados modos de ver, nomear e se relacionar com os educandos, compondo práticas que contribuem para a constituição de subjetividades.

CAPÍTULO III: O SUJEITO ESCOLAR NO OLHAR DOS PROFESSORES

Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Eu quero dizer agora o oposto do que eu disse antes
Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Sobre o que é o amor
Sobre que eu nem sei quem sou (...)
Eu vou desdizer aquilo tudo que eu lhe disse antes
Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante (...)
Do que ter aquela velha, velha, velha, velha opinião
Formada sobre tudo.
 Raul Seixas

Antes de apresentarmos a análise dos dados produzidos na dinâmica da investigação, gostaríamos de dialogar a respeito da escolha da epígrafe deste capítulo: um trecho da canção *Metamorfose ambulante*, composta pelo músico brasileiro Raul Seixas e lançada em 1973, no álbum *Krig-ha, Bandolo!*. A letra desta canção aborda a ideia de que estamos em constante transformação e nos impulsiona para o desapego às opiniões ou crenças estanques. Com sua escrita, o autor apresenta uma crítica aos esforços de manutenção de determinados padrões ou verdades sociais frente a fluidez e possibilidades de renovação que nos torna sujeitos singulares. Em uma entrevista dada em 1973, o autor reforça a ideia de que não há verdades absolutas e que buscava com a canção “abrir as portas para que as verdades individuais possam surgir livremente” (Seixas, 1973). Com sua arte, Raul nos convida a desacomodar e recusar o estático, assumindo a coragem de se permitir mudar.

Com essa provocação, partimos para os caminhos trilhados nas próximas seções, em que são apresentadas as análises produzidas a partir dos discursos de professoras e professores participantes desta pesquisa. Inicialmente, traçamos um breve perfil dos docentes, contextualizando seus espaços e alguns marcadores (perfis

socioprofissionais) que nos sinalizaram como estava constituído esse grupo de participantes. Em seguida, exploramos, com a ajuda da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau, os enunciados que emergiram dos grupos focais, destacando os sentidos que se articularam em torno do significante *aluno* e, por conseguinte, da escola e das práticas pedagógicas. Assim, o capítulo buscou refletir sobre os modos como os professores produziam sentidos sobre os estudantes e a escola, observando as tensões, antagonismos e deslocamentos que atravessavam/atravessam os discursos educacionais contemporâneos.

3.1 O que os discursos docentes nos apontam?

Nesta seção, apresentamos a composição dos participantes, detalhando o processo de desenvolvimento e a produção de dados, seguido da análise dos registros obtidos.

Para atender aos objetivos desta pesquisa percorremos caminhos marcados por incertezas, persistência, diálogos, reflexões e interações. Foi assim que chegamos à produção de dados por meio de grupos focais, os quais se tornaram espaços de construção coletiva. Nesses momentos, buscamos mecanismos que nos ajudassem a compreender como as professoras³⁵ percebiam e interpretavam os sujeitos alunos, entendendo que tais sentidos eram situados e construídos discursivamente, portanto, passíveis de mudanças.

Vale dizer que as estradas por onde passamos nem sempre eram planas, mas por vezes sinuosas. Em alguns momentos foi necessário subir ladeiras íngremes de ladrilhos escorregadios e curvas acentuadas. Isso porque as etapas que envolveram o contato e convite às professoras para participarem da pesquisa não foram uma tarefa simples. Enfrentamos alguns obstáculos que demandaram superação: desde a pouca abertura, por parte de alguns diretores, no sentido de facilitarem a interlocução entre as professoras, até a relutância manifesta, por parte de algumas docentes, em relação ao convite proposto. De todo modo, foi possível estabelecer uma colaboração produtiva com as professoras participantes, o que resultou em um trabalho significativo e muito rico em termos do que foi apontado.

³⁵ No decorrer deste capítulo e nas discussões e análises que nos propomos a realizar, optamos por nos dirigir às participantes da pesquisa a partir do feminino – “professora, professoras” – considerando a ampla predominância desse gênero na composição dos grupos focais.

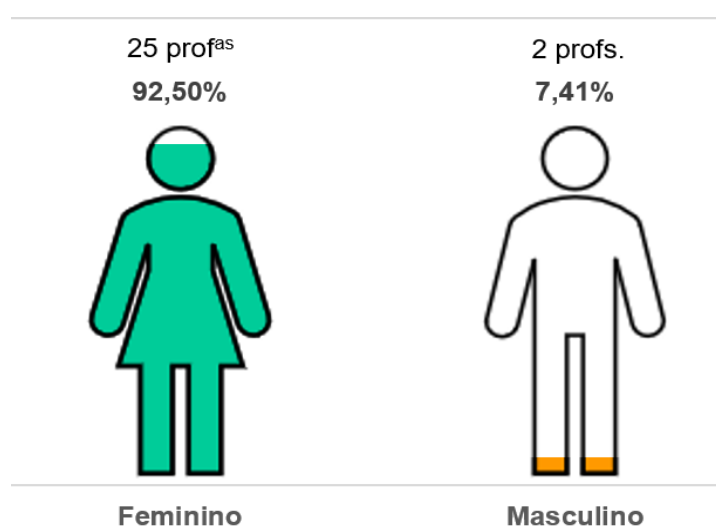
3.1.1 O perfil das professoras participantes

Para as discussões que seguem, entendemos ser pertinente apresentarmos um quadro geral de como as turmas de 5º ano estavam organizadas e distribuídas no município de Francisco Beltrão. No período em que esta pesquisa foi desenvolvida, o município contava com 1071 estudantes matriculados no 5º ano do ensino fundamental público municipal, distribuídos em 51 turmas. Destas, 30 turmas estavam no turno matutino e 21 no vespertino. Ademais, considerando que 5 professoras atuavam em regime de 40 horas nesse ano escolar (ou seja, em ambos os turnos), e outras duas turmas ainda não tinham uma professora fixa, o quadro profissional estava composto por 44 professoras regentes de turma.

Assim, após diversos contatos com os diretores e docentes, tivemos um grupo de 27 professoras que aceitaram participar da pesquisa, as quais foram distribuídas em dois grupos. Do total de 21 escolas da rede municipal, 17 estavam representadas: 12 localizadas na zona urbana de Francisco Beltrão e 5 na zona rural.

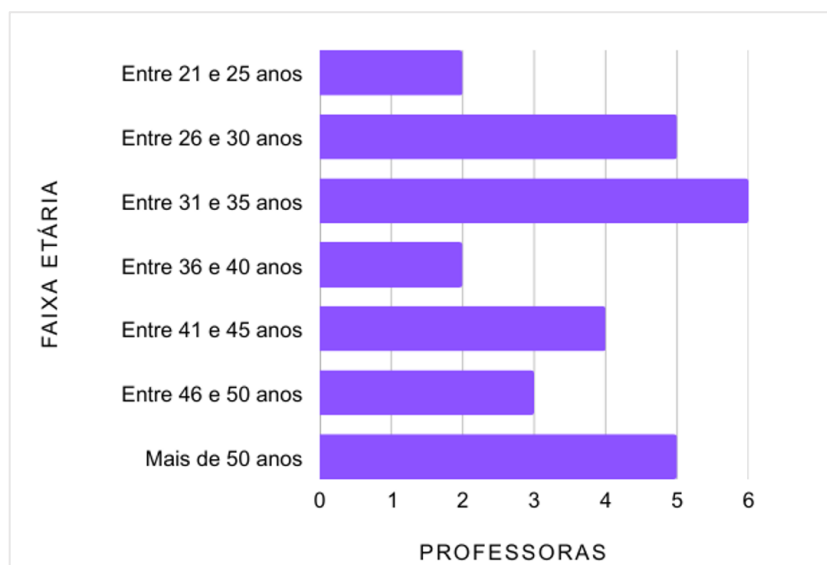
No que se refere à composição das participantes, o grupo se apresentou bastante diverso, o que contribuiu para enriquecer as discussões e os posicionamentos, configurando esses momentos como espaços potentes de produção e negociação de sentidos em torno dos temas abordados. Os gráficos e quadros a seguir ajudam a ilustrar o perfil das participantes. Iniciamos pela questão de gênero e faixa etária:

Gráfico 1 – Representatividade de gênero



Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 2 – Faixa etária das participantes



Fonte: elaborado pela autora

A partir destes gráficos, podemos notar que o quadro de docentes participantes desta pesquisa era, quase que na sua totalidade, composto por professoras do sexo feminino (92,50%), algo que temos observado de forma recorrente na educação, principalmente por se tratar da primeira fase da etapa do ensino fundamental da educação básica. Em relação a idade das participantes, o gráfico evidencia a ampla variedade de faixas etárias, contribuindo para a heterogeneidade do grupo. Essa diversidade se destacou como um aspecto positivo para o estudo, pois permitiu que diferentes olhares e experiências pudessem estar presentes nas discussões e atividades desenvolvidas.

Quadro 2 - Tempo de magistério e de trabalho com turmas de 5º ano

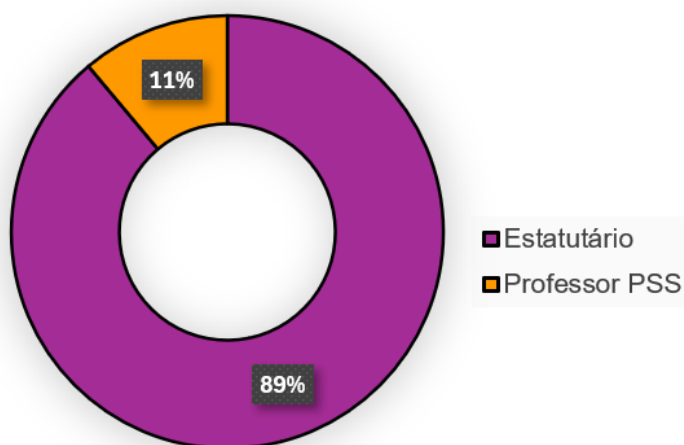
Tempo em anos	Tempo de magistério	Tempo de trabalho com o 5º ano
Primeiro ano	–	5 professoras
Até 5 anos	3 professoras	13 professoras
Entre 6 e 10 anos	10 professoras	7 professoras
Entre 11 e 15 anos	6 professoras	2 professoras
Entre 16 e 20 anos	2 professoras	–
Entre 21 e 25 anos	–	–
Entre 26 e 30 anos	3 professoras	–
Entre 30 e 35 anos	2 professoras	–
Entre 36 e 40 anos	1 professora	–

Fonte: elaborado pela autora

Os dados apresentados no quadro 2 nos mostram os diferentes tempos de experiência profissional entre as professoras. No que diz respeito ao tempo atribuído ao trabalho docente, de forma geral, sem especificar turma, 70,37% (19) possuíam até 15 anos de docência, enquanto 22,22% (6) tinham mais de 25 anos de carreira, indicando a presença de perfis profissionais com trajetórias tanto mais recentes quanto mais longas. Já em relação ao tempo de serviço específico com turmas de 5º ano, observamos que o maior grupo de professoras participantes (13), equivalente a 48,14%, possuía até 5 anos de experiência com esse ano escolar. Isso sugere uma possível rotatividade entre as docentes ou, em alguns casos, uma preferência por permanecer no 2º ciclo dos anos iniciais (4º e o 5º anos). Nesse contexto, é comum que as educadoras iniciem uma jornada de trabalho com o 1º ano do 2º ciclo (4º ano) e acompanhem a mesma turma no 2º ano do 2º ciclo (5º ano).

Além disso, observamos a questão do vínculo empregatício do grupo investigado:

Gráfico 3 – Vínculo empregatício

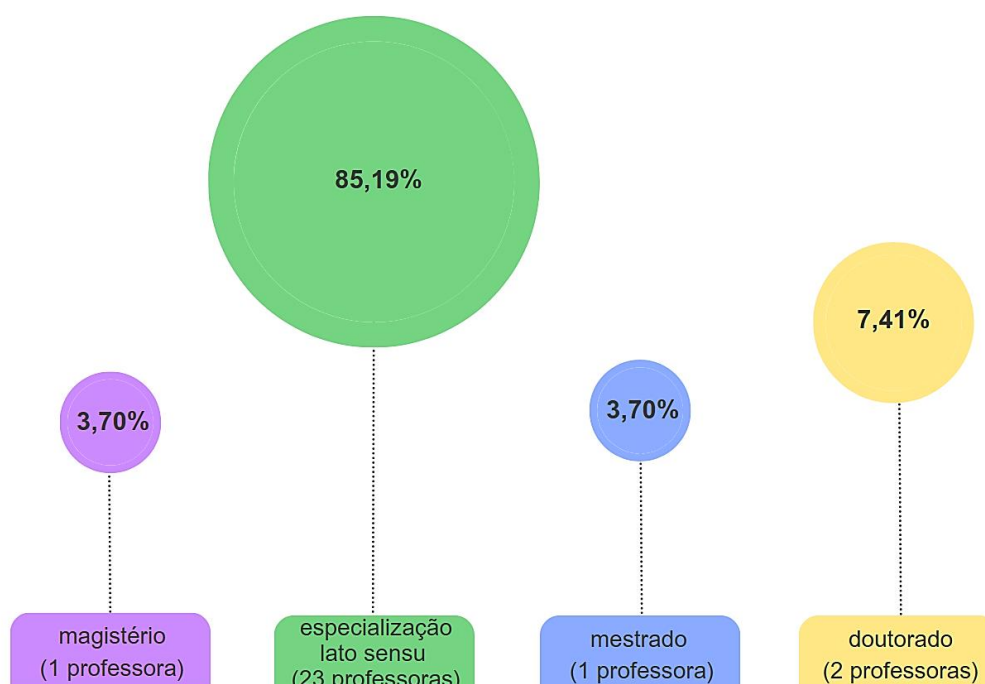


Fonte: elaborado pela autora

Esse gráfico evidencia uma importante conquista para a educação, ao apresentar, nesta amostra, um quantitativo de 24 professoras (89%) que compunham o quadro próprio do magistério do município de Francisco Beltrão, enquanto apenas 3 professoras (11%) eram profissionais contratadas via Processo Seletivo Simplificado (PSS).

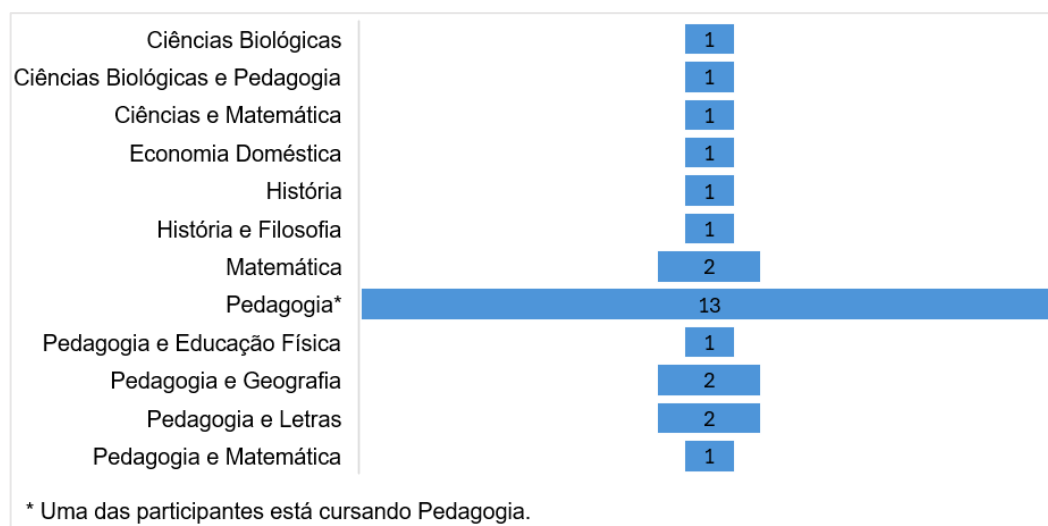
Os dois próximos gráficos apresentam o perfil acadêmico da amostra, mostrando tanto o nível de formação quanto os cursos de graduação.

Gráfico 4 – Nível de formação



Fonte: elaborado pela autora

Gráfico 5 – Curso de formação em nível de graduação



Fonte: elaborado pela autora

Os gráficos 4 e 5 permitem inferir que a grande maioria das professoras tinham demonstrado interesse em aprofundar seus conhecimentos. No gráfico 4, podemos perceber uma busca mais intensa na formação *lato sensu* e um pouco mais tímida na formação *stricto sensu*. Em relação aos dados apresentados no gráfico 5, percebemos

que 9 professoras (33,33%) buscaram por uma segunda graduação em termos de nível superior. Esse cenário pode nos indicar que estas profissionais têm se preocupado em aperfeiçoar sua formação profissional, como também pode estar relacionado ao incentivo quanto à valorização e progressão na carreira³⁶, visto que, em sua maioria, eram professoras efetivas da rede.

Destaca-se que o curso de pedagogia é a formação predominante entre essas professoras. De todo modo, algo já esperado, uma vez que é o curso de educação superior mais direcionado para a atuação nos anos iniciais da educação básica. No entanto, ainda vemos uma variedade de outras formações, algumas delas até mesmo combinadas com a Pedagogia. Essa diversidade pode trazer diferentes contribuições, abordagens e perspectivas para o ensino, enriquecendo a prática pedagógica, ao mesmo tempo que indica a importância da formação continuada de professores, o que tende a contribuir com as especificidades do trabalho docente relacionadas a esta etapa da escolarização.

3.1.2 Olhares docentes: reflexões sobre os discursos produzidos

Através das atividades propostas nos grupos focais nos propusemos identificar os momentos de articulação que poderiam nos ajudar a compreender os pontos nodais que integravam os sentidos produzidos pelas professoras participantes, em relação aos estudantes. Nas análises, buscamos observar as relações de equivalência entre os diferentes elementos que construíam seus discursos, bem como buscamos perceber como isso se articulava nas formas como significavam os sujeitos/alunos. Dessa forma, nossa pretensão foi analisar mais de perto as narrativas e sentidos que ganhavam espaço e exerciam maior influência no discurso das professoras.

Para realizar as atividades nos grupos focais, foram planejadas atividades com diferentes linguagens de comunicação, com o intuito de estimular a reflexão, além de fomentar o debate sob diferentes condições de análise – de modo que também

³⁶ Em 21 de novembro de 2014, foi sancionada em Francisco Beltrão a Lei n.º 4260, que reformulou o “Plano de Cargos, Carreira, Valorização e Remuneração dos Professores da Rede Municipal de Ensino”. Entre as alterações introduzidas, esses profissionais passaram a contar com a garantia de afastamento remunerado para professores efetivos que buscam formação em nível *stricto sensu*, bem como a inclusão do nível D na tabela de vencimentos, destinado àqueles com titulação *stricto sensu*, promovendo, assim, a progressão salarial.

pudesse se tornar um momento descontraído e de interação. Por isso, usamos recursos como nuvem de palavras, reflexões de alguns discursos pré-selecionados, uso de imagens, vídeo e tirinhas. As atividades contaram com momentos de reflexão individual, em pequenos grupos e no coletivo.

Todas as discussões e atividades realizadas nos grupos focais foram gravadas e posteriormente transcritas³⁷. Durante a transcrição das discussões e para garantir o anonimato dos sujeitos da pesquisa, foi atribuído a cada participante um código alfanumérico formado pela letra “P”, de professora, seguida de um número sequencial (P1, P2, P3...). A sequência numérica não tem relação com a ordem em que os discursos apareceram, apenas com a professora, justamente para preservar o sigilo necessário ao estudo.

Num primeiro momento, foi realizada a análise das discussões que ocorreram em cada um dos grupos focais. Em seguida, a partir de uma leitura ainda mais detalhada, organizamos algumas categorias que nos ajudaram a identificar as similaridades e as divergências apresentadas nos dados produzidos pelas diferentes professoras que formaram os dois grupos. Sobre isso, cabe ainda relatar alguns desafios enfrentados ao longo de toda trajetória de produção de dados. Por várias vezes as professoras se distanciaram do foco da discussão, impulsionadas por comentários correlatos ou pela lembrança de situações suscitadas pela discussão. Isso se deve, em parte, por ter sido a primeira experiência das professoras nesse formato de técnica de pesquisa³⁸ e, também, conforme relatos informais obtidos ao término das atividades, pode estar relacionado à escassez de momentos que oportunizem aos docentes falar espontaneamente sobre sua profissão, seus anseios, suas práticas. Visto que, nos espaços formais, as interações entre esses profissionais geralmente ocorrem em encontros de formação continuada, nos quais o tempo para estes debates se tornam mais limitados. De modo que, embora isso denote a expressão espontânea das participantes e demonstre seu conforto na discussão, também exigiu uma postura atenta na moderação das interações, buscando evitar dispersões prolongadas.

³⁷ As discussões foram gravadas em áudio por meio de smartphones e da plataforma Microsoft Teams. As transcrições foram realizadas a partir do recurso automático do Teams, com posterior conferência e complementação manual.

³⁸ Quando questionadas se já haviam participado de alguma dinâmica de grupo focal, todas as professoras presentes responderam ser esta a sua primeira experiência.

Como ponto de partida, propusemos às professoras que, ao refletirem sobre sua sala de aula, seus estudantes e a atmosfera que compunha esse espaço, descrevessem em quatro palavras o que lhes vinha à mente sobre os sujeitos alunos³⁹. As escolhas das palavras demonstraram que as leituras oscilavam entre descrições positivas e negativas, evidenciando contradições discursivas que refletem condições sociais, culturais e históricas que organizam a experiência humana. Tais leituras expressavam como essas condições influenciavam/influenciam na fragmentação das identidades (Hall, 2019) e nos processos de subjetivação (Foucault, 2025, 2014a), que por sua vez se traduzem em sujeitos singulares, que negociam, que resistem, que se posicionam, se relacionam e criam novas formas de existência na sociedade e no grupo social ao qual pertencem. As contradições nas escolhas de palavras apresentadas pelas professoras são expressão da heterogeneidade dos sujeitos, uma vez que, mesmo influenciados por estruturas maiores, eles negociam formas de liberdade (Foucault, 2014a) entre a reprodução e a resistência.

A partir da junção das respostas obtidas nos dois grupos focais, construímos a nuvem de palavras apresentada abaixo.

Figura 5 - Nuvem de palavras: significações atribuídas ao sujeito aluno



Fonte: elaborado pela autora

³⁹ Dinâmica que contou com o auxílio de software interativo baseado em nuvem de palavras em tempo real.

Com a nuvem de palavras e as interações posteriores, foi possível perceber que, se por um lado havia uma certa tendência à homogeneização quando os estudantes eram apresentados como “agitados” ou “dispersos” – especialmente quando essas designações estavam atreladas ao uso excessivo da tecnologia (celulares, jogos, redes sociais) –, por outro lado, havia um reconhecimento da diversidade e da própria particularidade atribuída a eles, como destacado por P22 ao afirmar que “cada um é cada um, né. Então é difícil pensar num todo, todo, no geral”. Ou em P9: “Isso é meio geral, né. Esse ano são todas [as turmas] meio misturados” ao se referir às diferenças entre as crianças. Como também em P1, ao considerar que o trabalho do professor passa pela necessidade de compreender que “nós temos alunos diferentes”. Essa perspectiva é reforçada com P23 ao nos dizer que na sala de aula “tem de tudo um pouco, cada um com a sua característica, cada um com a sua particularidade”. Ainda, os discursos analisados nos sugeriram a formação de duas principais cadeias de equivalência. Uma que agrupava termos como “participativos”, “comunicativos”, “curiosos” e “esforçados” – articulados em um núcleo de positividade sobre os sujeitos alunos – e outra que vinculava “agitados”, “distraídos”, “ansiosos” e “desinteressados” – organizada como posição antagônica à primeira.

Termos como “agitados” e “comunicativos”, embora tenham aparecido com grande destaque, também denotavam serem significantes flutuantes, cujos sentidos variavam conforme o contexto e o olhar da professora. Isso pôde ser observado, por exemplo, nestas variações: enquanto P6 compreendia a agitação como um problema de comportamento, P23 avaliava como uma característica da idade, das questões biológicas da fase da vida. Ou ainda, quando P1 afirmou: “Eles são dispersos, eles são falador [sic], mas são participativos”, indicando que essas características eram resultado do interesse dos estudantes. Já P7 comentou ser “muito difícil você chamar a atenção pra prestar atenção no conteúdo durante a exposição da atividade”, visto que a agitação e as conversas dispersavam o foco em sala de aula.

Essa primeira interação com as professoras demonstrou a dinamicidade da escola enquanto espaço de produção de subjetividades, que fomenta a interação entre diferentes sujeitos. Reforçou o quanto a escola é um campo de negociação contínua e de resignificação de sentidos. Um local de encontros de singularidades, como bem nos fala Gallo (2008), e de inter-relação entre sujeitos plurais. Sujeitos estes que se transformam “continuamente em relação às formas pelas quais somos

representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (Hall, 2019, p. 11-12).

Nas atividades seguintes, direcionamos o trabalho com as professoras buscando oportunizar espaços de discussão e reflexão que levassem as participantes a aprofundar seus posicionamentos. As interações envolveram, além da roda de conversa inicial com a nuvem de palavras, o debate e compartilhamento de posições a respeito de temas como o reconhecimento do estudante, desafios pedagógicos, concepções de ensino e aprendizagem, bem como os impactos, influências e expectativas que envolvem os sujeitos escolares, especialmente os estudantes e suas relações com a escola.

Assim, organizamos algumas categorias que permearam seus posicionamentos e que, por vezes, surgiram como demandas com maior ou menor ênfase nos seus olhares em relação a esse sujeito aluno, e que diziam respeito aos sentidos produzidos sobre a educação e o próprio papel da escola. Convém notar que, embora tenhamos optado por categorizar esses momentos dos discursos, tratou-se de categorias que durante vários momentos se articulavam e formavam cadeias de equivalência, demonstrando o caráter dinâmico e interrelacional dessas formações discursivas. São elas: Tecnologia Digital; Família; Práticas de Ensino e Aprendizagem; Conduta.

As categorias “Família” e “Tecnologia Digital” emergiram como um nó discursivo central nas falas das professoras. Por atravessarem muitos momentos dos debates, e serem retomadas em variadas oportunidades durante as atividades, entendemos essas demandas como as que mais geravam angústia e inquietação no campo da educação, no grupo pesquisado. Ambas as categorias ganharam relevância e se articularam em torno de disputas de sentido, despertando intensos debates sobre como a família e a tecnologia têm influenciado a formação das subjetividades dos sujeitos escolares.

Na sequência apresentamos as reflexões e desdobramentos de cada categoria.

3.1.2.1 Os efeitos da tecnologia digital na escola: aliada ou inimiga?

A vida conectada se demonstrou um significante que tensiona as estruturas mais tradicionais do trabalho pedagógico e que vinham/vem redefinindo as experiências de ensino e aprendizagem das novas gerações. Enquanto tecnologia

digital nos referimos tanto aos dispositivos (como smartphones, computadores, tablet) quanto às plataformas de conteúdo (que incluem redes sociais, serviços de streaming, aplicativos) e, é claro, uma das mais transformadoras e abrangentes tecnologias da era digital: a internet.

Mais recentemente, as tecnologias baseadas em inteligência artificial (IA) também têm se integrado cada vez mais em nosso cotidiano, se inscrevendo no movimento discursivo do campo educacional. Ferramentas como assistentes virtuais, algoritmos de recomendação de conteúdo e mesmo plataformas que utilizam IA para personalização da aprendizagem vêm reconfigurando não apenas os modos de ensinar e aprender, mas as próprias condições de produção de subjetividades na escola. Esse movimento amplia ainda mais as tensões já observadas pelas docentes, pois impõe novos desafios, entre eles os relacionados à ética, à produção do pensamento crítico e a automatização. Ainda que as falas das professoras participantes desta pesquisa não tenham abordado explicitamente o uso da IA, sua ausência atua como um significante flutuante no ecossistema digital, atualizando antigas tensões, como dispersão e passividade. Compreendê-la como um desdobramento contemporâneo das tecnologias digitais permitiu não apenas atualizar as reflexões sobre seus efeitos na constituição das subjetividades escolares, mas também interrogá-la como artefato cultural que produz efeitos de verdade sobre o aprender, o ensinar e o pensar.

No campo discursivo analisado, a categoria “tecnologia digital” se apresentou como um ponto nodal em torno do qual diferentes elementos foram articulados na produção de sentidos. Como significante central, funcionou enquanto organizador de uma totalidade discursiva precária e marcada por tensões entre tradição e inovação, passando pelo conflito entre passividade e criticidade e até mesmo no que se referia aos seus riscos e oportunidades.

Para as professoras, o uso das tecnologias digitais tem impactado significativamente a formação dos seus estudantes, sendo frequentemente associada à dispersão, à falta de interesse e à dificuldade de concentração dos educandos. A articulação desses sentidos sugeriu a presença de disputas hegemônicas sobre os significados atribuídos à tecnologia digital, nas várias etapas de discussões e nos dois grupos de participantes. Ainda que a percepção dominante tenha sido a de um elemento disruptivo e negativo ao se articular a outros significantes como “falta de foco”, “ansiedade” e “passividade”, também emergiram vozes que buscaram

ressignificar seu uso na escola. Esses sentidos associados à tecnologia digital impõem novas demandas e expectativas sobre o papel docente, inclusive no que diz respeito a contradição entre riscos e inovação.

Durante o trabalho de produção de dados houve uma intensa reflexão sobre o uso das ferramentas digitais e seus impactos na formação escolar. Ainda que os discursos das professoras reconhecessem sua influência, e em menor escala seus benefícios, havia uma construção de cadeia hegemônica de sentido que sugeria uma posição de resistência quanto ao seu uso no cotidiano escolar. Nessa cadeia, temos uma crítica relacional entre celular, distração, defasagem no aprendizado, crises de ansiedade. Para muitas, a incorporação da tecnologia digital não oportunizava melhorias na aprendizagem, como mostrou a fala de P1:

Os três últimos anos [os estudantes que estavam no 5º ano] vieram da época da pandemia e ficaram muito no celular. E esses que estão agora, eles estão ficando muito mais na escola e, graças a Deus, a gente não tem celular na escola, não pode. Porque, se celular fosse bom, os alunos da pandemia eram alfabetizados, e a gente sabe que não foi isso que aconteceu.

A compreensão de que a internet e suas tecnologias faziam parte da vida dos discentes e a percepção do quanto isso tinha afetado seus modos de existir pôde ser observada em diversos momentos dos discursos das professoras. Como quando P22 constatou que há “um excesso de tela, muito, muito jogo, Instagram” e, P21, ao associar o desinteresse ou a falta de comprometimento com a escola, indicou que os estudantes “só ficam na frente do celular, né, e a gente vê isso [desinteresse] na sala de aula”. P1 também reforçou o reflexo das tecnologias digitais nas condutas discentes: para ela, “o celular, acho que faz muito isso, porque acaba que eles são muito imediatistas e, às vezes, na sala, tem hora que, até chegar o conteúdo, tem a explicação do professor. Eles não têm paciência, estão com foco reduzido”.

O uso indiscriminado e sem acompanhamento familiar da tecnologia, apontado por P5, P18, P19, P21, P22, parecia gerar diferentes sentimentos e condutas consideradas negativas. P19 comentou sobre “as crises de ansiedade”; P22 sobre a incapacidade de “lidar com as frustrações”; P1, P3, P4, P18 e P22 relataram a falta de atenção, concentração e foco no presente – que resultava na necessidade do instantâneo e em dificuldades para se dedicar a tarefas que exigissem paciência. Ainda tratando sobre os problemas trazidos pela tecnologia digital, P3 apontou a falta

de uma leitura mais plural do mundo. Para P3, era impossível as crianças não terem influência das mídias. No entanto, afirmou que ao mesmo tempo que as crianças têm acesso a “qualquer coisa”, elas permanecem desinformadas. O trecho a seguir sintetiza esse olhar de P3:

E não é só dos quintos [anos]; você conversa com adolescentes, eles não sabem o que está acontecendo no mundo. Eles estão naquela bolha deles, dentro daquele grupinho deles, daquela vidinha deles, né. Eu acho que, por mais acesso à rede que eles têm, eles estão cada vez mais numa bolha, cada vez mais na bolha deles. Então, até a internet, com os algoritmos, só vai trazendo pra eles o que interessa a eles e deixando eles ainda mais numa bolha, né.

Nas falas das professoras, foi possível identificar diversos elementos discursivos – excesso de telas, falta de foco, algoritmos, celular, jogos, ansiedade, desinformação – que circulavam como diferenças ainda não completamente articuladas e que, em certas ocasiões, passaram a tornar-se momentos mais estáveis. A recorrência atribuída à associação entre telas e desatenção, por exemplo, formou uma cadeia de equivalência, onde elementos distintos passaram a ocupar posições semelhantes, articulados pela lógica de “prejuízo à aprendizagem”, configurando, naquele momento, um sentido hegemônico e dominante no grupo.

Ainda que o discurso das professoras estivesse permeado de elementos que refletiam uma posição contrária ao acesso dos sujeitos alunos às mídias (ou ao menos que esse acesso fosse limitado), encontramos alguns antagonismos que nos sugeriram esta ser uma questão que necessita de uma discussão e aprofundamento por parte da escola e seus sujeitos. A recorrente menção ao “excesso de telas” e seus pontos negativos apontavam uma preocupação com a formação de subjetividades marcadas pela falta de autonomia, passividade e dependência, uma vez que, como mencionou P20, “eles não têm mais iniciativa [...]. Eles ficam parados, por causa disso aqui [a professora apontou para o celular], eles ficam esperando”. Uma espera por algo que já venha tudo encaminhado e que não gera provocações refletivas, “porque no celular é tudo pronto”, conforme observado por P14.

Nesses enunciados identificamos construções divididas de posição de sujeito. Ao afirmar que os estudantes se tornaram “imediatistas”, “sem iniciativa”, “desinteressados” ou “ansiosos”, o discurso docente produziu posições de sujeito que naturalizavam certos modos de existir. Contudo, houve também uma leitura

(especialmente nas falas de P23 e P24) de que essas subjetividades não eram fixas, e que a escola poderia atuar como espaço de deslocamento. Espaço este que pode promover novas práticas discursivas que articulem criticamente os sujeitos alunos com a cultura digital. Tais aspectos vão ao encontro da teoria de Laclau e Mouffe (2015) a respeito da incompletude do sujeito e demonstrou a discursividade com que esse sujeito é produzido.

Vimos, assim, mesmo que de forma mais tímida, em P22, P23 e P24 uma posição de abertura e olhar que contrastavam com o pensamento de restrição total das tecnologias digitais. Para P23 era necessário que o professor buscasse estratégias que transformassem o uso das tecnologias em favor da educação, “usando a televisão, as mídias, a tecnologia em si, para manter a atenção”. P22 apresentou uma tentativa de ressignificar a tecnologia no contexto educacional, colocando o professor como um mediador entre tecnologia e estudantes: “A tecnologia está aí e o que a gente puder aproveitar para ser nossa aliada, nós temos que aproveitar. Esses são desafios. Não dá para fechar os olhos”. A compreensão de que tecnologias e mídias faziam parte das condições de construção cultural e social fez com que a posição de P24, mesmo que marcada pela tensão entre a aceitação desse novo contexto social e uma resistência subjetiva a esse mesmo contexto, demonstrasse uma preocupação com a formação crítica dos discentes, diante do contato descomedido aos jogos: “É uma coisa normal pra eles. A nossa realidade é essa, não adianta, e nós não podemos fugir. Eu acho ruim, não gosto. Mas eu tenho que dar aula com isso. O que eu tenho no momento, agora, é isso. Não tem o que fazer”.

Nas posições dessas docentes, tivemos uma cadeia alternativa de potencialidades que articulavam tecnologia, ferramenta de mediação, inteligência coletiva e formação crítica. Assim, percebemos nas falas docentes outras articulações, mais tênues, que tensionavam o discurso predominante e esboçavam práticas de ressignificação da tecnologia, funcionando como pontos de antagonismo dentro da formação discursiva, fazendo com que ele não atingisse uma hegemonia plenamente estabilizada. A falta de sutura foi perceptível na oscilação entre uma leitura defensiva, que buscava excluir ou diminuir a presença das tecnologias digitais, e outra mais propositiva, que se relacionava com a tentativa de integrá-la criticamente à prática docente, com o reconhecimento de sua inevitabilidade.

Estes momentos de articulação e tensão nos discursos demonstraram que mídias digitais e tecnológicas ainda não são percebidas, majoritariamente, como potenciais ferramentas na educação escolar. As falas docentes destacavam que, embora possam ser úteis, havia uma maior valorização do conhecimento tradicionalmente trabalho no ambiente escolar, como era o caso do uso dos livros didáticos, por exemplo. Essa ambivalência denotou uma possibilidade de formação para mídias capaz de envolver reflexões e construção discursiva em relação ao papel da tecnologia na educação, visto que esta instituição e seus sujeitos são constantemente afetados pelas mudanças trazidas pela globalização e pela cultura digital.

O filósofo francês Pierre Lévy é considerado um entusiasta do virtual e, na contramão dos demais estudiosos que temem por essa nova tecnologia, defende as possibilidades educativas, culturais e sociais do bom uso da internet e suas ferramentas digitais. Para tanto, dispõe o virtual como uma possibilidade de inteligência coletiva, por meio da qual a participação e a construção do conhecimento possam se dar em cooperação. De forma que, com este novo recurso – o digital –, as condições da inteligência coletiva sejam ampliadas significativamente, formando uma memória colaborativa comum e tornando a internet o principal meio de comunicação na atualidade. Para ele:

O desenvolvimento da comunicação assistida por computador e das redes digitais planetárias aparece como a realização de um projeto mais ou menos bem formulado, o da constituição deliberada de novas formas de inteligência coletiva, mais flexíveis, mais democráticas, fundadas sobre a reciprocidade e o respeito das singularidades. Nesse sentido, poder-se-ia definir a inteligência coletiva como uma inteligência distribuída em toda parte, continuamente valorizada e sinergizada em tempo real (Lévy, 2011, p. 96).

Se Lévy já vislumbrava a internet como espaço de cooperação, o surgimento da Inteligência Artificial Generativa⁴⁰ complexificou ainda mais essa dinâmica. Por um

⁴⁰ IA Generativa refere-se a sistemas algoritmos que, com base em modelos de aprendizagem treinados em grandes conjuntos de dados, simulam e geram conteúdos novos, como textos, imagens, música. Esses sistemas não “criam” no sentido humano, mas recombina padrões linguísticos simulando criatividade e linguagem humana. Sobre a atuação desses sistemas enquanto redes discursivas interligadas e fluidas, ver WATSON, Steven; BREZOVEC, Erik; ROMIC, Jonathan. The role of generative AI in academic and scientific authorship: an autopoietic perspective. *AI & Society*, [S.l.], vol. 40, p. 3225-3235, 2025. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s00146-024-02174-w>. Acesso em 17 jul. 2025.

lado, o uso dessas ferramentas potencializa o acesso ao conhecimento e personalização da aprendizagem; por outro, podem intensificar as preocupações docentes sobre a passividade dos estudantes. Na direção das observações de P3 e P14, os algoritmos podem reforçar “bolhas”, pois produzem sob demanda e estimulam a espera por respostas prontas, o que exige da escola uma mediação ainda mais crítica. A resistência das professoras ao digital pôde ser lida como um alerta sobre a automação da subjetividade.

Ao indicar a fragmentação dos interesses dos sujeitos – alunos – e as dificuldades de ampliar a interação em práticas culturais pelas redes digitais, as professoras demonstraram uma preocupação com a sua formação crítica. Nesse espaço geográfico interconectado em rede, reduzir a escola como única ou principal fonte de informação e ignorar que as crianças têm acesso à tecnologia, independente da restrição a ser feita no ambiente escolar, pode gerar ainda mais desinformação. Acreditamos, assim como Lévy, que a educação pode desenvolver práticas pedagógicas com estratégias de formação para as mídias, a fim de contribuir com possibilidades mais produtivas que auxiliem os estudantes a “saírem dessa bolha”, filtrarem conteúdos criticamente e potencializarem sua aprendizagem.

A falta de foco ressaltada por P1, P4, P20, P22, P23 e P24 reforçou a construção de uma cadeia de equivalência entre desatenção, excesso de telas e dificuldades de aprendizagem, a qual direcionava a atenção que deveria ser do conteúdo programado para o celular, jogos e afins. Lévy (2021, n.p.) também chama a atenção para a dificuldade da escola “capturar a atenção dos alunos”. Para o autor isso provavelmente ocorre “porque há uma inadequação entre a cultura ambiente e o que ocorre na escola”. Diante disso, o autor nos faz refletir sobre “novos métodos, usar mais um elemento como os videogames na aprendizagem” (*Ibidem*). Mas, mais do que o uso enquanto instrumento didático, falamos de estratégias pedagógicas que tratam do seu uso ético. P23 já sinalizava uma possibilidade de usar as redes sociais, como o Instagram, “para eles fazerem análise”, complementando “que eles podem se superar dentro do que eles sabem e buscar novas alternativas”. De mesmo modo, P23 reconhecia que havia “diferença de ter a informação e ter o conhecimento”, afirmando que tentava “direcionar a questão de jogos, de colocar links novos, do Instagram, de professores [...], já que eles [os discentes] estão nesse lado [da internet], direcionar para [algo bom]”. Isso nos indicou que as professoras vinham refletindo sobre tentativas, ainda que incipientes, de ressignificar o uso da tecnologia

e percebido a necessidade de uma postura mais ética e crítica por parte dos estudantes.

Nesse sentido, aumentar a inteligência coletiva envolve, no contemporâneo, o movimento de desterritorialização de culturas e identidades, a partir do uso ético e democrático do ciberespaço (Levy, 1999). Sendo o virtual uma possibilidade de desenvolver processos mais dinâmicos de interpretação, reflexão, problematização e cocriação. No contexto da IA, isso significa contribuir junto aos estudantes com reflexões que os levem a questionar fontes, os processos e as intencionalidades por trás das ferramentas que utilizam. Um espaço que tem potencial de ser muito bem explorado pela presença de múltiplas perspectivas e que enriquece a construção do pensamento dentro de uma alfabetização digital crítica. Nessa direção, Levy (2021, n.p.) propõe o desenvolvimento de uma atenção ativa diante da quantidade de dados que atravessa o cotidiano digital:

Acho que faríamos bem em desenvolver exercícios de atenção. [...] Sim, é preciso trabalhar a atenção das pessoas, e isso começa por ensinar a atenção na escola. Sem ela, não há nada a fazer. Você pode receber uma avalanche de dados e informações, mas se não tiver cultivado sua capacidade de atenção não tem nada a fazer com tudo isso. [...] A única forma de utilizar e aproveitar essa avalanche de informação de forma positiva é ordenando-a, analisando-a e decidindo o que é importante ou não. Em suma, a chave é: ter capacidade de atenção, estabelecer prioridades e fixar objetivos. Algo assim como administrarmos a nós mesmos, digamos. Ser autônomos.

Com isso, e partir das análises empreendidas, observamos que a noção de qualidade educacional aparece como um significante vazio, nesse campo discursivo, pois foi reivindicada por posições distintas e, por vezes, até opostas. Seja por meio da rejeição ou a defesa pela incorporação crítica do uso desses ecossistemas digitais de aprendizagem, essa disputa evidenciou o caráter flutuante e contingente do significante.

Reconhecer que as tecnologias digitais se tornaram o principal meio de comunicação envolve pensar em métodos pedagógicos, diante dos quais a inteligência construída em rede não se restrinja a uma mera recepção expositiva de dados, tampouco o uso indiscriminado com exposição excessiva (ou exclusiva) dessas tecnologias, mas viabilize possibilidades interativas e de compartilhamento de memória – um conhecimento vivo e reflexivo, que nos convida a pensar criticamente sobre o nosso mundo.

Ao mesmo tempo, demonstra que há sempre a possibilidade de deslocar as identidades naturalizadas, abrindo espaços para outras formas de subjetivação. Talvez, com todas essas questões, possamos nos colocar diante dessas “brechas”, as quais possam articular tecnologia, aprendizagem e ação crítica em novas cadeias de equivalência, capazes de unir demandas dispersas vindas dos docentes, dos discentes, do próprio currículo. Nesses jogos de força, a escola pode também ser espaço de aprendizagem e prática de liberdade, tal como Foucault já nos instigou a refletir.

3.1.2.2 Caminhos, rupturas e o encontro da família com a escola

A categoria “família” não apenas apareceu com grande ênfase durante as discussões com as professoras, como também era uma temática que surgia reiteradas vezes durante as visitas pedagógicas que realizamos nas escolas do município. A relação entre família e escola evidenciou uma forte tensão discursiva na construção de sentidos feita pelas docentes, que frequentemente articulavam a família como uma instituição social ausente ou, por vezes, marcada por certa fragilidade na experiência educativa. As narrativas que analisamos nos dão alguns apontamentos sobre como a “família” era fabricada nesses discursos, operando como um significante que produzia sentidos, ao mesmo tempo que produzia práticas, produzia subjetividades. Produção esta, conforme Laclau e Mouffe (2015) apontaram, sempre contingente, provisória e marcada por relações hegemônicas e antagônicas.

Enquanto significante, “família” emergiu como um ponto nodal e ocupou o centro de uma cadeia de sentidos, articulando e organizando simbolicamente as dificuldades escolares – em especial no que dizia respeito às condutas dos sujeitos alunos. De todo modo, se mostrou um significante flutuante, visto que mobilizou múltiplos sentidos, em diferentes posições discursivas sobre o seu papel na formação moral, emocional e em relação às condutas dos estudantes. Ora percebida como ausente ou negligente, ora como parceira desejada, ora como antagonista que desafia a autoridade escolar. Esses pontos nodais nos mostraram uma disputa hegemônica sobre o lugar da família na educação, sem com isso se fixar numa posição totalizante.

A rede de poder exercida pela família apareceu, na fala das professoras, enquanto função de corrigir as virtudes, incumbida de contribuir com a regulamentação da vida. Embora a categoria “família” seguidamente estivesse

articulada com a questão comportamental, que será discutida na categoria “conduta”, entendemos que as demandas sobre o papel familiar geraram uma ampla discussão e nos fizeram refletir sobre a construção simbólica que esta categoria representa para as professoras. “Família e indisciplina”, “falta de limites”, “pouca presença e/ou orientação” são elementos que se conectaram na composição dos discursos. E estas questões se mostraram diretamente relacionadas às condutas dos estudantes em sala de aula, contribuindo na formação de suas subjetividades e mesmo resultando em algumas dificuldades para o trabalho pedagógico.

A percepção de que a escola tem assumido responsabilidades antes atribuídas à família apareceu com recorrência. P13 apontou essa relação ao afirmar que, em casa, os pais deixam “eles fazerem tudo o que eles querem e aí chega na escola, coitado do professor”. Do mesmo modo, tivemos P22, que se questionou: “O que que eu vou fazer se lá na casa ela [a família] não consegue ter limite na criança?”. Esse sentimento foi reforçado por P24, ao dizer que “os pais não têm controle [dos seus filhos]”, e por P21, ao destacar: “O fator social... eles estão vindo muito, assim, sem limites. Eles nem têm limites”. Em síntese, P3 apresentou os pontos de encontro dos enunciados produzidos ao declarar: “A família decidiu que a escola fique com ele [os filhos] e faça toda essa parte que caberia – que antigamente caberia – à família”.

As cadeias de equivalência formaram uma cadeia hegemônica – de tom mais crítico – que vinculava elementos dispersos como ausência, falta de limites, indisciplina, sobrecarga da escola, falta de rotina e problemas comportamentais advindos dos estudantes. Embora sejam elementos diversos, foram articulados como equivalentes na produção de uma subjetividade estudantil desatenta, desrespeitosa ou desinteressada que desencadearia impactos diretos no trabalho pedagógico.

Essa cadeia de equivalência estabeleceu um discurso hegemônico que atribuiu à família a função moral e disciplinar, reforçando o ideal moderno a ser ocupado por essa instituição. Os momentos de articulação dos discursos docentes nos sugeriram um sentimento de desejo pelo resgate das atribuições familiares, indicando que, nas interpretações das docentes, havia uma essência natural que daria legitimidade ao conceito de família. Não necessariamente vinculada à estrutura, à composição

familiar, como a construída pelo conceito de família nuclear⁴¹, mas aos atributos que historicamente foram atrelados ao papel social da família – principalmente a partir do pensamento moderno –, sob uma interpretação dominante, que passou a colocar nesse *locus* a responsabilidade de transmitir normas, valores culturais e suporte emocional para a organização e manutenção da sociedade. P18, por exemplo, ao se posicionar sobre os principais fatores que contribuía para a indisciplina e/ou desordem presente na sala de aula, por parte de alguns estudantes, mesmo desvinculando o desenho de composição familiar, tradicional/mononuclear, enfatizou a sua função disciplinadora:

Pra mim o principal é a família. Porque a família não tem que ser perfeita, ter o tradicional: pai, mãe, filhinho, cachorrinho e tá ótimo. Mas é a questão da mãe, ou do pai, do responsável estar ali e dar a base – que é o mínimo. Uma noite bem dormida, um sono satisfeito. É o mínimo. Porque quando isso não dá certo [...] aqueles que não têm essa base tranquila, é muito mais difícil você ter esse interesse deles.

A função disciplinadora da família emergiu como um momento estabilizado e naturalizado no discurso docente. Mesmo quando as professoras reconheciam a diversidade de composições familiares (como apontado por P18), era requerido a presença de “uma base”, de um “mínimo”, que dariam à escola condições de trabalhar com os estudantes os conteúdos científicos/escolarizados.

Em outro momento, ao abordar os impactos das mídias sociais na formação dos sujeitos, P18 complementou esse pensamento ao afirmar que as maiores dificuldades sentidas em sala de aula estavam relacionadas à postura dos pais que permitem que seus filhos vivam sob uma “livre demanda”. Fazendo com que, na escola, o professor se veja diante da necessidade de orientar atitudes que conduzam ao “se portar em sala de aula corretamente, ter educação, o respeito de tratar o outro”. Acrescentou, ainda, o papel compensatório assumido pela escola: “Você começa chamar atenção para coisas que em casa eles não têm [...], a criança tem essa dificuldade que é computador o dia inteiro, dorme a hora que quer, faz o que quer”. Na direção dessa mesma posição, P23 apontou que muitos pais justificam sua

⁴¹ O conceito de família nuclear refere-se a um modelo historicamente considerado o formato “padrão” de organização familiar – composto de pai, mãe e filhos – nas sociedades ocidentais modernas, de modo especial após a Revolução Industrial. A filósofa estadunidense Judith Butler é autora de importantes trabalhos que questionam as normatividades de gênero e sexualidade, incluindo a construção discursiva em torno da família nuclear, a qual exclui outras formas de arranjos familiares alternativos, de diversidade familiar, em privilégio de um único modelo considerado válido.

conduta com o argumento de que não desejam que seus filhos tenham as mesmas experiências formativas que tiveram na infância e, por isso, “deixam a criança fazer tudo o que quer”. Ao comparar as crianças de alguns anos atrás com as de hoje, P17 destacou uma mudança no papel da família, especificamente na transmissão de valores: “O que mudou foi o respeito da família. A família passando respeito para as crianças ou colocando que o professor é a autoridade, eles [os estudantes] vão ter o comportamento do básico né, que vem de casa”.

A responsabilização da família pela educação comportamental dos discentes apareceu de forma recorrente, sugerindo que na visão dessas professoras essa atribuição não vem sendo desempenhada com esmero. Expressões como “as crianças são desassistidas da família” (P8) e “os pais não colocam limites” (P13) demonstraram que a questão da socialização ou da correção das virtudes é associada ao espaço familiar, que deve conduzir as crianças para que sejam corpos educados (disciplinados), pois assim a escola pode exercer sua função de trabalhar os conteúdos e preparar o sujeito aluno para a vida, como veremos com mais atenção na próxima categoria.

Dessa forma, os professores percebiam a “falta de preparo” dos pais e reforçavam a ideia de evitar os desvios indesejáveis – dos estudantes – de modo a alcançar um formato desejável. Esses discursos nos fizeram recordar a “Escola de pais”, discutida por Jacques Donzelot⁴², como um dispositivo de normalização das famílias. Ou seja, a crítica se faz numa leitura que entende que cabe a cada sujeito, ou grupos de sujeitos, ocupar um lugar determinado – por exemplo na família – a fim de favorecer a presença de relações que sejam úteis e produtivas para a aprendizagem escolar. Foucault (2014b) destacou, criticamente, as técnicas de esquadramento e os processos de individualização que contribuem para o controle disciplinar. Algo que passou, na modernidade, a compor a prática escolar numa estruturação que via que a soma da função precisa de cada um – escola, família,

⁴² O sociólogo Jacques Donzelot analisou em seu livro *A polícia das famílias*, analisou, a partir das contribuições de Foucault, como a família era/é governada por redes de poder e saberes que definem, por exemplo, o que seria uma “boa família”. O autor apresenta a “Escola de Pais” como um instrumento de biopolítica, no qual a família é enredada por discursos pedagógicos e psicológicos que orientam os pais sobre como devem educar seus filhos, reforçando determinados valores e comportamentos, moldando a parentalidade à ordem social e à moralidade esperada. Dentre os objetivos da escola estaria, então, o de instruir os pais para que mutuamente conseguissem desenvolver valores sociais e morais em seus filhos. Para aprofundar o assunto sugerimos: DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

professor, aluno – e da delimitação de seus papéis contribuiria para a produção de sujeitos adaptados à sociedade.

Alguns desses aspectos foram observados nos significantes articulados nos discursos das professoras, que, ao mesmo tempo que apontavam um desejo de diálogo entre família e escola, simultaneamente sugeriam um movimento de fechamento que podia estar associado a uma reação de preservação da “identidade escolar” frente às interferências externas. Deste modo, ficava evidenciada uma demarcação de papéis, que pode ser observado quando P3 citou o aparato legal existente sobre os limites de atuação das famílias no trabalho escolar: “Se você tem fundamento do que você cobra da família, não precisa ter medo. Tem um regulamento na escola”. Já P4 e P8 sugeriram haver um conflito de autoridade entre a instituição familiar e escolar. P4 se referiu a pais que usavam seu “status” profissional para se colocarem como “superiores a todos [...] que podem ditar regras, que a professora tem que fazer tudo porque eu [o responsável da criança] sou acima”. O “nós” e o “eles” também surgiu em P8: “A gente também se colocou num lugar de aceitar as famílias querendo vir mandar na escola”. Esses momentos de articulação dos discursos refletiam uma lógica de antagonismo entre escola e família, o que coloca em jogo a questão: quem tem legitimidade para definir o que acontece na escola?

Para P5, “às vezes a família vem pra cima da gente e acaba que não cria essa parceria. Parece que, às vezes, os pais fazem contra a escola; parece que eles querem ver você se dar mal – e é o filho deles gente! Por que não se unir?”. Nesses enunciados percebemos vozes dissonantes. Apesar de o discurso predominante ter se construído na direção da crítica direcionada às famílias, observamos deslocamentos discursivos que indicavam desejos de aproximação. Nesses momentos, observamos que uma cadeia alternativa se formava, na qual elementos como diálogo, base emocional e sucesso pedagógico se vinculavam. Esses deslocamentos indicaram as contradições internas do discurso e aberturas para outras articulações, que rompiam com a lógica binária e poderiam se tornar em práticas mais horizontais e dialógicas.

Por mais que não tenha sido explorado, a fundo, o tema da relação família-escola – até porque não era o objetivo principal desta pesquisa –, essa temática surgiu em muitos momentos de discussão. Verbalizado, por exemplo, por P22 ao constatar que “todo assunto volta para isso: os pais”, o que demonstra ser esta uma demanda muito requisitada pelas professoras. Nessa direção, percebemos alguns indícios

dessa problemática em nossas análises. Nos discursos produzidos durante as atividades dos grupos focais, a cadeia de equivalência que vincula a falta de limites, ausência de diálogo (entre pais e filhos), uso excessivo de telas ou a negligência na organização da rotina e acompanhamento das crianças foram vistos como determinantes para a construção de subjetividades estudantis. Elementos que foram apresentados como desafios a serem enfrentados em sala de aula.

Nesse contexto, nos pareceu que a participação da família, enfatizada pelas professoras, era muito mais requerida para realizar a sua função social: a de parceira na formação de adultos civilizados. Visto desse modo, nos indicou uma certa tendência em buscar a colaboração da família, e sua proximidade com a escola, muito mais como apoiadora para ajudar a fortalecer as boas condutas dos estudantes. Papel que envolvia a vigilância sobre as crianças, sobre como utilizavam o tempo, o que faziam, como faziam. Ao mapearmos essas questões para análise, nos pareceu haver, a partir do que os olhares docentes nos apresentaram, um embate entre o que a família quer da escola e do que a escola quer da família. Consonante a estas reflexões trouxemos a posição de P19⁴³ que se reinscreveu em um discurso no qual apresentou as professoras como sujeitos do conhecimento e a família como instância de regulação social:

A gente colocou “educado”, porque a gente pensou em uma palavra que envolvesse família; pra tentar colocar que a família precisa [estar presente], que é o que a gente discutiu todo tempo aqui. Sempre voltava lá [para a questão da família]. Então, aqui nesse “educado” entraria a família. Ele [o estudante] vir de casa já com uma base muito boa, para a gente poder desenvolver o nosso trabalho de fato.

O antagonismo que percebemos durante as discussões expôs a falta estrutural no social, ou seja, não há uma harmonia possível, mas disputas contingentes (Laclau; Mouffe, 2015). Por isso, a ideia de uma “família perfeita” se mostra como um significativo vazio, que não se preenche totalmente. Deste modo, voltamos uma vez mais para Foucault (2023), compreendendo que o poder não se exerce simplesmente sobre a família, sobre a escola, mas que ele passa por essas instituições, a constituindo como instrumento de produção subjetiva. Essa compreensão nos permite

⁴³ A fala de P19 surgiu após uma dinâmica de reflexão em pequenos grupos em que as professoras discutiam suas considerações a respeito do perfil de “aluno ideal” no contexto atual de nossas salas de aula.

problematizar discursos sobre a relação família e escola que em grande parte são sustentados pela lógica da transmissão unilateral de decisões institucionais.

Essa dinâmica por vezes se manifesta em práticas institucionais como as que envolvem Assembleias Gerais, Conselhos Escolares e reuniões de pais – frequentemente reduzidas a momentos de repasses verticais sobre o desenvolvimento acadêmico –, ou nos convites para participação/contemplanção de feiras e eventos festivos, que normalmente ocorrem em espaços destituídos de uma coconstrução⁴⁴. Isso nos sugere um modelo de envolvimento familiar que opera como um olhar externo, tolerado, mas não integrado às discussões de demanda pedagógica. Que, aliás, pouco se abre para outros olhares. Essa fronteira discursiva – entre o “nós” (escola) e o “eles” (família) – não é natural, mas resultado de uma articulação hegemônica que fixa a escola como detentora exclusiva e legítima sobre o saber pedagógico, excluindo outras vozes. Tal mecanismo de exclusão ou de limitação das interferências externas contribui para a construção de uma identidade escolar percebida como ameaçada, que busca reafirmar sua autonomia e seu lugar.

Com estas reflexões, não nos colocamos na posição de quem condena, ou mesmo de quem endossa reflexões do campo escolar e docente. Aqui, não nos cabe dizer o que são as coisas, mas entendê-las como “produto transitório de sua própria história” e como “cruzamento de inúmeras práticas discursivas e não discursivas” (Veiga-Neto, 1996, 163). Assim, nosso intuito foi o de reconhecer que “a ideia de família” se construiu/constrói historicamente, que ela é fabricada e legitimada ao longo do tempo, de acordo com as necessidades sociais e políticas, nos jogos de poder e saber.

Cabe destacar que a questão disciplinar/comportamental, tão bem trabalhada por autores como Foucault (2014b), apareceu nas falas das professoras ao se referirem à família como instituição modelar/primeira, a se ocupar do disciplinamento dos comportamentos dos seus filhos – depois discentes, no caso das escolas. Isso mostrou haver, sim, uma tensão no contemporâneo entre as famílias e as escolas, diante do pano de fundo da questão disciplinar. Questão que continua, por isso mesmo, atual e envolta por expectativas de corpo/comportamento. Nesse contexto, a expressão “parceria família e escola” operou como um significante vazio, no sentido

⁴⁴ Tomamos, aqui, a liberdade de apresentar reflexões decorrentes de nossa prática empírica no campo da educação.

proposto por Laclau (1990), atravessada por múltiplos sentidos, até mesmo contraditórios, que oscilavam entre a responsabilização unilateral da família e a expectativa por sua colaboração. A questão que colocamos é: seria possível conceber esse significativo vazio a partir de um campo de negociação em que escola e família compartilhassem responsabilidades sem hierarquização moral, disciplinar ou cultural?

Dito isto, compreendemos perfeitamente o desconforto das professoras frente à ausência de uma padronização comportamental/disciplinar dos estudantes no contemporâneo. Dispersos, cada vez mais, em meio a tecnologias, imagens, sons e estímulos provenientes de dispositivos e ambientes que “invadem” o espaço disciplinar/escolarizado. Tal cenário, quando observado em termos de um olhar voltado à formatação subjetiva desses sujeitos – orientada em direção à uma determinada continuidade formativa, que perpassaria por instituições como família, escola, trabalho, nova constituição familiar, entre outras –, configura-se como “um não lugar”: uma condição distópica.

Mas, avancemos para a próxima categoria presente nos discursos das professoras.

3.1.2.3 Práticas de ensino e aprendizagem e as condições de fissuras na educação

A categoria “ensino e aprendizagem” se mostrou uma das mais desafiadoras para as reflexões propostas neste trabalho. O que já esperávamos visto que esta é uma questão que historicamente permeia os discursos educacionais, a partir dos mais diversos saberes. Por ser esta uma categoria que pode se desdobrar em muitas subcategorias interligadas, buscamos nos ater às articulações discursivas que diziam respeito à constituição de subjetividades e às disputas por sentidos que faziam referência à formação escolar dos sujeitos.

Embora tenhamos nomeado essa categoria “práticas de ensino e aprendizagem”, não a tratamos como um processo neutro e muito menos natural ou linear, mas como elementos inscritos em relações de poder e disputas discursivas.

Enquanto analisávamos as categorias “tecnologias digitais” e “família”, falávamos das tensões que envolviam os posicionamentos das professoras. No entanto, essa categoria em questão – “práticas de ensino e aprendizagem” – se mostrou imersa em discursos ainda mais amplos – e, por vezes, conflitantes. Isso surgia especialmente no que dizia respeito às posições mais essencialistas, ou seja,

aquelas que, por um lado, colocavam a escola como um lugar de propagação dos saberes acumulados pela humanidade e, por outro lado, como lugar de resistência frente ao contexto social gerado pelo capitalismo.

O que ousamos afirmar é que as professoras demonstraram querer resgatar o caráter de legitimidade pretensamente “perdido” pela escola, no sentido de reaver a sua verdadeira função: repassar os saberes científicos acumulados historicamente pela humanidade. Além disso, requeriam o resgate da autoridade do professor. Com esse desejo, surgiu nas falas das professoras a ideia de escola como ferramenta de emancipação social, no sentido de preparação dos sujeitos para vida em sociedade e progresso social. Esta visão compreendia a instituição como um lugar que atende às exigências do mercado de trabalho e prepara para a boa convivência nas relações interpessoais. Leituras que respondem às expectativas há algum tempo colocadas sobre a escola moderna a qual deveria cumprir com a “tarefa de habilitar o maior número de pessoas ao uso da razão e, assim, transformá-las em cidadãos livres⁴⁵” (Veiga-Neto, 1995, p. 9-10). Em contrapartida, emergiam leituras de perspectiva mais reflexiva em educação, que traziam conceitos como emancipação, leitura crítica de mundo e conscientização.

Neste sentido, os discursos das professoras indicaram uma luta hegemônica, constituída como espaço de articulações precárias entre elementos que buscavam estabilização momentânea através de estratégias hegemônicas. O ponto nodal dessa cadeia discursiva pareceu ser a própria “função da escola”, em torno do qual significantes centrais organizavam o sentido da educação: escola como transmissão de saberes, escola como espaço de emancipação e resistência, escola em crise. Essas tensões se mostraram como elementos flutuantes, entre o preservar a escola como instituição legítima do saber e a adaptação às novas subjetividades e demandas decorrentes do século XXI.

Tal contexto discursivo performava a escola como campo de disputa hegemônica, onde se articulavam projetos antagônicos: como aparelho de subjetivação disciplinar (alinhadas às demandas do capital), como espaço de contra-subjetivação (privilegiando autonomia, criatividade, curiosidade e iniciativa). O que pôde ser observado nas formações discursivas de P7 (e endossadas pelo grande

⁴⁵ A noção de liberdade no pensamento moderno perpassa pelo conceito que considera a capacidade do ser humano agir pela racionalidade e avançar em direção ao conhecimento, que é próprio da natureza humana; atingindo, desse modo, o estatuto de ser soberano de suas ações.

grupo) quando afirmou que “ensinar a pensar” faz parte da preparação do estudante para o futuro. Também em P15, quando reconheceu a escola como um lugar onde “as crianças estão lá para aprender! E nem sempre o aprender é aquela coisa: ‘ah, hoje vamos encher essa sala de cartaz’. Não. Tem coisa que é no feijão e arroz bem-feito”. P3 corroborou com o pensamento que considerava o papel da escola na formação de subjetividades capazes de romperem com formas de controle/influência de outros por meio da tomada da consciência: “Eu acho que é um papel fundamental. Eu acho que é na escola que eles estão tendo essa chance de poder formar essa consciência”. Algo similar foi afirmado por P22 ao concordar que a escola é um espaço privilegiado de superação do senso comum, afirmando que “essa é a função da escola, esse é o existir da escola”. Segundo a participante, o professor “está pra dificultar a vida da criança, não pra facilitar. É pra fazer pensar”, indicando que o pedagógico pode criar situações desafiadoras que exijam reflexão e desestabilizem certezas imediatas. Falas que apontaram na direção de ver a escola como o lugar da produção do conhecimento crítico, emancipatório, como lugar da construção da autonomia intelectual.

Já a fala de P18 pareceu apontar para uma leitura de cunho humanista, em um primeiro momento, e, na sequência, para elementos que entendemos como ligados ao tema da biopolítica foucaultiana. Isto porque, ao mesmo tempo que apresentou a educação como um caminho para a emancipação intelectual, também destacou o modo como o Estado exerce controle sobre a população, buscando preservar determinadas estruturas de poder, por meio da atuação sobre dos corpos e as subjetividades dos estudantes. Eis o discurso:

Eu vejo que a educação hoje não é estratégia de governo, ela não é estratégia de política pública, porque um povo que pensa não é um povo que dá voto. Um país mais desenvolvido, ele investe na educação pra ter uma população formada, uma população que entenda. Por isso que eu falo: o papel nosso enquanto escola é o papel de ensinar a pensar – para que a pessoa caminhe com as suas próprias pernas, para que a pessoa consiga tomar suas próprias decisões, que a pessoa questione quando não concorda. Então, eu acho que essa é a função [da escola]. Só que estão tirando tudo isso da gente, colocando em lugar nenhum essa que seria a função primordial da escola – que é trabalhar o conhecimento científico –, e a gente tá cuidando só de apagar incêndio dentro da escola e não faz o que deveria ser a nossa função... porque também não é de interesse. Falando em nível nacional, nível mundial. Porque, assim, a gente deve ser submisso. A escola tem que fazer a função dela. É algo muito maior

que, a gente aqui trabalha, tenta buscar, só que se a gente vai sendo engolido também.

As formações discursivas apresentadas pelas professoras, ao longo das discussões, se aproximavam da ideia de que a principal função da escola estava atrelada à aquisição do conhecimento científico a partir da estruturação curricular. Essa formação discursiva pôde ser percebida em momentos de falas como: “Eu trabalho o melhor possível: as unidades, os objetivos, os conteúdos” (P16); “A gente tem momentos de aula expositiva, como não? Porque tem muito conteúdo e a gente precisa dar conta e precisa trabalhar” (P22); ou ainda, a partir da fala que apontou que “ele [o estudante] não precisa pensar” quando está em casa (P15). Esses exemplos se aproximavam – para nós – de ideias conteudistas e racionalistas que faziam/fazem da instituição escolar o lugar de acesso às formas de saber sistematizados.

Reflexões em torno destas questões apontaram, também, na direção da sensação de “perda” da autoridade docente. Ora relacionada às intromissões desmedidas, feita por algumas famílias – desrespeitando as decisões tomadas pelas professoras –; ora vinda das próprias crianças, que não respeitavam a posição de autoridade da professora. Atitudes, muitas vezes, endossadas pelas famílias. Essas situações foram vistas como prejudiciais ao ensino e aprendizagem e atingiam a “identidade” profissional, já que estariam fazendo com que as docentes não conseguissem focar no que era considerado essencial: o trabalho com os saberes escolares.

Assim, apareceram discursos como o de P21, que sentia que “a escola faz tudo hoje, tudo se manda pra escola”; ou como o de P19, ao afirmar que “a gente [as professoras] nem tá só para o que nós deveríamos fazer [...], vai desde o social deles, tudo, comportamento”, sinalizando que isso consumia o tempo do trabalho pedagógico. Embora, para algumas, como P23, isso nem sempre fosse percebido como “perda de tempo”, essa condição envolvia tratar de assuntos “que não tem a ver com o conteúdo” (P16), e, para outras, como P2, havia a crença de que “se a gente voltar como era antes, a educação tem uma chance de melhorar ainda”.

Esses posicionamentos apresentaram, em algum grau, a tensão existente entre uma visão que tomava a escola como o lugar reservado a tarefas que estão vinculadas ao conteúdo dos componentes curriculares, conteúdos estes que são, inclusive, o foco das cobranças feitas às escolas nas avaliações feitas por organismos externos a esta

instituição, mas voltados a ela. De modo que as práticas de ensino e aprendizagem também eram atingidas pelas cobranças dos órgãos reguladores, como a prefeitura e o estado, diante dos resultados a serem atingidos e entendidos como indicadores do que os estudantes haviam aprendido.

Na esteira dessa questão, o debate sobre a cobrança por resultados, inclusão escolar e recomposição de aprendizagem – tópicos estes também analisados em sua relação com as avaliações externas – era lido de forma a desconsiderar as singularidades e/ou necessidades de aprendizagem. Os discursos docentes apontaram para a necessidade de se desenvolver um olhar mais apurado para a questão das diferenças. P7, por exemplo, sentia que havia pouco investimento por parte das políticas públicas, tanto no quesito da inclusão⁴⁶ de estudantes com laudo médico quanto para aqueles com alguma dificuldade de aprendizagem. Ela expressou a sensação que se “coloca tudo no mesmo balaio e chacoalha para ver no que vai dar”. Posição endossada por P8 que se questionava a respeito da cobrança por resultados escolares num cenário que “eles [os agentes do sistema político avaliativo] não dão tempo pra gente trabalhar com os mais fracos e avaliados, porque eles querem nota. Daí como é que você vai conseguir dar aquela matéria que eles querem lá na prova, sendo que os outros precisam daquela outra?”.

De todo modo, percebemos que o pensamento que via/vê a escola como espaço voltado à formação intelectual tem passado por ressignificações. O que pode ser resultado de uma maior interação, por parte dos professores, com diferentes concepções – e suas respectivas visões de mundo –, ou por conta dos impactos trazidos por parte das formações continuadas⁴⁷ realizadas em municípios como o de Francisco Beltrão, que têm introduzido (ainda que, aparentemente, para atender a demandas pontuais, que não fazem parte de um projeto formativo mais amplo) novos olhares sobre o trabalho pedagógico. Assim, observamos no discurso das professoras

⁴⁶ Não aprofundaremos, neste trabalho, o conceito de inclusão escolar. Para esta reflexão, utilizaremos o termo *diferença* como um convite para pensar a crescente presença de estudantes portadores de condições específicas/especiais – como surdez, cegueira ou baixa visão, autismo, algum sofrimento psíquico, deficiência física, transtornos específicos de aprendizagem, TDAH, entre outras – nos ambientes escolares e as transformações que isso produz na condição profissional dos professores. Muitos sentem-se desafiados diante das complexidades que enfrentam nas salas de aula.

⁴⁷ De acordo com os registros documentais contidos nas atas de certificação das formações continuadas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação, o município de Francisco Beltrão tem oferecido, nos últimos oito anos, capacitações docentes que, dentre outras temáticas, abordam: jogos e brincadeiras como estratégias de ensino, acolhimento escolar, musicalização, práticas pedagógicas inclusivas e fomento ao autoconhecimento.

uma maior valorização, tanto na construção de uma relação de maior proximidade entre professor e aluno quanto no que se poderia chamar, aqui, do cuidado de si.

Antes de seguirmos, convém retomar brevemente as transformações adstritas ao papel docente na contemporaneidade, envolto por um olhar que apontou para a perda da autoridade das professoras. Essa impressão estava associada a diversos fatores, dos quais incluíam a desvalorização da profissão (P1, P2, P3, P7, P16), as mudanças nas relações entre saberes (P1, P5, P9, P18, P22, P23), os dispositivos de controle que regulavam as práticas pedagógicas e intensificavam a burocratização do ensino (P3, P5, P8), e a já enfatizada interferência das famílias nas dinâmicas e decisões escolares (P1, P3, P4, P5, P8, P19, P23, P24). Estas foram algumas das questões levantadas pelas professoras e que as faziam sentir sua voz sendo enfraquecida. Entendemos que, em parte, isso poderia estar relacionado às transformações nas relações de poder e nas novas formas de circulação do saber na contemporaneidade. Nesse sentido, aproximamo-nos de Foucault (2014a, 2023) ao pensar no professor como um intelectual específico, não como aquele que detém a verdade, mas como sujeito inserido no jogo de forças entre política, trama social e produção de saberes. De todo modo, sem a pretensão de mover o professor de um enquadramento para o outro, evocamos um trecho das reflexões de Foucault que nos instiga a problematizar a produção do saber, tanto por professores quanto por alunos, e sua intervenção crítica/refletida nas estruturas que regulam o conhecimento:

Os próprios intelectuais fazem parte deste sistema de poder, a ideia de que eles são agentes da "consciência" e do discurso também faz parte desse sistema. O papel do intelectual não é mais o de se colocar "um pouco na frente ou um pouco de lado" para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da "verdade", da "consciência", do discurso (Foucault, 2023, p. 131-132).

Reflexão importante, diante do contexto atual, em que a visão do professor e da escola como um lugar de autoridade na mediação do conhecimento – de preparação para o futuro – vem sendo contestada. Isso porque os estudantes estão sendo estimulados por ideias que apontam que o sucesso depende muito mais do empreendedorismo individual e a capacidade de adaptação às oportunidades vindas das novas profissões (e outras nem tão novas assim), como, por exemplo, as ligadas aos geradores de conteúdos digitais (YouTubers, influencers, gamers) e jogadores de

futebol. Temas que emergiram das falas das professoras e que indicaram haver um arrefecimento quanto ao valor historicamente atribuído ao conhecimento escolar como possibilidade de melhoria das condições socioeconômicas. Para P3, “a escola era um lugar que tinha o que oferecer, alguma oportunidade melhor. Hoje tu tem a impressão que você pode ganhar dinheiro de qualquer forma, independente da escola”. Com esse discurso a professora apresentou algumas das cadeias de equivalências a respeito da descentralização da instituição escolar enquanto propulsora de mobilidade e ascensão social. A crise nessa crença se repetiu em P9 ao observar que “hoje eles [os estudantes] não têm mais isso, que é importante aprender”. O diálogo entre P7 e um de seus estudantes refletiu o desinteresse das crianças pelo que a escola oferece:

Eu fui cobrada de um aluno meu, que está no 5º ano e que não consegue ler, que não tem vontade nenhuma [de aprender]. Daí ele olhou pra mim e falou assim: "Nossa, profe, mas você está atrasada, né?". Daí eu falei: "Como assim?". Daí ele: "Mas é que você não sabe que pra ganhar dinheiro não precisa saber ler e escrever, é só ser youtuber" (P7).

Tal situação também foi vivenciada por outras professoras, como por P9 que relatou ter ouvido “umas referências estranhas” que partiam dos discentes, como o seguinte questionamento: “pra que estudar se nós vamos ser pobres de qualquer forma?”. Para a professora muitos chegavam à escola com o pensamento de “que aquilo ali não vai mudar a vida deles”. Essa percepção também foi relatada por P23, quando alguém da turma afirmou: “profe, hoje não precisa mais estudar pra gente se dar bem na vida”. E, ao indagar a razão desse pensamento, obteve a seguinte resposta: “Sim, tem o YouTuber [a professora não recordava o nome] estava ganhando não sei quantos mil reais”. P22 comentou que viveu uma situação semelhante, mas com menção feita a um jogador de futebol.

Diante de situações como essas as professoras destacaram que costumavam agir como mediadoras entre a formação pessoal e profissional dos educandos. Através de reflexões, buscavam levá-los a pensar que, independentemente da decisão profissional tomada, era preciso demonstrar comprometimento, atenção e ser bom no que se propunham fazer, de modo que desenvolvessem certas habilidades necessárias. Apontavam, ainda, que a escola seria um dos ambientes que propiciam o acesso a tais habilidades.

Os discursos analisados mobilizaram cadeias de equivalência que associavam ensino e aprendizagem à transmissão de conhecimento, à formação de sujeitos disciplinados, ao cumprimento de objetivos de avaliação externa, que são exemplos de demandas historicamente construídas no campo educacional. Desse modo, observamos a articulação de elementos como conteúdo, aula expositiva, nota, conduta e formação cidadã. Contudo, tais articulações estavam constantemente sendo desestabilizadas por discursos/deslocamentos que reivindicavam práticas mais voltadas ao sujeito que aprende, valorizando o autoconhecimento, a curiosidade, o cuidado de si e a formação ética. Esses elementos desafiavam a racionalidade técnica e conteudista, apontando possibilidades de resistência aos processos de sujeição.

O antagonismo se manifestou de forma contundente, como brechas contra-hegemônicas e apontaram para rearticulações possíveis. Essas questões nos permitiram observar a escola em um campo de batalha discursiva onde nenhum projeto educacional se impôs. Tal situação sugeriu, ainda, haver uma precariedade hegemônica e evidenciou que o discurso tradicional já não sutura as demandas. Deste modo, e em última instância, não diríamos que a escola estava em crise, mas que ela é a própria crise, um terreno aberto, de disputas por articulação entre demandas ainda dispersas.

Partindo dessa compreensão, as mudanças nas formas de produção e circulação do saber, sentidas tanto pelas professoras quanto por seus estudantes, tem exigido novos olhares e questionamentos sobre o papel da educação. Com isso, os profissionais da educação enfrentam o desafio de reafirmar a importância da escola em um contexto em que as outras formas de saber e ideias de sucesso disputam a atenção e o desejo dos estudantes. Mais do que problematizar a função da escola, estamos diante de discussões sobre práticas pedagógicas que dialoguem com as novas formas de subjetivação e produção do conhecimento.

Nessa direção, emergiram nas falas docentes discussões sobre a relação entre a educação curricular e a educação para a vida, como expressou P20 ao afirmar:

Eu acho que a gente até ensina o que a gente pode ensinar. E acho assim que cada aluno, cada pessoa vai acatar e vai aprender e vai viver e vai lembrar daquele espaço. Não é que a gente prepara eles, a gente não prepara. A gente dá um encaminhamento.

Leituras que nos fizeram lembrar das práticas de liberdade (Foucault, 2014a, 2021, 2025) enquanto capacidade de enfrentamento das forças de poder que buscam gerir unilateralmente a vida. Um entendimento que trazia consigo o reconhecimento da autonomia, dos modos próprios de aprender, além da ideia de educação como experiência (Larrosa, 2011), compreendendo a ação mediadora do professor como parte de dinâmicas educativas que podem implicar deslocamentos e transformações de si mesmo, por meio de encontros singulares, com seus próprios modos de existir. Assim, o tema da resistência, diante do capitalismo ou das formas unilaterais de produção de vida, apareceu na direção de apontar possibilidades alternativas de existência em meio aos jogos de verdade e de poder. Isso porque, o exercício da liberdade se dá em meio a um conjunto normativo e prescritivo da moral, da qual esta é entendida como

um conjunto de valores e regras de ação proposto aos indivíduos e aos grupos por intermédio de aparelhos prescritivos diversos, como podem ser a família, as instituições educativas, as Igrejas [...]. Mas acontece também de elas serem transmitidas de maneira difusa e, longe de formarem um conjunto sistemático, constituírem um jogo complexo de elementos que se compensam, se corrigem, se anulam em certos pontos, permitindo, assim, compromissos ou escapatórias (Foucault, 2021, p. 32).

Foi possível apreender das falas das professoras um trabalho pedagógico/educativo de resistência, frente aos apelos trazidos de fora da escola – voltados ao discurso do sucesso, empreendedorismo, superexposição midiática. Discursos envoltos na questão de práticas de ensino e aprendizagem que poderíamos chamar, com Foucault (2014a), de um “cultivar a si mesmo”, propiciando uma nova condição de produção de subjetividades, não produzidas apenas pelas influências dos dispositivos de poder externos à escola. Algo que, embora não nomeado desta forma, se mostrou imerso por uma valorização da cultura, da constituição discursiva do eu.

Além disso, a compreensão de que, para cuidar do outro, é preciso antes cuidar de si mesmo (Foucault, 2014a, 2021) foi refletida por P3 ao indicar que a tarefa do educador também é uma tarefa de cuidar do outro, mas que, para isso, é necessário cuidar de si: “Vai transformar a vida do outro a partir do momento que a tua [pausa] também faz sentido. Eu não consigo fazer nada por você se a minha cabeça tiver uma bagunça”.

Nesse sentido, a educação escolarizada era vista para além da reprodução de princípios e normas e/ou como transmissão de conteúdos, demarcados em tempos e fases de formação, que culminariam em sujeitos preparados para a inserção no mercado de trabalho. Em outro caminho, se via a educação como ferramenta do cuidado de si. Vimos, aqui, reflexões direcionadas ao que autores como Foucault (2014a, 2021) denominaram de práticas de liberdade. Práticas que subvertem relações de poder, propiciando mais condições de autonomia em ambientes como os escolarizados, formais. E, nessa autonomia ou nesse exercício da liberdade, acompanhamos Foucault (2014a, 2021) ao pensar na responsabilidade que o sujeito tem diante de si e na construção de sua vida, na perspectiva de uma estética da existência. O que implica dizer que, ao ser resistência aos mecanismos de controle externos à escola (avaliações, família, tecnologia), o sujeito se reconhece como “sujeito de desejo”, envolvendo-se com “jogos de verdade na relação consigo mesmo e a constituição de si próprio como sujeito” (Foucault, 2014a, p. 190).

As afirmações anteriores encontraram ressonância nas falas de P23 e P18, que expressaram esse olhar, ao observarem elementos direcionados às práticas reflexivas e éticas: P23 afirmou que “a gente sempre está se transformando, só que tem que querer”, sugerindo que a mudança não ocorre de maneira imposta, mas que depende das relações internas ao sujeito. Quando questionada sobre como o professor poderia auxiliar o sujeito aluno a transformar-se, P18 – endossada por P20 – reforçou que a função do professor não era simplesmente corretiva, mas de auxiliá-lo a perceber-se e a refletir sobre suas ações. E como isso ocorre?

Fazendo ele perceber a si mesmo. Porque não tem como eu falar “faça diferente”, se ele não quer fazer [ele enxergar os seus erros, comenta P20]. Se ele não entender a vida dele, as atitudes dele, que as ações dele impactam no todo, ele não vai mudar. Porque, se tanto faz o jeito que ele faz pra todo mundo, qual o sentido? Qual a necessidade dele mudar? Ele tem que entender quem ele é no nosso espaço; quem ele é, onde ele está pertencendo (P18).

Percebemos nos olhares docentes articulações antagônicas frente aos discursos que se posicionavam na direção da defesa de uma educação mais diretiva. Mesmo que tenham aparecido com menos ênfase, esses discursos problematizavam uma construção mais ativa de si e abriam espaço para práticas de reconhecimento dos sujeitos, estudantes, não somente como receptores, mas como produtores de

suas trajetórias formativas. Essas tensões, longe de indicarem incoerência ou falta de clareza, podem ser compreendidas como efeitos da articulação discursiva que constituía os sujeitos participantes. Identificamos que os discursos das professoras performavam uma posição de sujeito precário (Laclau; Mouffe, 2015), abrindo espaço para experimentações políticas e processos de subjetivação alternativos. Não vimos essa flutuação como contradições mal resolvidas, mas como manifestações da contingência radical. O ponto nodal “ensino e aprendizagem”, nesse contexto, operou como um significante privilegiado de condensação de sentidos em disputa.

Nem sempre esse olhar – voltado ao cuidado de si – se apresentou de forma explícita nos discursos docentes. Possivelmente porque a escolha do vocabulário pudesse estar relacionada a uma formação fortemente marcada pelos pensamentos das epistemes críticas, marcantes na região estudada. Contudo, esses traços emergiram tanto nas falas analisadas, quanto na valorização do estudante curioso e comunicativo, expressada, por exemplo, na nuvem de palavras que deu início às atividades do grupo focal.

Esse movimento apontou para conflitos discursivos que atravessavam os posicionamentos das professoras, expondo uma tensão entre discursos que buscavam respostas nos saberes críticos – na expectativa de que a emancipação decorrente do conhecimento pudesse solucionar os impasses sociais, comportamentais e escolares – e discursos que se abriam a formas micropolíticas de enfrentamento, que deslocavam a centralidade da crítica estrutural para uma ética do cuidado de si. Nessa perspectiva, a resistência se manifestou na possibilidade de o sujeito agir sobre si mesmo, reconstruindo sua relação com o mundo e com os outros.

Essa inflexão ética, a priori, não apresentava o “charme” de se ter no horizonte uma resposta objetiva e totalizante – como a prometida por ideais revolucionários –, mas nos indicava que a questão da resistência, da liberdade, passava pela relação de si consigo mesmo. Enfim, parecia haver um “choque” entre as muitas leituras/verdades em disputa, referendadas nos discursos das professoras. Seria esse um dos motivos dos desconfortos apresentados por elas? As distintas apreensões sobre o mundo, a escola, seu papel, o papel dos estudantes? Provavelmente, sim. Leituras que, de todo modo, se mostraram complexas e atravessadas por múltiplas lógicas, permitindo que a categoria “ensino e aprendizagem” operasse como um ponto nodal de disputas discursivas. Os sentidos produzidos pelas professoras articularam

elementos e momentos que evidenciaram tanto a permanência de sentidos consolidados quanto a abertura a deslocamentos e rearticulações.

De todo modo, a discussão referendada pelas análises feitas pelas professoras nos levou a refletir sobre as seguintes questões: é possível pensar – junto a autores como Gallo (2008) e Larrosa (2011) – que a escola pode ser compreendida como espaço de autoconstrução, que permite experiências transformadoras? Como a escola pode contribuir para que aqueles que educamos escolham viver de maneira que sua vida adquira sentido? Essas interrogações não se esgotam aqui e, mais do que respostas prontas, nos convocam a um compromisso coletivo com a educação e para com os sujeitos que estamos ajudando a formar.

3.1.2.4 Conduitas

Por meio desta categoria buscamos analisar como determinados sentidos, direcionados às condutas estudiantis, eram expressos pelos discursos docentes. Nas categorias anteriores já tratamos alguns desses aspectos. De todo modo, durante as interações com os grupos, sobre temas relacionados à organização da sala de aula e às condutas dos educandos, emergiram tensões entre a ideia de uma sala de aula mais próxima de uma disposição tradicional e as demandas contemporâneas que envolviam/envolvem contextos de flexibilidade e participação proativa dos discentes. Algumas professoras construíram uma cadeia de equivalência entre disciplina, organização do espaço e aprendizagem. A partir dessas equivalências também percebemos ligações entre as condutas construídas em sala de aula e o arranjo social, tanto para os afazeres da vida quanto para o mercado de trabalho. Tratou-se de reflexões sobre atitudes e/ou ações esperadas dos estudantes para que estivessem “preparados” para o convívio social. A categoria conduta se mostrou um terreno privilegiado para observar as disputas hegemônicas no campo educacional, onde sentidos antagônicos sobre disciplina, liberdade e formação de subjetividades competiam por sua fixação.

Os discursos das professoras organizaram-se em torno de significantes que disputavam a articulação hegemônica: disciplina como condição de aprendizagem, autonomia como prática educativa e a autoridade docente como ponto de tensão. Por meio de cadeias discursivas, esses significantes foram articulados em posições antagônicas. Uma cadeia buscava hegemonia ao articular elementos como fila,

uniforme, silêncio e controle do espaço em torno da noção de disciplina e estavam vinculados à eficácia pedagógica e à preparação para a vida. Em posição alternativa, outra cadeia equivalencial valorizava participação, criatividade e flexibilidade, e tentava ressignificar as condutas, produzindo sentidos ligados à autonomia e à curiosidade para um projeto educativo mais dialógico. A autoridade docente, por sua vez, emergiu como um ponto de instabilidade, expondo a fragilidade do discurso tradicional frente às novas formas de subjetivação.

Assim, no que disse respeito à configuração do espaço escolar, as professoras se postaram entre a defesa da disposição das carteiras enfileiradas, com alunos uniformizados – sugerindo o controle docente –, em comparação com a aparente desordem ligada às atividades coletivas. A autoridade do professor surgiu como uma tentativa de equilibrar a necessidade de regras – unanimemente entendidas como necessárias não só para a vida escolar, como para a vida em sociedade – com a autonomia do estudante, também defendida como uma prática pedagógica importante no trabalho escolar. A posição de P5 evidenciou essa questão, quando dissertou que “as regras são necessárias, se não nem todos são atingidos. Sem regras, alguém vai ficar de fora”, uma vez que a criança pode não ter a oportunidade de participar efetivamente das atividades escolares. A relação entre a disciplina e a autoridade docente foi apresentada por P6 ao afirmar que o tipo de organização da sala de aula demonstra “que a professora tem um domínio” sobre a turma.

A participação, comunicação e iniciativa dos discentes foram vistas como critérios de desejabilidade e percebidas como medidas de “qualidade” da vida escolar. Também foram relacionadas à formação para o futuro, especialmente no que dizia respeito ao que se esperava quando do ingresso no mercado de trabalho: sujeitos produtivos, organizados e obedientes. As articulações discursivas das professoras demonstraram que desde “as pequenas ações” como uso do caderno, o segurar o lápis, recorte e colagem, trazer o material correto para a escola (P1, P3, P6, P8, P10, P11, P22, P23,) favoreciam positivamente na formação escolar e isso refletiria na vida futura dessas crianças, tal como pode ser observado a seguir:

Esse tipo de ação dentro da sala vai aparecer lá na formação dele, adulto, lá no futuro. Eu preciso de um adulto que tenha autonomia no trabalho, que tenha iniciativa, que tenha confiança no que ele vai fazer. Que forma a escola faz isso no aluno? Com essa ação, que parece uma bobagem, mas deixa o aluno colar um papel no caderno do jeito que ele queira. Posteriormente [vai] organizando ..., mostrar que não

é assim, que é do outro jeito. É uma forma de você, gradativo... [ensinar a criança] (P3).

Junto com a organização pessoal, vista como atributo necessário à capacidade de pensar com coerência, apareceu também a questão da fila, não apenas como uma prática da rotina escolar, mas carregada de sentidos ligados à disciplina, ao controle e – novamente – como forma de preparação e ajuste ao contexto social que nos solicita determinadas condutas. Vejamos alguns momentos dos discursos que manifestaram essas posições: P10 afirmou que, enquanto professora, precisava “alfabetizar, mas eu também preciso ensinar as outras coisas: escrever no caderno, coordenação motora, se comportar”; P9 e P12 ressaltaram a importância das filas para manter a ordem e o funcionamento do ambiente: a quantidade de pessoas circulando no mesmo espaço, somada à confusão gerada pela tentativa de reorganizar determinadas práticas na escola, fez P9 concluir que “não tem como não ter fila”. Expressando, ainda, que para restabelecer a normalidade em sala, “perdia meia manhã, não tinha condições”. Esse sentimento também foi vivenciado por P12 ao tentar organizar uma atividade em círculo, que segundo ela, “foi meio que um caos”. A professora reconheceu que essa não é uma prática rotineira e, por isso, gerou esse tipo de conduta. Todavia, para ela “com o tempo eles vão se organizar igual a primeira imagem [imagem 1, apêndice B, se referindo ao comportamento disciplinado e ordenado], porque eles, em fila, estão acostumados”.

A fala de P12 indicou que as condições relacionais geradas por uma distribuição mais próxima entre os discentes (onde eles conseguem interagir mais) exigem uma nova forma de conduzir o trabalho escolar, justamente porque a professora percebeu, neles, um sentimento de liberdade. Sua fala sugeriu que o regime de controle deveria ser preservado, ainda que a disposição das carteiras fosse, por exemplo, em forma circular:

Então, eu acredito que é uma organização que eles estão acostumados. Eu acredito que, com o tempo, nas próximas aulas, eu vou conseguir – em círculo – eles ficarem, aprenderem que é em círculo, mas que continua a mesma ordem. Porque cansa também, né [...]. É mais difícil de controlar, mas eu acredito que, na próxima experiência, eles vão se organizar melhor, porque é uma novidade para eles. Eles estão livres, em círculo (P12).

Acrescida a estas ponderações, P23 reforçou a importância das filas como condição para a vida em sociedade, uma vez que estas funcionariam como uma espécie de treinamento para a vida adulta. Desse modo, para que houvesse um fluxo ordenado na rotina escolar – como ir ao lanche e a entrada e a saída da sala de aula –, a professora orientava sua turma sobre a importância dessa disposição dos corpos no espaço, com uso de exemplos práticos:

A questão da fila, eu falei: “Quando você vai no banco, você pode chegar a hora que quer e fazer o que quer, na hora que quer? Não. Vai ter que esperar quem está na tua frente”. Mercado, todos os lugares é fila. Então, não sei o que que eles pensam de que a fila não pode existir na escola (P23).

A gestão sobre os corpos também foi apontada por P1, através de mecanismos de regulação em que a liberdade era condicionada e conquistada quando estivesse em consonância com os propósitos previamente definidos. Assim, era dito aos estudantes que haveria benefícios na medida em que aprendiam a se controlar – quando se engajavam em práticas de autovigilância e se conduziam de acordo com o que a professora esperava. Vejamos:

Eu, na minha sala, eu faço assim: de segunda a quinta, eles têm o mapa de sala. Eu acho que é essencial. E daí, na sexta-feira, se eles se comportaram a semana inteira, eles podem sentar onde eles quiserem. É um jeito que eu consegui “ganhar” eles. [...] Só que eles não se bobeiam, na sexta, que eles sabem que eles perdem. É um ganho controlado. Isso sempre funcionou (P1).

Esses discursos nos indicavam que havia uma naturalização da fila enquanto uma tecnologia de normalização e instrumento de disciplina. Embora algumas professoras (P1, P3, P12, P14, P18, P20, P22) reconhecessem o potencial de outros formatos, essas estratégias ainda assim eram vistas como que produzindo sujeitos escolares “adequados” e que sabiam se portar. Impossível não lembrar de Foucault (2023) ao discutir que os micropoderes operam por meio de práticas aparentemente flexíveis.

Enfim, liberdade e limites apareceram condicionados à obediência e responsabilidade, necessárias de serem aprendidas. Nesta direção, ao tratarem da questão da liberdade, P22, P23 e P24 destacaram a importância de compreender “o que que é a palavra liberdade. Que não é fazer o que eu quero, mas eu ter a liberdade

de escolher algumas coisas de fazer, mas assim, dentro do limite” (P23). E mais: afirmaram que era preciso “conciliar as regras e as normas junto com a liberdade” (P24).

A compreensão de que o sujeito/estudante precisava ser guiado pela educação pareceu atravessar os discursos. Nesse caso, a organização do espaço e a ordem eram vistas como necessárias para formar um certo tipo de sujeito, o sujeito educado. Um sujeito que aprende os modos de agir esperados pela escola e, por extensão, pela sociedade. As falas das professoras se articulavam e formaram pontos que iam ao encontro da ideia de regulação dos modos de agir. Como exemplificou P3:

Eu gosto de aluno educado, aluno bom. Um aluno que respeita o espaço do outro. E eu tô falando bem do não bater, não cuspir; que quando tá no lanche não joga coisa na cabeça do colega; de não estar mastigando chiclete com a boca aberta e olhando pra você, esperando que você peça pra tirar; que levanta e joga a carteira com força, sabe... [...] que é agressivo, passa tem que dar um tapa no outro; que não vem de uniforme, simplesmente porque não quer. Então, esse aluno, pra mim, é um aluno que não é educado. Ele é indisciplinado.

A fala de P3 apresentou muitos elementos dos discursos docentes que tratavam do governo das condutas, direcionado a fazer com que os discentes se ajustassem a um padrão de comportamento considerado adequado. Essas ações se manifestavam discretamente em algumas técnicas ou práticas disciplinares que, ao tomarem o corpo enquanto objeto, buscavam extrair sua melhor produtividade, evitando a desordem. De modo que observamos uma regularidade discursiva em torno da ideia de “fazer as atividades” propostas em sala de aula (P1, P3, P7, P8, P9, P10, P12, P19, P22), fosse para “vencer” o conteúdo, fosse para “exercitar” ou “apreender” o conhecimento, ou ainda, para ajustar o ritmo da turma ao da professora (P8). Afinal, em meio a “uma coisa descontrolada” (P22) não haveria como promover aprendizagem. Tratava-se de práticas vistas como contribuidoras para assegurar a eficácia da escola. E, para que tudo “funcionasse”, as posições de cada sujeito – das professoras, dos alunos, da família – eram convocadas a ocupar lugares específicos na cadeia discursiva das docentes.

Com isso, o campo de significação nas falas das professoras denotou haver desejos relacionados a uma formação educacional que valorizasse aspectos como criatividade, curiosidade, participação e iniciativa. Elementos como imaginação, interesse, motivação, investigação e comunicação apareceram como significantes

valorizados pelas professoras. No entanto, esses mesmos discursos ainda apareciam demarcados por significantes que remetiam ao controle e ordenamento às regras instituídas. Nesse contexto, a perda da autoridade do professor passava a ser percebida como a perda de controle e governo dos estudantes, ou seja, atrelada à questão da conduta. Ao observar a imagem 1 (apêndice B), P6 descreve o domínio da turma representado pela ordem da sala. Para ela “se todos estão ali no mesmo espaço, organizados, o professor também tem um certo domínio sobre eles”.

Nos discursos, a agitação aparecia geralmente ligada à falta de foco, gerador de dispersão e desinteresse diante do que a escola propõe realizar. P7 apontou que seus “alunos são muito agitados. Muito difícil você chamar a atenção pra prestar atenção no conteúdo durante a exposição, né, da atividade. [...] A maioria são muito dispersos, extremamente dispersos”. P1 comentou que “eles não têm paciência, estão com foco reduzido”. Percepção compartilhada por P24, ao afirmar que “eles não prestam mais atenção em nada, o foco deles é outro”. Tínhamos uma leitura que estabelecia uma relação entre agitação (corpo, fala e movimento) e dispersão (mente, foco e atenção), vistos como geradores de falta de comprometimento, de iniciativa e criatividade.

Junto a todo esse cenário, foi possível perceber nos enunciados docentes a presença de ideias que nos sugeriram um movimento em direção a uma educação mais dialógica, especialmente no que dizia respeito à participação ativa, à curiosidade investigativa e à valorização das subjetividades, bem como ao reconhecimento da multiplicidade. “Ninguém é igual ao que era ontem”, apontou P23; “eu também sou diferente”, comentou P22. Isso abria caminhos para colocar “um olhar diferente sobre o que todos já pensavam conhecer” (Veiga-Neto, 1995, p. 19). Desse modo, vimos em P14 a valorização da participação: “Eu particularmente não gosto de sala de aula quieta. Eu gosto que eles participem, que eles falem”. P1 salientou “que criatividade é muito bom [...], aluno criativo te desafia”. A superação da dependência do outro foi defendida por P20 ao falar sobre o estudante interessado e ativo: “eles têm que ter iniciativa própria deles, de ir aprender, de pesquisar, de olhar [...], ser curioso em aprender e perguntar”. P10 e P24 destacaram a criatividade, para que os estudantes tenham condições de imaginar, criar e investigar ao invés de “receber tudo pronto” (P10), e para isso “eles precisam estar motivados [...], eu prefiro aluno que fala do que um mudo” (P24).

Já a curiosidade se mostrou um ponto de fixação – temporário – na formação discursiva das professoras. A partir da teoria do discurso (Laclau; Mouffe, 2015), podemos compreendê-la como pontos nos quais se articulavam diferentes significantes – aprendizagem, engajamento, criatividade, autonomia – que contribuíam para a constituição de subjetividades valorizadas pelas professoras. Em suas reflexões, as docentes mencionaram que “a curiosidade é o ponto-chave” (P23) ou ainda que “é a partir da curiosidade que a gente consegue fazer a aula fluir” (P19), conferindo destaque a esse eixo para a relação pedagógica. Da mesma forma, a criatividade foi valorizada e reiterada por P24 como traço positivo para a aprendizagem ao afirmar que “aluno curioso é aluno inteligente”, e por P19 quando disse “que o aluno ideal precisa ser curioso, porque através disso que a gente vai conseguir alcançar os nossos objetivos e se ele for curioso ele vai atrás”.

O teor das falas mostrou que as professoras, ao mesmo tempo em que reconheciam e valorizavam dimensões subjetivas e éticas da formação humana, também se viam convocadas por demandas institucionais e por um dispositivo de eficácia que reforçava práticas de regulação e normalização das condutas. Esse movimento evidenciava os limites e as possibilidades da escola enquanto espaço de disputa por sentidos, em que diferentes projetos de subjetivação são postos em jogo. Isso refletia a instabilidade em que eram organizados e disputados os sentidos dentro dos discursos.

Nessa direção, nos interessou analisar como as falas das professoras constituíam seus estudantes como efeitos de linguagem, que se deslocavam conforme os contextos e as narrativas que os inscreviam. Não pressupomos uma essência a ser descoberta, mas um jogo de possibilidades: a tensão entre as normas que o delineavam e as práticas de autoformação. Nesse sentido, como bem pontua Larrosa (2011, p.76):

A formação do sujeito não está dirigida a interrogar, assumir, liberar ou reconhecer o que os indivíduos “realmente” são, mas à livre elaboração de si mesmo com critérios de estilo, à estilização pessoal e social de si mesmo (Larrosa, 2011, p. 76).

Assim, a partir dos conjuntos discursivos que analisamos, observamos a constituição de um ponto nodal: “conduta adequada”, em torno do qual foram articulados significantes como disciplina, organização, respeito, participação,

liberdade, autonomia e criatividade. Esses elementos compunham cadeias de equivalência em disputa, que oscilaram entre a formação de sujeitos obedientes e ajustados e a abertura a formas mais criativas e éticas de subjetivação. A tensão entre normalização e liberdade marcou os antagonismos presentes nos discursos analisados. Identificamos práticas que operavam pela lógica da regulação e instâncias de contingência que apontavam para deslocamentos possíveis na configuração dos sentidos atribuídos aos estudantes e à escola. Nesse cenário, nos interessou menos fixar “quem era o sujeito aluno” e mais compreender como ele era produzido. Não vimos a tensão entre regulação e liberdade como um problema a ser superado, mas um campo de disputa em que projetos de subjetivação podiam emergir de suas fissuras.

Ao pensar a educação como espaço de produção de subjetividades, pensamos junto a Foucault (2014b, 2022, 2023) como a relação entre saber, poder e discurso sustentavam as redes discursivas que as produziam — redes nas quais também estamos imersos enquanto pesquisadores(as) e professores(as). Assim, talvez possamos pensar em uma liberdade menos normativa e mais criativa e/ou mais ética do que moral, como as professoras já vinham problematizando. Seria possível estarmos juntos, em liberdade, sem com isso apagar a diferença? As normas podem ser construídas no coletivo e não serem meramente impostas? Pensar sobre isso nos instigou a questionar como os sujeitos escolares, nesse caso os estudantes, eram/são pensados, produzidos – desejados – a partir de certas produções de sentido.

3.1.3 Falas docentes: mais caminhos a percorrer

Como parte da estratégia de produção de dados, durante o exercício dialógico dos grupos focais, as professoras foram convidadas a refletir sobre algumas afirmações e escolher (indicar) sua posição frente a esses discursos. Tratava-se de questões com múltipla escolha, diante das quais deveria ser informado se "concordava", "discordava", "concordava ou discordava em partes" ou se "não tinha uma posição definida" a respeito de cada afirmação. O questionário foi composto por duas seções. Na primeira delas, havia oito discursos que versavam sobre a educação escolar, a aprendizagem e as influências do contexto social na vida dos educandos. Além disso, essa seção incluiu um espaço para que, se a professora sentisse necessidade, pudesse argumentar sua posição ou esclarecer alguma questão em

relação às respostas fornecidas⁴⁸. Em seguida, na seção 2, as professoras precisavam responder a uma pergunta assinalada como obrigatória e no formato aberto de resposta. As respostas a esse questionário potencializaram as análises sobre as quais refletimos neste trabalho.

No quadro a seguir, apresentamos os resultados obtidos em relação à questão obrigatória. Para a pergunta aberta, não solicitamos a identificação da respondente, a fim de que se sentissem à vontade para expressar seu posicionamento, visando maior fidedignidade às respostas. Nesta etapa, três professoras optaram por não responder à questão, conforme pode ser visto no quadro 3. As respostas foram geradas aleatoriamente, assim a letra “R” representa “resposta” e o numeral que segue, representa uma das professoras respondentes.

Categorizamos as respostas do formulário em quatro categorias principais, que convergiram com as discussões desenvolvidas durante as análises discutidas ao longo desta pesquisa. Para cada categoria, atribuímos uma cor, de forma a destacar a posição expressada pelas professoras em cada resposta.





Quadro 3 - Respostas do questionário de opiniões e compreensões pedagógicas

Professora	Quais são as principais dificuldades que você enfrenta em sala de aula, em relação ao perfil dos estudantes, e como você acha que essas dificuldades poderiam ser melhor enfrentadas?
R1	Falta apoio da coordenação pedagógica diante das dificuldades de aprendizagem e sociais dos alunos. Além do desinteresse dos pais em relação a aprendizagem dos filhos, deixando sobre responsabilidade exclusiva da professora.
R2	...
R3	Manter a atenção, o interesse, conseguir atender os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos.
R4	Acredito que deveríamos ter mais apoio em todos os quesitos.
R5	Minha turma do 5º ano é bastante curiosa, comunicativa e participativa, o que é ótimo para o aprendizado. No entanto, algumas dificuldades surgem, como a dispersão durante explicações, o desafio de manter a atenção em atividades mais longas e a necessidade de equilibrar diferentes ritmos de aprendizagem. Além disso, alguns alunos demonstram dificuldade em interpretar textos mais complexos e organizar ideias na escrita. A maior participação e interação da família no processo de aprendizagem pode ajudar a fortalecer hábitos como a leitura e a organização dos estudos. Além disso, é importante reduzir o tempo excessivo de telas, incentivando atividades que estimulem a criatividade, o diálogo e a convivência fora do ambiente digital.
R6	Acredito que a maior dificuldade seja os níveis diferentes da aprendizagem.

⁴⁸ A apresentação dos discursos, com os gráficos ilustrativos das respostas das professoras, como também as respostas da questão aberta e facultativa da primeira seção, podem ser observadas no apêndice A deste trabalho.

R7	Esse ano até o momento estou conseguindo desenvolver o trabalho sem muitos problemas, mas tenho estratégias como pauta diária, ficha pra banheiro, desafios e jogos sempre que possível.
R8	...
R9	Muito dependentes, a família precisa deixar a criança ter mais autonomia.
R10	Dificuldades: educação que não vem de casa e atendimento individualizado para alunos com necessidades especiais... As dificuldades podem ser amenizadas com o compromisso das famílias em criar e educar seus filhos com valores e princípios, enfatizando a importância de respeitar as pessoas. Quanto ao atendimento para os alunos com necessidades especiais, é necessário que haja formações para os profissionais da educação, de maneira geral, ministradas por pessoas que tenham experiência consolidada, para atender e proporcionar a estas crianças um ambiente e formação acadêmica acolhedora e que venha a desenvolver as potencialidades destes alunos.
R11	Em conjunto com as famílias.
R12	Falta de interesse e indisciplina, pouco compromisso.
R13	Falta de interesse dos alunos e comprometimento das famílias, grande número de crianças com laudo. Maior suporte em relação as crianças que possuem laudo (reforço e apoio), valorização da escola.
R14	Falta de atenção durante as aulas, indisciplina. Essas dificuldades, compreendo ser resultado de uma estrutura social que não investe na educação e da falta de apoio e compreensão das famílias. Essas dificuldades podem ser melhores enfrentadas com a aproximação da família e da escola, a formação dos educadores para qualificar o trabalho.
R15	...
R16	Alunos desassistidos pela família, os quais não apresentam limites. A forma de melhorar seria através do acompanhamento familiar, fazendo uma ponte entre escola e família.
R17	A falta de interesse em se dedicar aos estudos. Os pais deveriam ser mais presentes na vida familiar e escolar.
R18	Interesse nos conteúdos, vontade de aprender, aulas mais dinâmicas.
R19	As maiores dificuldades são em relação a falta de percepção do respeito ao outro, desorganização e falta de compromisso. Tudo poderia ter um avanço se as famílias tivessem adultos responsáveis, organizados e comprometidos com a educação da criança que é de responsabilidade primária deles.
R20	A principal dificuldade seria em relação ao desinteresse dos alunos e falta de responsabilidade que reflete nos resultados em sala de aula. Acredito que deveria ter uma cobrança maior pelos pais e uma relação mais próxima entre a família e a escola, visando auxiliar as crianças nesse processo de aprendizado.
R21	Um dos pontos é a questão religiosa que não dá muita opção de questionamento. Outro é a questão comportamento, que consigo contornar e obter bons resultados através da acolhida e conversa em particular.
R22	O desinteresse do aluno nas aulas e o comportamento indisciplinado em relação aos colegas e funcionários da escola, como o uso de palavrões e demonstrações de agressividade com os colegas. Alunos que possuem laudo e não são medicados ou acompanhados conforme orientado pelos profissionais. Faltas recorrentes sem justificativas e falta de comprometimento da família no acompanhamento da vida escolar do filho(a).
R23	A falta de interesse e a desobediência. Com a ajuda da família fazendo a parte dela a escola consegue fazer melhor o trabalho de ensinar os conteúdos que os alunos precisam.
R24	Grande diversidade de níveis de aprendizagem. Em uma mesma turma, há alunos com diferentes ritmos e habilidades, o que torna difícil atender a todos de forma equitativa. Alunos despreparados. Muitos chegam ao 5º ano sem a base necessária para acompanhar o conteúdo, gerando lacunas que dificultam o progresso. Falta de comprometimento das instituições. Para manter índices ou evitar conflitos com famílias, escolas muitas vezes aprovam alunos que não dominam os conteúdos, prejudicando o processo de aprendizagem.

R25	Alunos sem rotina de estudo, sem estímulo e falta de participação dos responsáveis no processo de aprendizagem. Muitos alunos têm somente o professor como incentivador da sua aprendizagem. A família e a escola deveriam ser parceiras durante o processo de aprendizagem do aluno e percebe-se que mesmo com reuniões ou conversas com a família, concordam e tem consciência da situação, que precisam melhorar, mas no dia a dia não o fazem. As dificuldades poderiam ser melhoradas se cada um fizesse a sua parte: escola, família e aluno, responsabilidade e comprometimento de todos os envolvidos.
R26	A falta de interesse dos alunos.
R27	Os aspectos familiares! É muito difícil saber como resolver, pois foge muito da escola.

	Tecnologia/Mídias digitais		Práticas de ensino e aprendizagem
	Família		Conduta (interesse/atenção/indisciplina)

Fonte: elaborado pela autora

Esse quadro nos ajudou a explorar os sentidos performados pelas professoras e, junto aos demais dados produzidos nas interações, observar como os discursos construam a realidade e induziam “efeitos de verdade”, nos quais o próprio “discurso é uma realidade que pode transformar-se infinitamente” (Foucault, 2025, p. 80). Nos parágrafos seguintes, destacamos algumas considerações sobre cada uma das categorias em que nossas análises foram organizadas, articulando os dados do questionário às discussões desenvolvidas nos grupos focais.

Embora a questão da tecnologia e das mídias sociais tenha aparecido em apenas uma das respostas ao questionário (R5), ela foi reconhecida como algo que vinha interferindo no trabalho pedagógico, articulando uma cadeia de equivalência que relacionava o uso da tecnologia a subjetividades mais apáticas e menos preocupadas com a educação escolar, indicando que o uso excessivo de telas estaria associado a prejuízos na leitura, escrita, criatividade e interação. Deste modo, a questão 8 (apêndice A) revelou um ponto nodal significativo: para 81,5% das professoras, as mídias apareciam como elementos que desviavam o foco discente daquilo que ele “deveria” estar interessado – os saberes escolares⁴⁹. As apreensões articularam-se em cadeias de equivalência que apontavam para elementos vistos como produtores de subjetividades marcadas pela dispersão, acomodação e com falta de engajamento. Mais uma vez não há menção, por parte das professoras, das possibilidades

⁴⁹ As respostas às questões 4 e 5 do “Questionário de Opiniões e Compreensões Pedagógicas” (apêndice A) apontaram para leituras que sugeriram o favorecimento do conhecimento curricular/escolar em detrimento de outras formas de conhecimento. Ainda que a questão 3 indicasse uma certa valorização da pluralidade, o conjunto de respostas demonstrou uma tensão entre assegurar o currículo e enfrentar os possíveis obstáculos que outros saberes poderiam ocasionar à aprendizagem.

pedagógicas das tecnologias, como a gamificação ou como fonte de pesquisas, por exemplo.

Essa leitura, quando contrastada com o reconhecimento de que os estudantes trazem experiências culturais diversas (perguntas 1 e 3 do questionário – apêndice A), nos convidou a pensar com Larrosa (2011) a questão da experiência como aquilo que nos atravessa e nos transforma em sujeitos singulares. Se esses sujeitos escolares têm sido impactados pelas mídias – e isso tem mediado suas experiências e modos de existir –, talvez as tecnologias possam ser reinterpretadas como dispositivos que podem expandir nossas possibilidades de acesso, produção, reflexão e compartilhamento do conhecimento. Ainda, conforme discutido por Lévy (1999, 2011), podemos repensar formatos pedagógicos por meio dos quais o saber seja descentralizado, o que demanda da escola um reposicionamento entre a norma que fixa sentidos e as práticas que os contestam.

A respeito da categoria “família”, percebemos que as respostas trazidas no questionário reforçaram sua construção discursiva ao abordá-la como um elemento externo ao campo educativo/formal, porém ainda fundamental no processo educativo. As falas que apresentamos no quadro 3, nos ajudaram a analisar como essa visão se articulava a determinados modos de significar o sujeito. O ponto nodal “família” organizava uma cadeia de equivalência que associava sua ausência ou omissão à desorganização dos estudantes, indisciplina, desinteresse e falta de valores. Essa responsabilização da família (R1, R10, R16, R19, R22, R23) operava como tentativa de estabilização hegemônica, sustentada por sentidos que viam nessa instituição um importante papel para dirimir os problemas educativos dos sujeitos escolares. Notadamente no que dizia respeito ao incentivo para os estudos e, sobretudo, para a formação de condutas consideradas adequadas ao espaço escolar.

Isso nos indicava uma compreensão de sujeito pautada na docilidade, um sujeito que aprende quando organizado e disciplinado. De modo que, os discursos tendiam a associar o significante “família ausente” como ponto nodal de uma cadeia de equivalência que explicava o fracasso escolar em sua associação ao desinteresse, a indisciplina, valores morais e o baixo rendimento escolar. Aspecto observado quando R10 escreveu sobre a “educação que não vem de casa” e, assim, não cumpre seu papel. E ainda, na mesma resposta, as dificuldades de ver o “compromisso das famílias em criar e educar seus filhos com valores e princípios”. Pensamento reiterado pela R16 ao nos dizer dos “alunos desassistidos pela família, os quais não apresentam

limites”. Nos pareceu que a convocação da família se apresentava como uma demanda a se constituir como uma extensão do poder pedagógico, na regulação de determinados modos de existir dos educandos. Já em menor escala, surgiram vozes antagônicas que contestavam essa hegemonia, apontando para a defesa de uma corresponsabilidade entre escola, estudante e família (R5, R11, R20, R25).

Importa destacar que com as questões apresentadas estávamos evidenciando traços de um regime de poder de governo em discursos que produziam a família como um lugar de reforço dos dispositivos disciplinares já instituídos pela escola, tais como os relacionados aos limites (R10, R16, R23), respeito (R19), responsabilidade com os estudos (R5, R17, R20, R25). Contudo, cabe destacar mais uma vez que não estamos advogando pela ausência de regras, pela substituição de uma norma por outra ou pela direção ingênua da instituição da não-regulação. Antes, tratamos de problematizar a presença exigida da família como uma tática de governo alinhada aos ideais escolares que parecia pouco se abrir para coconstruir ou, mesmo, reinventar outros modos de existência educativa — modos em que as famílias não fossem somente “chamadas à ordem”, mas pudessem se constituir como atores políticos, mais uma voz disruptiva que compartilha responsabilidades, sobretudo para expandir o exercício democrático na educação.

No que diz respeito às práticas de ensino e à aprendizagem, tanto no questionário quanto nas interações dos grupos focais, ficou claro que as professoras reconheciam a heterogeneidade das turmas e o quanto isso as exigia, em termos de poderem atender diferentes ritmos e necessidades. Enquanto significante flutuante, essa heterogeneidade – os “diferentes níveis de aprendizagem” – era, para algumas, um desafio pedagógico a ser enfrentado (R3, R6, R10, R24); além de ser um sintoma de falhas institucionais, como a falta de rigor nas aprovações entre os anos escolares e o não domínio dos conteúdos por parte dos estudantes (R24); ou ainda, reflexo da carência de suporte pedagógico (R10, R13). Essa pluralidade de sentidos se articulava na dificuldade em lidar com a diversidade interna das turmas. Cumpre observar que, embora esses elementos estivessem presentes, não consideramos esta uma articulação hegemônica, dado o caráter fragmentado e pontual dos sentidos atribuídos às práticas pedagógicas.

A concepção de sujeito, marcada pela ideia desenvolvimentista e acumulativa, também surgiu em alguns discursos. Em P2, por exemplo, apareceu a necessidade de reprovação, criando uma grade temporal para a aprendizagem: “O que tinha que

voltar é a questão do reprovar. Se é no 1º ano, se é no 2º ano, não interessa. A gente tem que colocar é medo nos alunos, pra eles saberem qual é a função deles lá dentro da escola”. Já P22, ao afirmar que “chegava a essas alturas as crianças eram craque em tudo”, reconheceu uma progressão gradual no desenvolvimento da coordenação motora das crianças – que, segundo a participante, também vem sendo observada por outras colegas na escola. E, em P14 quando vivenciava situações em que se “chega no 5º ano o aluno que não sabe escrever o nome”, porque não consolidou primeiramente os conhecimentos necessários para estar naquele ano escolar.

Tais percepções se articulavam a um modelo de aprendizagem segmentado em tempos e espaços no qual se esperava do sujeito um desenvolvimento pautado em etapas previsíveis e mensuráveis (Foucault, 2014b). O discurso das professoras, aqui, tendia a apresentar o pedagógico atravessado por um regime de uniformização e pelo estabelecimento de um marcador de pertencimento ou exclusão com base na linearidade e cumprimento de estágios de aprendizagem que inviabilizassem “lacunas que dificultam o progresso” (R24).

Ademais, a tensão existente entre o desejo de homogeneidade e a impossibilidade do “real” pôde ser percebida na reflexão apresentada por P6. Ao mesmo tempo que a professora sentia a exigência de uniformidade, ela percebia o contexto escolar atravessado por uma pluralidade de sujeitos singulares:

Não é o professor no quinto ano – é o professor desde a educação infantil até eles chegarem no quinto ano. É gradualmente. E aí, pra que essas situações todas se modifiquem, em relação até a questão de organização pessoal deles, de não saber que caderno pegar, não saber o que usar. A gente também trabalha. Além de nós termos 25, 26 alunos de diferentes personalidades, a gente também trabalha em escolas que têm 50, 60 pessoas de diferentes personalidades. E isso é muito difícil. E, se a gente é claro, fazermos o nosso papel... [...] E aí, eu lá no quinto ano, eu não consigo em um ano fazer tudo o que eu tenho que fazer em termos de conteúdo e ainda adaptar todas essas questões que eles não têm. Então, eu vejo que isso tudo só pode mudar no dia... só que também vou me contradizer... que todos pensassem e trabalhassem da mesma forma. Porém, a gente não consegue (P6).

Com base nas perguntas objetivas (apêndice A), nas respostas à pergunta aberta (quadro 3) e nos diálogos que surgiram durante as demais interações, algumas recorrências nos sugeriram modos de conduta mais valorizados pelas professoras, cujos sentidos se articulavam em uma cadeia de equivalência que construía a

representação de um aluno alinhado às expectativas escolares. Termos como agitados, dispersos, apáticos, desinteressados e dependentes foram mobilizados como significantes flutuantes – com significações que oscilavam e se estabilizavam momentaneamente – para qualificar elementos que não contribuía com o processo educativo, e assim participavam da constituição do “outro” que, por contraste, delineava o “aluno ideal”. Essas leituras sinalizavam relações de controle, produtividade e mesmo disfunções necessárias de correção, dentro da lógica hegemônica escolar. Por outro lado, a participação, criatividade, curiosidade, responsabilidade, foco/concentração e interesse foram valorizados como atributos equivalenciais que compunham a identidade do “aluno ideal”.

Ao longo das nossas análises, observamos que os discursos docentes se organizaram em torno de eixos que estruturaram sentidos concorrentes sobre a escola, os estudantes e as práticas pedagógicas. As categorias analisadas – Tecnologia digital, Família, Práticas de Ensino e Aprendizagem e Conduta – funcionaram como pontos nodais, em torno dos quais se articularam diferentes cadeias discursivas, que produziram relações de equivalência marcadas por disputas e por antagonismos. Cada ponto nodal apresentou tensões na produção de sentidos, que ora eram negociados, ora reforçados, ora desestabilizados, conforme provisórias hegemoneizações se formavam.

Notamos que muitos dos desafios apresentados pelas professoras surgiram das tensões entre os efeitos de poder trazidos pelos dispositivos de controle – currículo, cobrança por resultados – e o desejo de mudanças à rigidez dos planejamentos engessados. É importante salientar que suspender o controle e lidar com a imprevisibilidade é algo que pode causar desconforto e sensação de desordem. Nessa direção, na seção 1 do “Questionário de opiniões e compreensões pedagógicas” (Apêndice A), uma das professoras deixou um comentário (R1, seção 1), por meio do qual se posicionou discursivamente. Interpretamos essa fala como uma ressonância das discussões que compuseram este trabalho, evidenciando articulações entre experiências do viver docente, demandas profissionais e modos de subjetivação no campo educativo:

Ser professor hoje é um desafio intenso. Alunos, muitas vezes desmotivados ou distraídos pela tecnologia, apresentam comportamentos que fogem às expectativas, como falta de respeito ou desinteresse. Além disso, o apoio das famílias, que antes era mais

presente, hoje muitas vezes está ausente ou é insuficiente. O professor acaba assumindo não só o papel de educador, mas também de mediador, orientador e, em muitos casos, de suporte emocional para os alunos. Esse cenário exige do professor uma grande capacidade de adaptação, paciência e resiliência. É preciso lidar com turmas heterogêneas, interesses dispersos e, ao mesmo tempo, cumprir metas pedagógicas e curriculares. A falta de reconhecimento e os baixos salários também tornam a profissão ainda mais desgastante.

Essa fala condensou os atravessamentos subjetivos da docência. No entanto, entendemos que é justamente nesse espaço de incerteza que se abre a possibilidade de encontro com a subjetividade. Não se trata de reproduzir binarismos entre ordem e desordem, sucesso e fracasso, mas de pensar a escola como produtora de subjetividades, onde o inacabado e o imprevisto são exercícios constitutivos da experiência de formação escolar, que pode se dar como um exercício ético e político de relação com a alteridade.

A compreensão dos sujeitos escolares, de maneira particular o estudante, como sujeitos singulares e a percepção de que as condições da escola são muito mais complexas que as prescrições regulamentadoras, refletiu um ponto de encontro entre os discursos docentes. As angústias sentidas pelas professoras expressaram como o espaço escolar estava se configurando como um lugar de negociação e resistência. Para nós, é nessas “frestas” que se vislumbram condições para pensarmos de forma diferente, inclusive os modos de ensinar e aprender.

A escola ensina muito mais que conteúdos, ela também ensina modos de existir, e isso inclui o acolhimento às diferenças, às incertezas, aos “desvios”. Tomando emprestadas as reflexões de Veiga-Neto (2007, p. 12), situamos as aflições sentidas pelas professoras como importantes demandas, pois mantêm “ativa nossa indignação, nossa indagação e nossa crítica permanente”, fazendo-nos questionar como temos nos relacionado com (e até mesmo reforçado) certos dispositivos pedagógicos e determinados processos de subjetivação.

A ARTE DE DESCONCLUIR

Concluir, aqui, não carrega o sentido de pôr fim ou apresentar um fechamento ao que foi dito. Antes, tratamos de abrir frestas por onde muitos outros sentidos possam atravessar, outros olhares, outras perguntas. Isso constrói o nosso “desconcluir”, reconhecendo que o conhecimento tecido nesta pesquisa se inscreveu nas condições históricas que o tornaram possível e habitava na incompletude do que foi dito, dos condicionantes do seu tempo.

Nesse movimento, ressoou a advertência feita por Foucault acerca da impossibilidade do conhecimento absoluto, pois como sujeitos históricos e culturais que somos, é diante de nosso tempo – e diante das condições sociais em que nos encontramos – que realizamos a ontologia do presente. Então:

É verdade que é preciso renunciar à esperança de jamais atingir um ponto de vista que poderia nos dar acesso ao conhecimento completo e definitivo do que pode constituir nossos limites históricos. E, desse ponto de vista, a experiência teórica e prática que fazemos de nossos limites e de sua ultrapassagem possível é sempre limitada, determinada e, portanto, a ser recomeçada” (Foucault, 2013, p. 365).

Ao longo deste percurso, buscamos analisar como os estudantes que frequentavam o 5º ano, nas escolas municipais do município de Francisco Beltrão, eram significados por seus professores – regentes de turma. Para realizar a investigação, adotamos o referencial teórico pós-estruturalista, de modo a problematizarmos a questão do sujeito e, com isso, tensionar os discursos que sustentavam determinadas visões sobre o educando, construídas no cotidiano escolar. Por isso, as reflexões lançadas neste trabalho não tiveram a intenção de definir “quem é o sujeito aluno”, mas analisar os processos pelos quais essa figura tem sido compreendida e, por vezes, fabricada, por meio de práticas discursivas no espaço escolar.

As considerações que tecemos evidenciaram, dentro do *corpus* analisado, que os discursos docentes estavam atravessados por sentidos em disputa, os quais posicionavam os educandos em cadeias de significação que oscilavam entre interpretá-los como sujeitos criativos, participativos e curiosos ou como dispersos, agitados e descompromissados. Essas posições de sujeito não surgiam isoladas; eram efeito de articulações discursivas que, em determinados momentos e contextos,

inclinavam-se para uma tradição normativa e, em outros, para momentos mais desejosos de uma formação mais sensível às singularidades e complexidades atinentes à vida contemporânea. Desse modo, o sujeito aluno apareceu como uma figura instável, permeada por dispositivos pedagógicos, familiares, culturais, digitais que o moldavam tanto na escola quanto fora dela.

A análise dos olhares docentes permitiu inferir como a tecnologia e as mídias digitais reorganizavam novos formatos de pensar e construir o social. Falar em uma educação para/com as mídias não isenta a necessidade de equilíbrio entre o excesso de telas, amplamente observado pelas professoras, e as possibilidades educacionais que elas representam. Em seu uso ético, podem contribuir para fomentar o interesse e promover exercícios de reflexão e atenção.

Paralelamente, a família foi frequentemente articulada discursivamente como um significante-chave para interpelar e justificar problemas de condutas e de aprendizagem atribuídos aos estudantes. Operando como referência central, ela unificou demandas ligadas ao comprometimento escolar, aos valores morais e relacionais. Ainda que mobilizada como elemento externo à escola, sua presença (ou ausência) foi discursivamente constituída como fundamental ao processo educativo e à formação de subjetividades alinhadas às expectativas escolares.

As práticas de ensino e aprendizagem, por sua vez, manifestaram uma tensão entre visões antagônicas sobre o estudante. Enquanto em alguns discursos ainda ecoava um posicionamento mais diretivo, que os enxergava como receptores de saberes – junto com a preparação para a vida em sociedade –, havia uma crescente valorização da autonomia destes, ao reconhecê-los como produtores de suas trajetórias formativas. De mesmo modo, as marcas do digital, a instantaneidade e as novas formas de nos relacionarmos uns com os outros – seja no virtual, seja no convívio presencial do cotidiano – estariam reconfigurando os modos de existir e aprender, numa contemporaneidade que se mostrava/mostra cada vez mais conectada e acelerada.

Ademais, nos enunciados das professoras, observamos as formas como gestos, ritmos, silêncios e resistências eram tomados enquanto práticas pedagógicas que acabavam por (re)produzir subjetividades. Isso ocorria quando certos formatos de condutas eram reiteradamente valorizados ou problematizados, interpretados como desvios ou como comprometimento. Nessa construção discursiva, vimos se articularem falas direcionadas a pontos de controle e responsabilização, mas também

gestos de escuta na direção do reconhecimento das singularidades e heterogeneidades estudantis. Tais elementos performaram um cenário escolar em que o sujeito aluno era permanentemente negociado no discurso docente.

Essa instabilidade discursiva nos convidou a desnaturalizar os modos como a escola lida com as diferenças, deslocando o foco da normatização para a problematização das verdades que sustentam o olhar pedagógico. Ao evidenciar os jogos de poder que fixam sentidos provisórios, abre-se espaço para articulações contra-hegemônicas no campo educacional. Nesse movimento, mostrou-se potente a noção de cuidado de si, inspirada em Foucault (2014a, 2021), como dispositivo ético e político para pensar a experiência docente e discente, bem como as dinâmicas por meio das quais esses sujeitos escolares se relacionam no ambiente escolar.

Ao olharmos para os trajetos percorridos, percebemos que cada beco, ladeira ou curva inesperada se tornaram importantes momentos da travessia investigativa realizada. Pelas ruas, sejam iluminadas por lampejos de compreensão ou encobertas pelas névoas das incertezas, nos reconhecemos em espaços de encontros e deslocamentos. No entanto, longe de chegarmos a um ponto de encerramento, encontramos uma parada provisória que nos mostrou, nas palavras de Corazza (2007, p. 119), que a pesquisa em educação, quando assumida como gesto investigativo, recusa “as confortáveis totalidades teóricas, onde repousam os já-sabidos”. E, nesse exercício de reflexão, ao invés de buscarmos acomodação, continuamos a problematizar as certezas instituídas, em um movimento de inquietação próprio do pensamento filosófico. É nessa direção que Foucault nos provoca ao perguntar:

Mas o que é filosofar hoje em dia – quero dizer, a atividade filosófica – senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? Senão consistir em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe? (Foucault, 2021, p. 14).

Por isso, não concluo. Desconcluo. Porque seguir pensando a escola e seus sujeitos é aceitar o inacabado como condição e continuar interrogando os discursos, os sentidos e os limites que nos constituem e que constituem, historicamente, esta instituição. Nossa intenção foi a de experimentar uma aproximação às narrativas sobre os estudantes nas escolas. Dar voz àqueles e àquelas que nelas atuam. Sujeitos, subjetivados, mas que resistem e que – nesta teia complexa que envolve o vir a ser, entre capturas e aberturas ao novo – produzem sentidos.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Ética pós-moderna**. São Paulo: Paulus, 1997.

BAUMAN, Zygmunt. **Indícios da pós-modernidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2023.

BARBOSA, Wilmar do Valle. Tempos pós-modernos. In: LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009. p. vii-xiii.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Coleção Pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BATISTA, Carolina Coeli Rodrigues. **As relações de poder em sala de aula: uma análise discursiva sobre a perda da autoridade do sujeito-professor nesse espaço**. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa V. (org.). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 111-140.

COSTA, Marisa Vorraber. Novos olhares na pesquisa em educação. In: COSTA, Marisa V. (org.). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 12-22.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Coleção Ditos e Escritos, vol. II. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Coleção Ditos e Escritos, vol. V. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014b.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II: O uso dos prazeres**. 10. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. 14. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2022.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 15. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2023.
- FOUCAULT, Michel. **Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade**. Coleção Ditos e Escritos, vol. IX. 1. ed. 2. reimpr. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2025.
- GALLO, Silvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: **II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre diálogos**. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2008.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Pesquisa em Educação. Seção Especial "Vocabulário da Educação". **Revista Brasileira de Educação Básica**, Belo Horizonte – online, v. 4, n. 13, abr./jun., 2019.
- GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. 5. ed. São Paulo: Editora UNESP, 1991.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2019.
- LACLAU, Ernesto. **New reflections on the revolution of our time**. London: Verso, 1990.
- LACLAU, Ernesto. Discourse. In: GOODIN, R. E.; PETTIT, P.; POGGE, T. **A companion to contemporary political philosophy**. 2. ed. [s. l.]: Blackwell Publishg Ltd, 2007. p. 541-547.
- LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T. T. (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 35-86.
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.
- LÉVY, Pierre. Pierre Lévy: Muitos não acreditam, mas já éramos muito maus antes da internet. Entrevista cedida a Borja Hermoso. **El País**, Madri, 01 jul. 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/eps/2021-07-01/pierre-levy-muitos-nao-acreditam-mas->

ja-eramos-muito-maus-antes-da-internet.html#?prm=copy_link. Acesso em: 22 mar. 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARSHALL, James. Governabilidade e educação liberal, 1994. In: SILVA, T. T. (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 21-34.

MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto. Em torno de Ernesto Laclau: pós-estruturalismo e teoria do discurso. In: MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L. P. (org.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. p. 47-57.

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

MICHELLI, Roberta Cristina Guedes. **A escola e os modos de subjetivação contemporâneos: entre os corpos dóceis e as subjetividades midiáticas**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 9-29.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: Editora CRV, 2021.

PARAÍSO, Marlucy A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar E; PARAÍSO, Marlucy A. (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021. p. 25-47.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

SCHNORR, Aline Silveira de Lima. **Aprendendo a ser aprendente: novos modos de ser aluno na contemporaneidade**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SCRIMIM, Nayara Dias. **A influência das redes sociais na subjetividade d@s sujeit@s contemporâne@s**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

SEIXAS, Raul. **Entrevista de Raul Seixas no Teatro Tereza Rachel (1973)**. YouTube, 13 mar. 2021. 2min07s. Disponível em: <https://youtu.be/nVBjr_gv8uQ>. Acesso em: 24 de abril de 2025.

SILVA, Raquel Souza. **A constituição do sujeito aluno no espaço escolar: processos de subjetivação e de inclusão**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed., 3. reimp., Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed., 15. reimp., Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

SOUZA, Roque Luiz Argolo. **Escola: lugar de encontros e diferentes modos de produção de subjetividade**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

TEDESCHI, Sirley L; PAVAN Ruth. A produção do conhecimento em educação: o Pós-estruturalismo como potência epistemológica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.12, n.3, p.772-787, set./dez., 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? In: VEIGA-NETO, Alfredo (org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 09-56.

VEIGA-NETO, Alfredo. A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.21, n.2, p. 161-175, jul./dez., 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr., 2014.

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

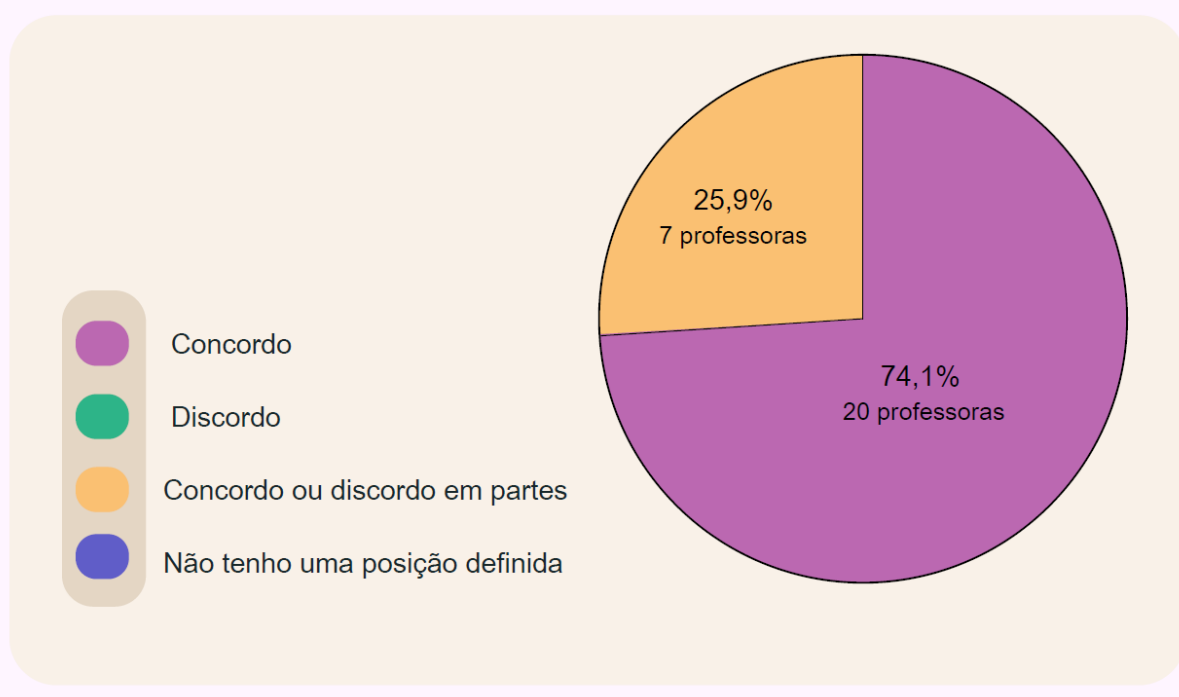
APÊNDICES

Apêndice A – Respostas do Questionário de Opiniões e Compreensões Pedagógicas

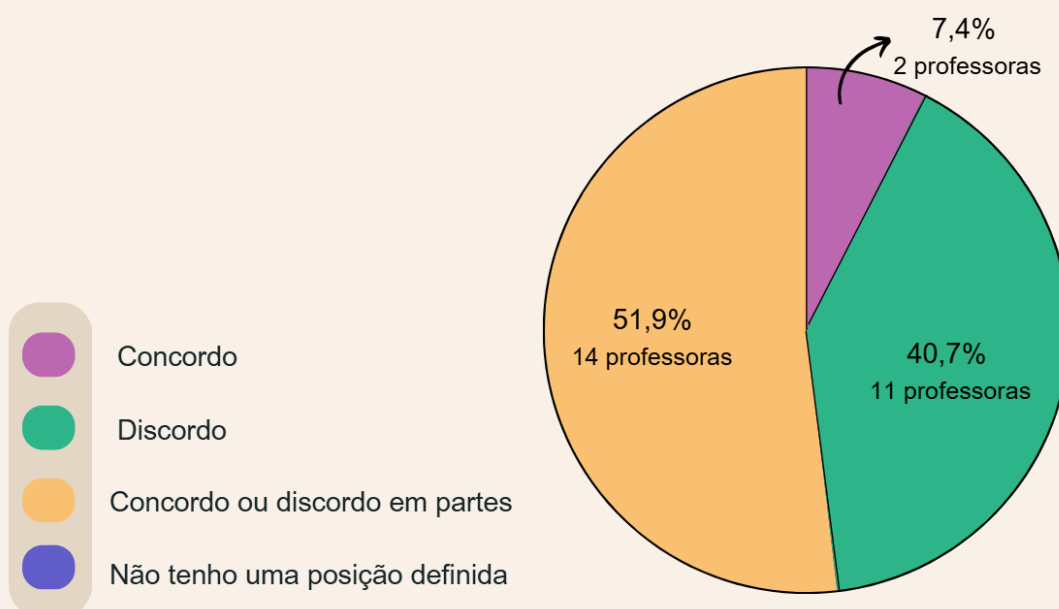
Este questionário foi elaborado por meio do Google Forms e direcionado às 27 professoras participantes da pesquisa. O formulário foi dividido em duas seções. A primeira delas era constituída por 8 questões objetivas e uma questão aberta, de resposta opcional. A segunda, apresentou uma única questão aberta, de resposta obrigatória. Nas questões objetivas, as professoras foram convidadas a analisar individualmente os discursos e indicar, para cada afirmação, uma das seguintes opções: "Concordo", "Discordo", "Concordo ou discordo em partes" ou "Não tenho uma posição definida".

A seguir, apresentamos os resultados do questionário, organizados em gráficos, para facilitar a visualização das questões objetivas, e em quadro, para sistematizar as respostas abertas.

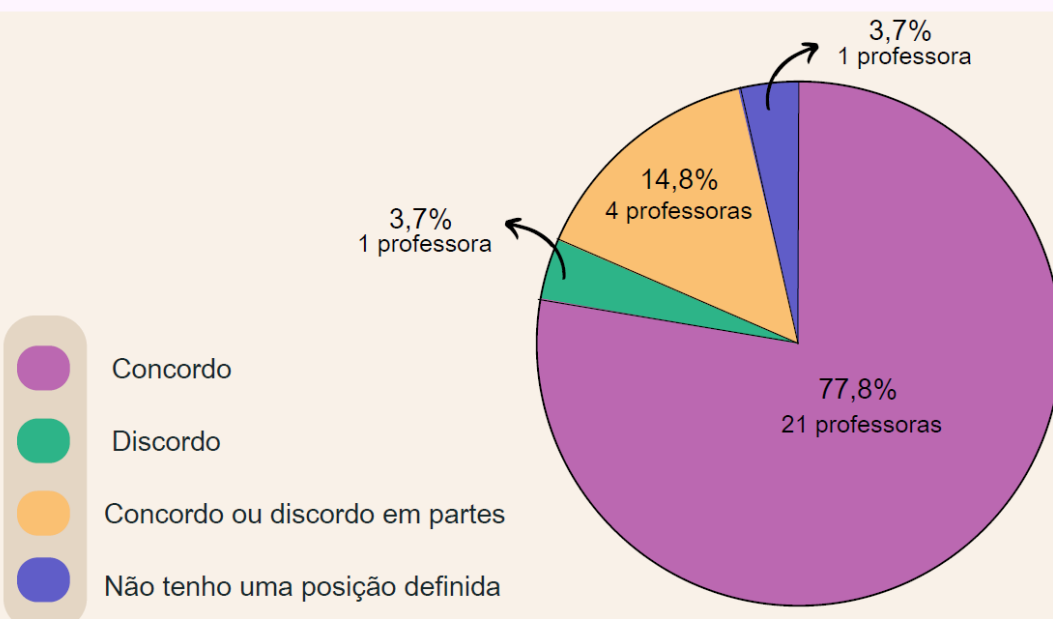
1) Os alunos chegam à escola trazendo consigo uma variedade de informações que fazem parte das suas experiências (da cultura, brincadeiras, desenhos que assistem...). E isso faz com que eles demonstrem constantemente formas diferentes de vivenciar o tempo e o espaço, seu modo de ser no mundo.



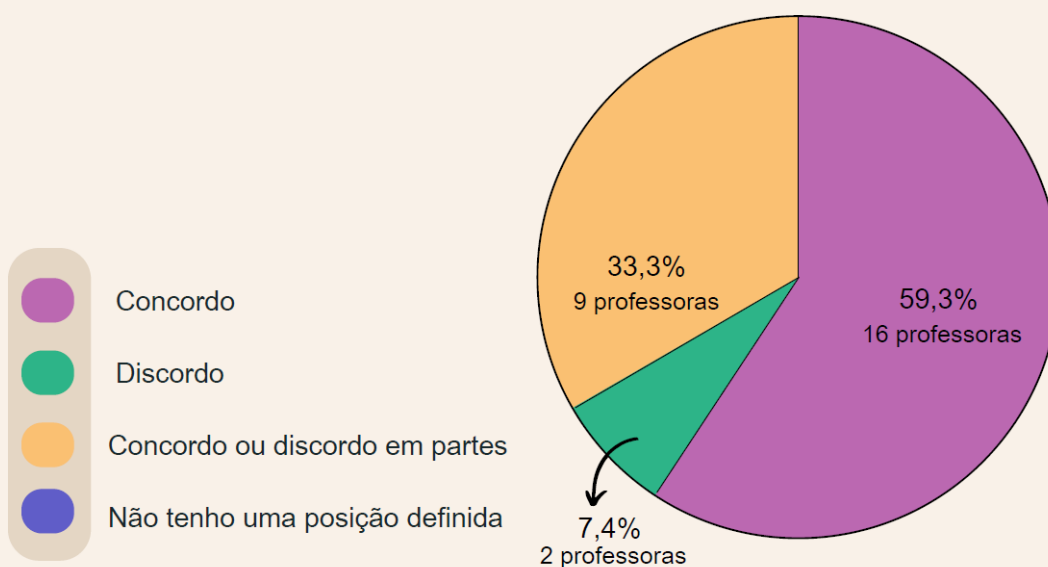
2) Eu acredito que todos os alunos têm o mesmo potencial para aprender, desde que recebam do(a) professor(a) a orientação e o direcionamento adequados para se chegar ao conhecimento historicamente desvelado.



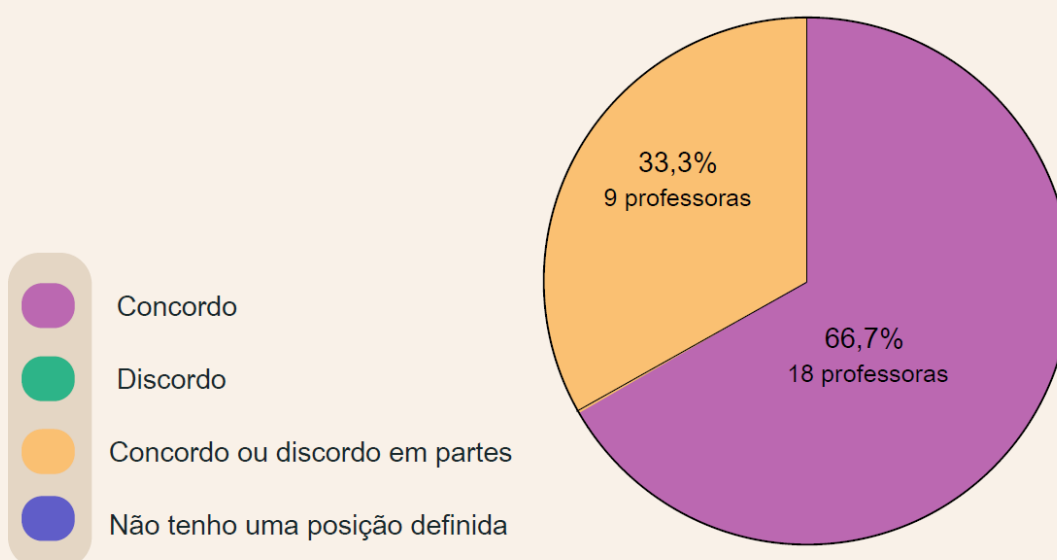
3) A valorização das múltiplas perspectivas trazidas pelos alunos e socializada na escola enriquece a compreensão que eles desenvolvem do mundo, o autoconhecimento e o reconhecimento de diferentes modos de ser e se expressar.



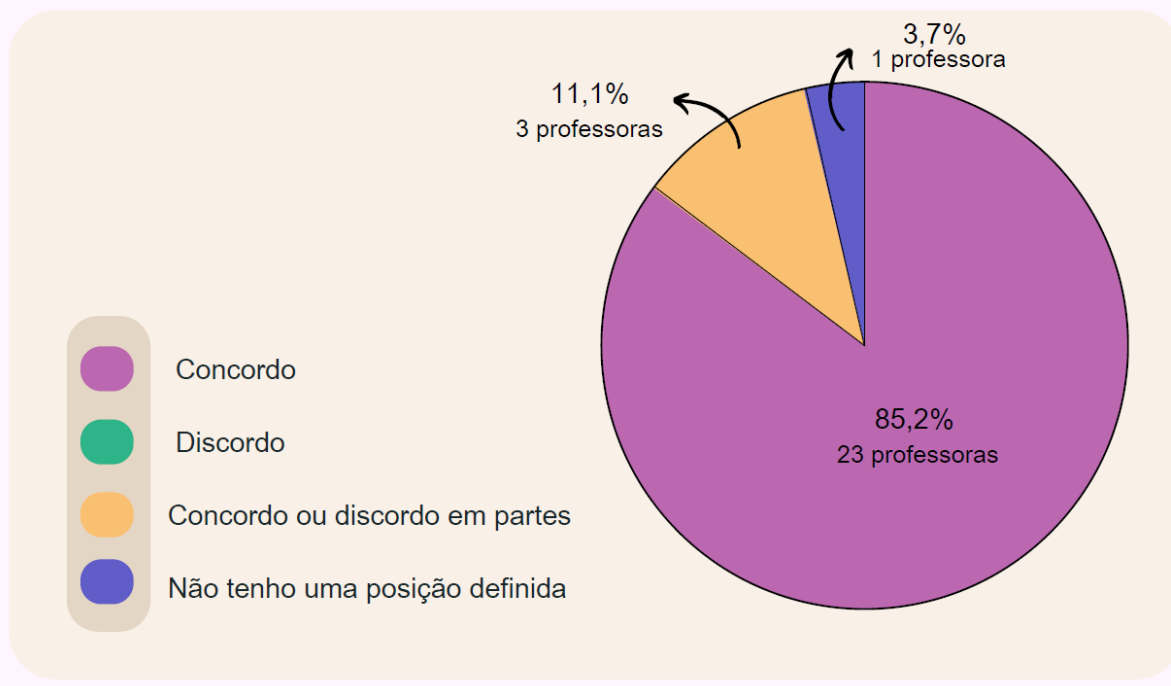
4) Através da educação o aluno tem acesso ao conhecimento científico e assim é capaz de conhecer a realidade como ela é de fato.



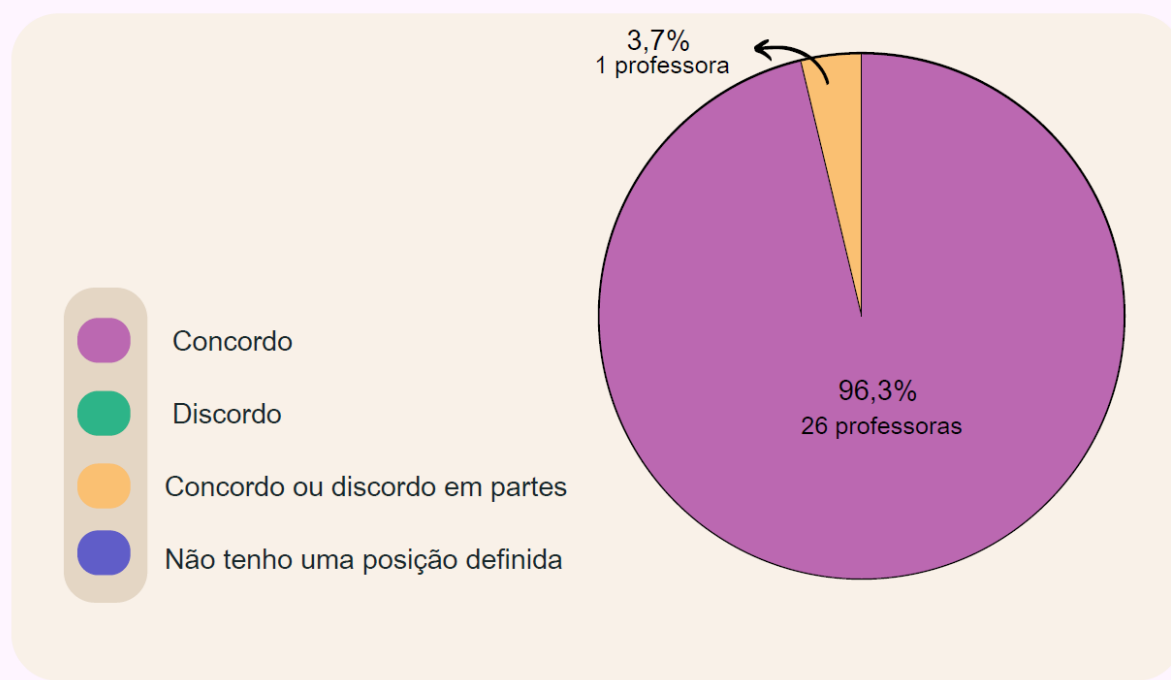
5) Nos últimos tempos o(a) professor(a) tem perdido sua autoridade em sala de aula, fruto de turmas cada vez mais diversificadas e alunos desobedientes, o que torna difícil manter um trabalho constante e que atenda ao currículo escolar.



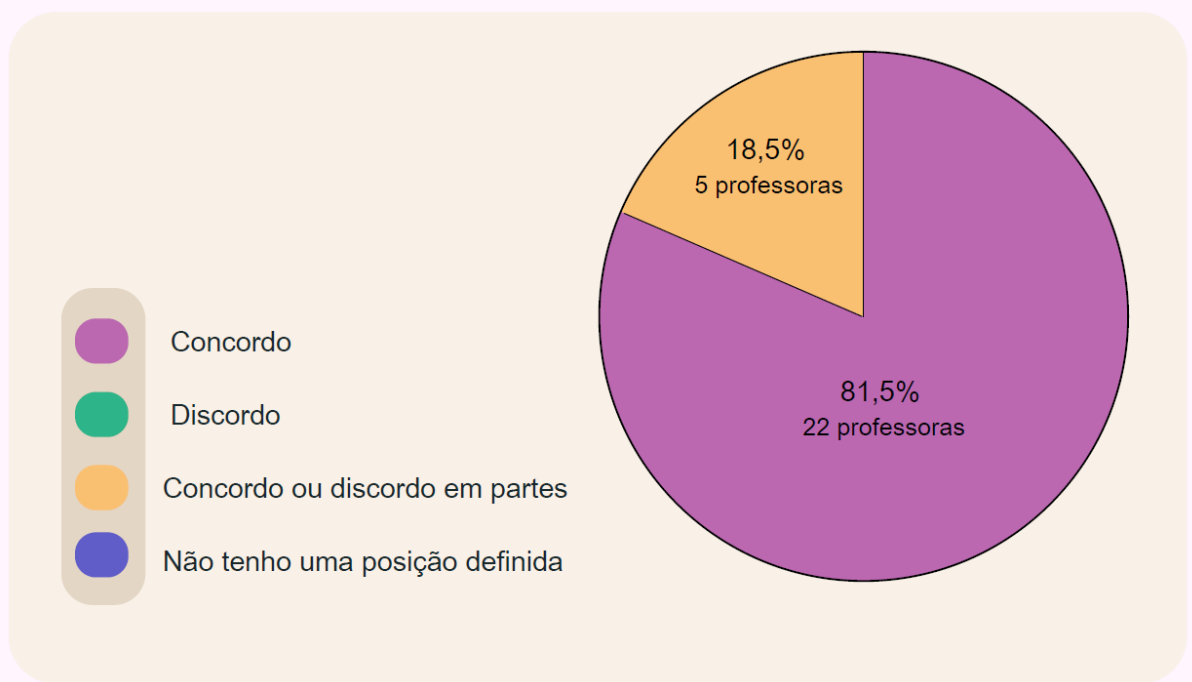
6) Um projeto educativo deveria se preocupar com a formação de sujeitos que mantenham acesa a criticidade, o espanto e mesmo a inconformidade diante do mundo ao nosso redor, além da capacidade de refletir sobre si mesmos.



7) Quando possibilitamos que os alunos expressem suas opiniões ou questionem um determinado conhecimento, abrimos espaço para um debate reflexivo e novos modelos de produção de aprendizagem que ajudem o aluno a lidar com as incertezas e desafios da vida social.



8) Exige-se do professor que os alunos atinjam as metas propostas, mas o trabalho pedagógico fica comprometido com comportamentos desinteressados e inquietos, que estão mais preocupados com assuntos que viram na internet ou na TV do que realmente aprender.



O quadro abaixo apresenta as respostas à pergunta não obrigatória da seção 1 do questionário. Cinco professoras deixaram comentários. Utilizamos a letra R para indicar “Resposta”, seguida do numeral que indica a ordem em que as respostas apareceram no formulário. Destacamos em colorido as categorias que analisamos na pesquisa: azul para tecnologia digital, verde para família, amarelo para práticas de ensino e aprendizagem e rosa para condutas.

Professora	Use este espaço para acrescentar qualquer comentário ou esclarecimento que você considere importante sobre as frases respondidas.
R1	Ser professor hoje é um desafio intenso. Alunos, muitas vezes desmotivados ou distraídos pela tecnologia, apresentam comportamentos que fogem às expectativas, como falta de respeito ou desinteresse. Além disso, o apoio das famílias, que antes era mais presente, hoje muitas vezes está ausente ou é insuficiente. O professor acaba assumindo não só o papel de educador, mas também de mediador, orientador e, em muitos casos, de suporte emocional para os alunos. Esse cenário exige do professor uma grande capacidade de adaptação, paciência e resiliência. É preciso lidar com turmas heterogêneas, interesses dispersos e, ao mesmo tempo, cumprir metas pedagógicas e curriculares. A falta de reconhecimento e os baixos salários também tornam a profissão ainda mais desgastante.
R2	De fato as situações expressam muito do que vem acontecendo nos dias atuais.
R3	São assuntos pertinentes ao que vivemos e ao que discutimos constantemente. Porém, tem situações que necessitam de uma reflexão mais ampla.
R4	Acredito que a família precise ser mais presente, ajudar mais.
R5	A maioria dos alunos que apresentam dificuldades, quando a família não se compromete a escola dificilmente conseguirá sozinha.

Apêndice B – Imagens utilizadas para fomentar as discussões⁵⁰

Imagem 1:



Imagem 2:



Imagem 3:



Imagem 4:



⁵⁰ Imagens geradas por IA.