

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL
INSTITUTO DE MATEMÁTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**

TEREZINHA INAJOSSA SANTOS

**NARRATIVAS DE UM PROFESSOR DE MATEMÁTICA: PRODUÇÃO DE
SUBJETIVIDADES ALINHADA AO DISCURSO NEOLIBERAL**

Campo Grande - MS

2018

TEREZINHA INAJOSSA SANTOS

**NARRATIVAS DE UM PROFESSOR DE MATEMÁTICA DO ENSINO MÉDIO:
PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES ALINHADA AO DISCURSO NEOLIBERAL**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Curso de Mestrado em Educação Matemática da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Matemática.

Orientador Prof. Dr. Márcio Antônio da Silva

Campo Grande - MS

2018

TEREZINHA INAJOSSA SANTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática do Instituto de Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Matemática.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcio Antônio da Silva
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof. Dr. Adriano Vargas Freitas
Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. Thiago Pedro Pinto
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof. Dra. Edilene Simões Costa dos Santos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Suplente

Campo Grande, 10 de dezembro de 2018.

Aos meus amores Davi e Octávia,
presentes de Deus em minha vida

Agradecimentos

Ao Deus Eterno, que abundou sua infinita graça em minha vida e me conduziu até esta conquista.

Ao meu orientador, Professor Marcio, por me acolher e ter sido paciente e compreensivo durante esse processo.

Aos membros da banca, professores Thiago e Adriano, pelas contribuições, que foram fundamentais para o aprimoramento desta dissertação.

Aos meus colegas do GPCEM, Professor Marcio, Vanessa, Júlio, Deise (em memória), Débora, Ludiane, Pedro, José Wilson, Cristiano, Ricardo, Renata, Greisiela e Júlio Veloso, por fazerem parte da minha vida e contribuir com minha pesquisa.

Ao meu amado esposo Davi, por compreender minhas ausências, meus momentos de nervosismo e inquietações, contribuir nas revisões dos meus trabalhos durante o curso e cuidar da nossa princesinha na reta final deste trabalho.

À minha princesinha Octávia, que me inspira a enfrentar os desafios.

Aos meus pais Terezinha e José Carlos, por compreender minhas ausências, incentivar meus estudos e torcer sempre pela minha vitória.

Às minhas irmãs, Beatris e Priscila, meus sobrinhos e sobrinhas, Frankyane, Matheus, Milena Samila e Thiago Vinicius, meus cunhados Alex e Franck, pela união e torcida.

Ao meu sogro e sogra, Jerônimo e Laudelina, pelas orações, incentivo, compreensão e torcida.

À minha amiga Camila, pelo carinho, amizade e por incentivar e contribuir na minha formação.

À Deise (em memória), por contribuir com sugestões e materiais para minha pesquisa.

Aos meus colegas de mestrado, turma 2016, Pedro, Alan, Vladimir, Jéssica, Junior, Cleide, Tatiane, Person, Odécio, Jailson, Rosana, Roberto, Luciane, Leandro, pela convivência nessa caminhada.

Aos meus coordenadores da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), professores Hélio, Fabiana, Joseley e Alfredo, pelo incentivo.

Aos meus colegas de trabalho da SED/MS, professores Maria Eulina, Ana, Tânia, Jucleides, Evanize, Marcelo Sakamoto e Claudio Martins, pelo apoio.

Aos meus amigos, professores Claudio Araújo, Gilson Rodrigues, Aparecida Borges, Jamile, Rosangela Lemos, Ana Lúcia e Karin Astrid, pelo incentivo.

Aos professores do PPGEduMat, Luiz Carlos, José Luiz, Marilena, Thiago, João Viola, Edilene, Luzia e Patrícia, que contribuíram para minha formação.

Ao Professor Tales, por aceitar participar da minha pesquisa.

À coordenadora Professora Vânia e as diretoras Lucilene e Lilian da Escola Municipal Professor Vanderlei Rosa de Oliveira, pelo apoio na etapa final deste trabalho.

Todas as vitórias ocultam uma abdicação”. (Simone de Beauvoir)

RESUMO

Esta dissertação de mestrado em Educação Matemática, foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – PPGedumat/UFMS. A pesquisa objetiva analisar a produção de subjetividades narradas por um professor de matemática, quando fala sobre suas práticas. Tal investigação foi inspirada nas pesquisas de Educação e Currículo, mais especificamente nas perspectivas dos estudos curriculares contemporâneos, em que analisa o currículo como práticas discursivas atravessadas por relações de poder. Para alcançar o objetivo proposto, a produção de dados foi feita por meio de entrevistas narrativas com apenas um professor, visto que a produção de subjetividade é múltipla por si só. A pesquisa também se inspirou nas contribuições teóricas de Foucault, visto que, para o autor não há uma separação entre teoria e metodologia, pois esta é responsável por direcionar a busca pela teoria. Para as análises das narrativas, foi utilizado como ferramenta, a análise do discurso de inspiração foucaultiana. A produção de subjetividade também tem inspiração em Foucault. Para ele, é um processo contínuo de algo produzido, moldado e fabricado em diferentes práticas discursivas. Essas subjetividades, ao produzirem objetos de saber, constituem o campo de ação do sujeito, concretizando-se em métodos, entre os quais se localizam os dispositivos. Nas análises também foi inferido que a produção discursiva do professor Tales, destaca a preparação dos estudantes para vestibulares, o que se materializa em várias práticas pedagógicas. Nesse sentido, foi observado que as enunciações do professor apresentadas nas narrativas, produzem verdades que atravessam o currículo e produzem, no professor, subjetividades alinhadas aos interesses neoliberais, tais como sucesso escolar, produtividade, “passar no vestibular”, mais aulas de matemática para entrar nesse sistema. Assim, surge a necessidade de alinhar o currículo dos estudantes aos interesses neoliberais, visando a produção de ensino pautado na produtividade a fim de potencializar o capital humano.

Palavras-chave: Educação matemática, produção de subjetividade, relações de poder, ensino médio.

ABSTRACT

This master's thesis in Mathematics Education was developed in the Postgraduate Program in Mathematical Education of the Federal University of Mato Grosso do Sul - PPGedumat. The research aims to analyze the production of subjectivities narrated by a mathematics teacher, when he talks about his practices. Such research was inspired by the research of Education and Curriculum, more specifically in the perspectives of contemporary curricular studies, in which it analyzes the curriculum as discursive practices crossed by relations of power. To achieve the proposed goal, the production of data was done through narrative interviews with only one teacher, since the production of subjectivity is multiple in its own right. The research was also inspired by Foucault's theoretical contributions, since for the author there is no separation between theory and methodology, since it is responsible for directing the quest for theory. For the analysis of the narratives, the discourse of Foucauldian inspiration was used as a tool. The production of subjectivity is also inspired by Foucault. For him, it is an ongoing process of something produced, shaped, and fabricated in different discursive practices. These subjectivities, when producing objects of knowledge, constitute the field of action of the subject, materializing in methods, between which the devices are located. In the analyzes it was also inferred that the discursive production of Professor Tales highlights the students' preparation for the university entrance examination, which is materialized in several pedagogical practices. In this sense, it was observed that the teachers' statements presented in the narratives produce truths that cross the curriculum and produce, in the teacher, subjectivities aligned with the neoliberal interests, such as school success, productivity, "passing the entrance exam", more math classes for enter this system. Thus, there is a need to align students' curricula with neoliberal interests, aiming at producing productivity-based education in order to enhance human capital.

Key-words: Mathematical education, production of subjectivity, power relations, high school.

LISTA DE SIGLAS

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

GPCEM – Grupo de Pesquisa em Currículo e Educação Matemática

LDB – Leis de Diretrizes e Bases

PPGedMat – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática

PPP – Projeto Político Pedagógico

REE – Rede Estadual de Ensino

SED/MS – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. INÍCIO DE UMA LONGA CAMINHADA	15
1.1. Trajetória de uma pesquisadora	15
1.2. A Pesquisa	13
2. ESTUDO DOS TERRITÓRIOS TEÓRICOS: ESTABELECENDO INTERLOCUÇÕES	27
2.1. As relações de poder e produção de subjetividades	39
2.2. Dispositivos de poder que dessubjetivam o trabalho docente	45
2.3. A entrevista narrativa como um recurso metodológico	51
2.4. Análise do discurso como ferramenta de análise	54
3. LUGARES DE PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES	61
3.1. Conhecendo o Professor Tales	62
3.2. Aflições de um professor preocupado com a educação	67
3.3. Subjetividades e dessubjetivações produzidas pelo professor	69
3.4. Segunda Narrativa	74
3.5. “ _ [...] tínhamos essa pressão de ter que seguir o referencial curricular”, relações de poder e processo de dessubjetivação	79
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	104
Anexo I	107
Anexo II	111

INTRODUÇÃO

O trabalho aqui apresentado é o resultado de uma pesquisa desenvolvida no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEduMat), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na linha de pesquisa Formação de Professores e Currículo, que teve como base as perspectivas curriculares contemporâneas em Educação e Currículo e que nos possibilitou enxergar meu objeto de pesquisa de maneira diferenciada dos conceitos que havia trazido da minha vida acadêmica e profissional. Realizar esta pesquisa me fez ver o currículo de outros modos, diferentes do que havia estudado, e para conhecer esse caminho que trilhei cheio de obstáculos, anseios e dificuldades, principalmente para entender certos conceitos de Foucault, utilizei¹ das palavras de Romaguera (2015):

O convite ao embarque que aqui se apresenta pretende traçar outras rotas, menos previsíveis, que levem a abdicar do conforto, da segura âncora histórica oferecida por pedagógicos textos, para transitar pelos incertos caminhos do agora [...] E exercitar movimentos de participação e de observação: deslocar, sair do confortável lugar; ensaiar passos para propor uma dança sem prévia coreografia, para dançarinos que se movem em compassos cadenciados, de corpo inteiro, mergulhados em imanências. (ROMAGUERA, 2015, p. 15).

Nesse contexto, apresento para dialogar com a minha pesquisa alguns autores da contemporaneidade, na perspectiva de Foucault.

Assim sendo, após vários momentos de leitura e discussão no grupo de pesquisa do qual participo, que será devidamente descrito ainda nesta seção, definimos o objetivo desta pesquisa, qual seja *analisar a produção de subjetividade narradas por um professor de matemática do ensino médio*. Baseada nesse objetivo, procurei enxergar o professor de maneira diferente, como sendo um sujeito que é constituído dentro de um espaço escolar, cercado de dispositivos que controlam sua ação docente, mas que produzem um tipo de professor com uma identidade própria. Para isso, mergulhei nas leituras de trabalhos, artigos e livros que discutem esse

¹Nessa parte da pesquisa, assim como em todas que sugere um momento individual, utilizo a primeira pessoa do singular. No restante do trabalho, utilizo a primeira pessoa do plural, devido ao fato de ter sido desenvolvida em parceria, como o orientador e os demais membros do grupo de pesquisa.

assunto na perspectiva foucaultiana, assim organizei minha pesquisa em quatro capítulos.

O primeiro capítulo, *Início de uma longa caminhada*, descreve um pouco da minha trajetória acadêmica e profissional, bem como o meu interesse em entrar em um programa de pós-graduação, além da minha experiência no Grupo de Pesquisa Currículo e Educação Matemática. Nesse ínterim, falo sobre meus primeiros passos rumo à escrita do projeto de pesquisa, que desencadeou o processo de investigação no âmbito da Educação Matemática, como por exemplo, algumas leituras de pesquisas já desenvolvidas que se aproximavam do meu trabalho. No tópico “Pesquisa”, discorro sobre um levantamento bibliográfico inicial de algumas pesquisas que têm uma aproximação com meu objeto de investigação. Trago também algumas referências de documentos oficiais que a meu ver conversam com alguns discursos produzidos ao longo desses momentos de estudo, além de alguns teóricos contemporâneos que embasam minha pesquisa e que contribuíram para a formulação do meu objeto de pesquisa.

No segundo capítulo, *Estudo dos territórios teóricos: estabelecendo interlocuções*, apresento os referenciais teóricos e metodológicos que legitimam minha pesquisa, fazendo uma ligação com minha experiência profissional, o que justifica a escolha do tema a ser investigado. Além disso, esses teóricos indicam o lugar de onde falo, para que o leitor tenha uma compreensão mais clara do direcionamento da minha pesquisa. Trago conceitos e ferramentas que serão utilizados nas análises das narrativas do professor.

No tópico *As relações de poder e produção de subjetividades*, descrevo sobre a constituição do sujeito e a produção de subjetividades na perspectiva de Foucault, segundo o qual, esse processo de produção de subjetividades está ligado à relação de poder. Relações de poder que contribuem para a constituição do sujeito, no caso do meu objeto de pesquisa, a constituição de um professor de matemática do ensino médio.

Já no *Dispositivo de poder que dessubjetivam do trabalho docente*, apresento algumas considerações que julgo importantes na análise das narrativas, além de alguns conceitos sustentados em Agamben (2009) sobre a noção de dispositivos que

contribuem para a dessubjetivação do trabalho docente. Ademais, trago algumas discussões acerca de currículo, nas quais minha pesquisa está inserida e legitimada.

No terceiro capítulo, *Lugares de produção de subjetividades*, apresento a textualização da primeira entrevista com o professor e discuto sobre alguns significados produzidos em relação ao trabalho docente em sala de aula. Por conseguinte, apresento a carta que serviu como um mote para a escolha do professor a ser entrevistado, além de alguns conceitos de ferramentas que considero importantes e que serão utilizados nas análises das narrativas.

No quarto capítulo, *Algumas Considerações*, apresento os recortes, que compõem os discursos sobre as subjetividades produzidas por um professor de matemática da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE/MS) seguidos de reflexões produzidas ao longo desta dissertação, contribuirão para problematização do currículo do ensino médio e para refletirmos acerca da educação básica.

A descrição da minha pesquisa, que aqui se apresenta, foi construída considerando que seus resultados abrirão portas para uma discussão sobre os modos de produção de subjetividades dos professores nessa sociedade contemporânea, frente às práticas discursivas do saber-poder. Desse modo, apresento a seguir, os passos de um caminho investigativo que possibilitará a subversão da maneira de enxergar o trabalho docente.

1. INÍCIO DE UMA LONGA CAMINHADA

Neste primeiro capítulo apresento meu trajeto profissional, no qual iniciou meu interesse ao programa de mestrado, juntamente com o campo teórico da análise do discurso, em que se insere essa pesquisa, além de alguns conceitos que compreendem essa teoria, bem como a metodologia, a justificativa, os objetivos, além dos caminhos que pretendo percorrer no decorrer da pesquisa.

Dessa maneira, procurei organizar a escrita de forma a expor meu trabalho de um modo claro e objetivo.

1.1. Trajetória de uma pesquisadora

Início fazendo um breve relato do meu percurso escolar até minha entrada no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática.

Meu primeiro contato com a escola foi em 1991, quando iniciei a 1ª série do ensino fundamental, na Escola Estadual Prof.^a Marly Russo Rodrigues, no Município de Aquidauana/MS. Nessa escola, cursei da 1ª à 8ª série do ensino fundamental, concluindo essa etapa de ensino em 1998. Nesse período, já havia me decidido a fazer Faculdade de Matemática, devido ao incentivo da professora Patrícia, que lecionava a disciplina.

Em 1999, comecei a cursar o ensino médio na Escola Estadual Cândido Mariano, no mesmo município. A escola ficava distante da minha casa, mas escolhi estudar nessa escola por acreditar que alcançaria melhor preparação para o vestibular. Em relação aos estudos, meus pais sempre me deram liberdade de escolha, pois sempre fui dedicada; por serem apenas alfabetizados, não dispunham de formação superior que os possibilitassem proferir orientações de estudos para mim.

Em 2001, enquanto cursava o 3º ano do ensino médio, fiz minha inscrição para o vestibular, concorrendo às vagas para o curso de Licenciatura Plena em Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Aquidauana. Fui aprovada na 1ª chamada e, em 2002, iniciei no tão sonhado curso. O curso foi

muito difícil, a turma iniciou o primeiro ano com 40 estudantes e concluiu com apenas 2, Luiz César e eu.

Minha primeira atuação como professora em sala de aula ocorreu em 2004, antes mesmo da conclusão do curso de graduação, quando fui convidada a trabalhar em uma escola particular, Colégio Nossa Senhora do Carmo, no Município de Miranda/MS. A escola utilizava o método apostilado do Sistema Positivo, o qual, utilizei durante todo o período que estive em atividade, finalizando meu contrato junto à instituição no ano 2006.

Em 2005, conclui o curso de Matemática e, no ano seguinte, iniciei a docência na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE/MS), lecionando no ensino fundamental e médio em escolas urbanas de Aquidauana/MS e uma escola indígena, localizada na Aldeia Bananal a setenta quilômetros do mesmo município.

Em 2008, fui aprovada no meu primeiro concurso público, integrando-me ao quadro de servidores efetivos da Rede Municipal de Ensino de Aquidauana. A lotação foi na mesma aldeia que já trabalhava pela REE/MS com o ensino médio. Ministrei aulas nas escolas do Município de Aquidauana/MS até o final de 2012.

A experiência de trabalhar com escolas indígenas contribuiu muito para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Tomei conhecimento da vaga na escola estadual de ensino médio na aldeia, por uma amiga que trabalhava comigo na escola particular em Miranda. Na época, eu tinha deixado meu currículo em várias escolas de Aquidauana, e no dia em que tinha uma entrevista, às treze horas, na escola perto da minha casa, houve um imprevisto em Miranda, pois os sem-terra haviam bloqueado as saídas da cidade. Fiquei desesperada e comentei com essa amiga sobre a entrevista, foi quando ela disse que a diretora da escola indígena estava sem professor de matemática. Assim, quando cheguei em casa, fui direto conversar com a diretora, que descreveu o perfil de professor que ela estava procurando para assumir as aulas, imediatamente, eu disse que se encaixava naquele perfil, mesmo nunca tendo trabalhado com ensino médio e muito menos em uma escola indígena. Após a entrevista, a diretora pediu que eu aguardasse, pois haviam outros currículos em mãos, fiquei triste, porque esses eram de professores que tinham mais de dez anos de experiência com o ensino médio. No entanto, na semana pedagógica recebi uma

ligação da diretora para participar da reunião que tratava dos preparativos do início das aulas. Essa me explicou que antes eu deveria passar pela aprovação das lideranças indígenas locais e marcou um sábado de manhã para que pudéssemos ir à aldeia e daí então, eu seria apresentada a comunidade. Chegando lá, estavam nos esperando em uma roda de tereré, debaixo de um pé de manga, na casa do cacique.

Apresentei-me e após vários questionamentos fui aceita pelas lideranças locais. Senti-me acolhida pela comunidade desde o primeiro dia, tanto pelos estudantes, quanto pelos pais, que demonstravam muito carinho pelos professores e nas reuniões, esses chamavam seus filhos e diziam que nós éramos autoridades na sala e que eles deveriam respeitar-nos como se fossem “papai e mamãe” e isso no Ensino Médio. A escola só funciona no período noturno e todos os dias, tomávamos a Kombi para chegar até lá, as aulas iniciavam as 17h e finalizavam as 21h20. Éramos pontuais quando o transporte não quebrava no meio do caminho, pois eram sessenta quilômetros no total, sendo 40km de asfalto e 20km de estrada de terra. Era difícil o acesso, pois na época de seca era uma poeira de terra vermelha terrível e na época de chuva era um barro, que às vezes o carro atolava e tínhamos que ajudar a empurrar.

Mesmo com tantos obstáculos para chegar até lá, eu sempre dizia, e digo até hoje, que tudo valia a pena, pois quando chegávamos à escola, éramos recebidos com muito carinho pelo os estudantes. Muitos eram tímidos, falavam pouco e também de várias idades, desde adolescentes até senhores (as).

Durante as aulas alguns tinham muitas dificuldades, principalmente em Matemática, porém desenvolvíamos muitos projetos, com assuntos de interesse da comunidade, além de gincanas pedagógicas que envolviam todos os professores.

Em 2009, fui convidada para assumir a coordenação pedagógica da escola, o que seria um grande desafio, mas aceitei, pensando em contribuir mais com o processo de aprendizagem dos estudantes, embora esses não gostaram muito da ideia, pois preferiram que eu ficasse em sala de aula. Enquanto estive em sala de aula, todo ano era escolhida como madrinha de formatura. No dia da colação de grau, os pais se reuniam para fazer o jantar após a cerimônia, o cardápio era sempre churrasco, puchero no tacho, macarronada, mandioca, farofa de miúdos e arroz. Eles

compravam a vaca de fazendeiros locais e utilizavam todas as partes para complementar o churrasco.

Em 2008, quando assumi o concurso do município e tomei posse na mesma aldeia, passei a trabalhar no período matutino e noturno no mesmo local, acordava às 4h30min da manhã para pegar o ônibus que passava no ponto às 5h30min. Voltava para casa ao meio dia e depois retornava para aldeia por volta das 15h30min e chegava em casa às 23h.

No meu primeiro dia na escola municipal, quando entrei na sala do nono ano, todos gritaram “bom dia Professora Terezinha, seja bem vinda à nossa escola, estávamos esperando ansiosos para ter aula com a senhora”. Isso tudo foi muito gratificante e jamais esquecerei tanto carinho, respeito e admiração. Ministrei aulas nessa escola até o ano de 2011, quando decidi mudar para uma escola indígena mais próxima da cidade, onde trabalhei no ano de 2012.

Em janeiro de 2013, casei e mudei para Campo Grande/MS, capital do estado, posto que meu esposo morava nesse município. No primeiro semestre desse mesmo ano, ministrei aulas de Matemática em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande. Já no segundo semestre, fui convidada para compor a equipe do Programa de Ensino Médio Inovador da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS).

O desejo de fazer o mestrado já existia desde o término da graduação, mas a dificuldade financeira não permitia a mudança para outra cidade e nem deixar o emprego.

Após a mudança para a capital, o sonho ficou cada vez mais perto, mas um problema de saúde do meu esposo, no período da inscrição, impediu minha participação no processo seletivo.

Trabalhei com o Ensino Médio Inovador até o final do ano de 2014, quando houve a troca de governo. Com a chegada da nova equipe de trabalho na SED/MS, passei a compor a equipe de currículo do ensino médio. Como a equipe pedagógica da Secretaria trabalha com formação de professores, senti a necessidade de aprofundar meu conhecimento acerca do assunto, para que pudesse contribuir de forma mais assertiva às demandas de trabalho.

Nesse mesmo período, ingressei como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEduMat) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), para cursar a disciplina *Currículo e Educação Matemática*, ministrada pelo Professor Dr. Márcio Antônio da Silva, iniciando meus primeiros estudos sobre as Teorias do Currículo.

Ainda, na semana que iniciou a disciplina, o professor comentou sobre o Grupo de Pesquisa Currículo e Educação Matemática (GPCEM). Pensei que seria interessante participar, já que tinha o interesse em aprofundar meus conhecimentos sobre o assunto. Assim, comecei a participar dos encontros desse Grupo.

O GPCEM, sob a coordenação do Professor Dr. Márcio Antônio da Silva, desenvolve pesquisas cujos interesses são “analisar como ocorre à construção das redes discursivas presentes nos livros didáticos de matemática do ensino médio e analisar como ocorre e como ocorreu, a constituição dos sujeitos a partir da análise das redes discursivas presentes nos livros didáticos de matemática da educação básica”², além disso, estuda as políticas voltadas ao currículo no contexto da educação, especificamente, ao ensino da Matemática.

Dentre as pesquisas desenvolvidas pelos integrantes do grupo, destaco a: *Narrativas de uma professora de matemática: uma construção de significados sobre avaliação*, de Deise Maria Xavier de Barros Souza, pois tem maior proximidade com a minha pesquisa. Esse trabalho teve como principal objetivo “descrever e analisar práticas avaliativas de uma professora de Matemática e destacar possíveis implicações decorrentes dessas práticas na constituição dos sujeitos envolvidos: professora e alunos” (SOUZA, 2015, p. 27-28).

Essa pesquisa se orientou nas contribuições de Foucault, com metodologias de pesquisas pós-críticas e buscou, a partir desse objetivo, outras regras de produção de subjetividade que podem ser movimentadas na sala de aula por meio de uma prática avaliativa. Dessa forma, ao analisar a produção de subjetividade dessa professora nas narrativas sobre suas práticas avaliativas, observei um modelo de pesquisa que até então não conhecia, pois estava longe de ter uma sequência organizada que resultasse num produto.

² www.gpcem.com.br

Ao iniciar minha participação no grupo e ter o contato com esse tipo de pesquisa, senti que estava saindo da zona de conforto. A cada reunião, as discussões sobre as leituras dos textos indicados pelo grupo e as apresentações das pesquisas em andamento me fizeram sentir inquietações que me provocavam. Mesmo não participando ativamente das discussões, por não me sentir preparada para emitir uma opinião, ao chegar em casa, realizava momentos de reflexão e retomada das leituras e anotações para ver se havia entendido o que os colegas discutiram.

As leituras realizadas e discutidas no GPCEM direcionam para um entrelaçamento de dimensões do conhecimento escolar e da cultura, ou seja, um multiculturalismo que indica que a escola não deve considerar uma cultura comum ou homogênea, mas a pluralidade de culturas, com uma visão de que o currículo produz identidades e subjetividades.

Ao fazer parte do GPCEM, passei a ver as coisas em outra perspectiva, principalmente no meu trabalho. Entendi que os instrumentos utilizados para acompanhar o trabalho do professor, na perspectiva dos estudos foucaultianos, são vistos como dispositivos de controle para vigiar o trabalho do professor na escola. O contato do professor com esses dispositivos é feito por meio de relações de poder, onde esse utiliza técnicas para subverter o uso desses instrumentos. Antes, eu entendia esse movimento como sendo uma relação de opressor e oprimido, mas a partir das leituras e ao dialogar com esses professores, percebi que há relações de poder entre governo e escola. Segundo Foucault,

É preciso não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras; mas ter bem presente que o poder não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles. (FOUCAULT, 2004, p. 193).

Assim, percebo que na escola não existe o poder, mas relações de poder e que estas não estão localizadas em um único lugar, mas estão inseridas e agem em toda sociedade, lugares e pessoas, que de acordo com Foucault são produzidas novas relações de poder conforme as necessidades e a realidade local.

Os motivos citados anteriormente me influenciaram e impulsionaram na decisão de desenvolver minha pesquisa nessa área. Assim, após discussões com meu orientador, definimos o objetivo da pesquisa como sendo analisar a produção de subjetividades de um professor de matemática quando narra sobre suas práticas.

1.2. A Pesquisa

Trago em meu caderninho, na qual dei o nome de Foucaultzinho, todas as discussões e ideias propostas, tanto no grupo como nas orientações com o Professor Márcio, dos lugares por onde minha pesquisa passou até chegar nesta versão.

Inicialmente pensamos em pesquisar como a estatística é utilizada para definir práticas na escola e como o professor se sente frente à governamentalidade, ou seja, a estatística utilizada como ferramenta para governar. Nesse sentido, constatamos que os dados que tínhamos e as planilhas com relatórios bimestrais de cada estudante, eram materiais restritos ao uso dos técnicos da SED para acompanhar o desenvolvimento pedagógico de cada turma. Assim, verificamos a possibilidade de descrever e analisar diferentes discursos que atravessam as técnicas de governo utilizadas para acompanhar as práticas pedagógicas dos professores de Matemática do Ensino Médio. Pretendíamos analisar as técnicas utilizadas pelo governo para governar, pois entendíamos que, de alguma forma, essas ferramentas, tais como planejamento *online*, diário *online*, relatórios de rendimentos bimestrais, etc., interferiam na prática pedagógica do professor, porém, num diálogo com professores da REE, durante as formações pedagógicas, verificamos que há relações de poder entre esses e a Secretaria de Educação. Ao me aprofundar nas leituras e participar das discussões no GPCEM, passei a entender que não há uma relação de opressor e oprimido, mas relações de poder, que no meu conhecimento leigo, entendia que o governo era o opressor e os professores, os oprimidos, e em diálogo com os

professores, por exemplo, quando alguns relatavam que não cumpriam o referencial curricular e que apenas registravam os conteúdos no diário, como se tivessem repassados para os estudantes, passei a ter uma visão diferente sobre essas relações de poder. O fato de esses utilizarem de tal prática, não era apenas porque não queriam trabalhar o conteúdo, mas devido à falta de tempo, pois relatavam que, com apenas duas aulas semanais ficava difícil cumprir aquela lista de conteúdos.

Nesse novo cenário, nossa pesquisa passava a buscar os discursos sobre as relações de poder entre professores de matemática e governo, com o objetivo de analisar as relações de poder e a produção de subjetividade nos discursos entre professores e secretaria. Para a busca de materiais tínhamos delimitado como campo de investigação duas escolas estaduais de Campo Grande, onde pretendíamos, por meio de entrevistas narrativas e/ou com diálogos em grupo, analisar a constituição do sujeito naquele ambiente de trabalho ou fora dele.

Antes de dar continuidade aos lugares por onde minha pesquisa passou, gostaria de mencionar como eu vivenciei esses movimentos.

Na minha turma de mestrado tínhamos os momentos de apresentarmos o andamento da nossa pesquisa aos colegas e para mim, cada movimento exigia muito estudo, pois sempre havia uma palavra nova, que dependendo do lugar onde se fala tem um significado, no caso do GPCEM, um significado talvez de Marte, pois somos chamados carinhosamente de “marcianos”, como por exemplo, no início, a palavra governamentalidade; como explicar o significado dessa palavra inspirada em Foucault? E ainda, explicar didaticamente para que os colegas entendessem, não era tarefa fácil, porém as leituras, os estudos em grupos e as orientações ajudavam muito. Quando consegui falar a palavra governamentalidade sem engasgar, já estava em outro lugar a produção de subjetividade, que quando eu lia os textos parecia tão simples, mas para expor o meu entendimento ficava complicado.

De volta a trilhar o caminho da nossa pesquisa, a cada lugar que chegávamos, os campos se ampliavam, mas tínhamos um objetivo nesse momento, analisar a produção de subjetividade de professores de matemática por meio de narrativas sobre questões curriculares. Os materiais a serem analisados dependiam da fala dos professores nos momentos de discussões, assim, marcadas as reuniões nas duas

escolas escolhidas, pretendíamos responder a seguinte questão: “Quais discursos atravessam as narrativas produzidas pelos professores de matemática, quando falam de questões curriculares?”

Em meio às discussões do GPCEM, chegamos à conclusão de que a produção de subjetividade já é múltipla, assim, não havia necessidade de entrevistar vários professores, pois não estávamos na busca de um padrão e sim como o sujeito se constitui num determinado lugar, no caso do professor, na escola ou no ambiente educacional. A entrevista foi utilizada como meio de produção de material da pesquisa, ou seja, a análise do material seria a partir do que o professor falou.

O desafio agora seria escolher o professor. Nesse momento lembrei-me de uma carta que recebemos na secretaria, em 2015, de um professor que se mostrava aflito com as condições de trabalho em sua escola e que, de alguma forma, eram as aflições de muitos professores. Assim, decidimos que ele seria um professor que poderia contribuir muito com a nossa pesquisa e, após a aceitação desse em colaborar, passamos para a entrevista, além de pedir autorização para utilizar a carta na dissertação.

Realizada a entrevista, verificamos o quanto de objetividade tem no que a secretaria lança e que resume todo o trabalho do professor em um número e, por outro lado, a subjetividade produzida na fala do professor a partir desses dispositivos. A partir daí, decidimos trabalhar com um referencial teórico que falaria da objetividade, que seriam os dispositivos ou os processos de dessubjetivação e a produção de subjetividade.

A proposta de analisar a produção de subjetividade narrada por um professor de matemática do ensino médio surgiu nas discussões sobre os textos de autores contemporâneos que tratam deste assunto, realizadas durante os encontros do GPCEM. Outra contribuição do grupo foi o entendimento acerca dos instrumentos de controle da ação pedagógica do professor como dispositivos utilizados para vigiar o trabalho docente.

Antes de tentar fazer essa pesquisa, passei a refletir sobre minhas atividades desenvolvidas na SED/MS desde o início, como foi o processo em que me constituí *técnica pedagógica de matemática*.

Ao iniciar o meu trabalho na SED/MS, passei por várias fases para compreender o ambiente do qual fazia parte. A primeira fase foi a de chegar para trabalhar em um ambiente no qual não conhecia ninguém, nem ao menos quais seriam os meus afazeres na função em que estava sendo contratada. A visão e pensamento como professora ainda era muito forte em mim. Estava naquela fase de querer mostrar o que realmente acontece na sala de aula, pois, naquele lugar, vários professores que estavam afastados da sala de aula faziam parte da equipe. Eu tinha muita dificuldade de ter uma visão técnica em relação à escola, porque eu vivi todas as dificuldades que os diretores relatavam.

No início, trabalhei com o Programa Ensino Médio Inovador, que tinha uma parceria com o Instituto Unibanco, por meio do Projeto Jovem de Futuro. Minha função era orientar dez escolas da Rede vinculadas ao projeto a elaborarem um plano de ação, a ser executado por um trio gestor juntamente com os professores.

Devido à minha experiência com comunidades indígenas, as dez escolas que me foram entregues para acompanhar eram rurais, localizadas em aldeias, assentamentos e distritos. Portanto, eu tinha pouco contato com os professores, conversava mais com os diretores e coordenadores pedagógicos. Era muito forte em mim a aproximação com a escola; saber do que a escola precisava.

A segunda fase foi de compreender mais a minha função técnica; deixar de ser tão afetada com as cobranças da escola; defender os pressupostos da secretaria, mesmo que não concordasse com alguns aspectos. Nas reuniões de trabalho, eu opinava, discordava das opiniões dos colegas, até da chefia imediata, mas chegando à escola, aplicava o que seria “tecnicamente correto”, mesmo não concordando.

Em 2015, na mudança de governo, passei a fazer parte da equipe de currículo de matemática. Agora, tinha uma função mais burocrática e que estava ligada diretamente ao professor. Permaneço na mesma função, embora o setor tenha mudado o nome de “Coordenadoria de Políticas para a Educação Básica” para “Coordenadoria de Políticas para o Ensino Médio”. Realizo o acompanhamento pedagógico dos professores de matemática e atendo à escola, quando solicitada, ou quando verificamos que mais de 50 % dos estudantes estão abaixo da média, ou seja, abaixo de 6,0 (seis).

Neste caso, vamos até a escola conversar com o professor no seu horário de planejamento, para tentar entender o porquê daquele índice de notas baixas, muito embora, às vezes, nós enquanto equipe da SED, entendemos que o baixo rendimento escolar pode estar ligado à quantidade de aulas, que no caso são duas aulas de Matemática 1 e uma aula de Matemática 2.

Em conversa com o professor, da escola visitada, este afirma que tem dificuldades para trabalhar o conteúdo, principalmente de Matemática 2 com apenas uma aula semanal, totalizando oito aulas no bimestre. Nessa minúscula carga horária bimestral, o professor deve trabalhar o conteúdo, realizar exercícios, promover trabalhos e pesquisas, revisar o conteúdo e realizar os testes, provas e recuperação. Neste caso, é muito difícil ter um olhar técnico, sabendo de toda essa dificuldade do professor. Como orientá-lo a desenvolver um bom trabalho nessas condições?

Esse e outros questionamentos que faço quando tenho que desenvolver este tipo de atividade. Observando esta situação, percebo que, por mais que eu leve sugestões de atividades para o professor aplicar aos estudantes, para tentar ajudá-lo nesta situação, vejo que o professor é livre para desenvolver ou não as propostas.

Assim, ao entrar em contato com as ferramentas utilizadas para “vigiar” o trabalho do professor, percebo que estas não se aplicam aos professores, mas passam por eles, e dessa forma produzem subjetividades, observadas quando estes falam dessas coisas, seja em reuniões, formações, ou em visitas de monitoramento.

O foco de interesse desta pesquisa partiu de minhas aproximações ao conceito de subjetividades e das relações que estabeleci entre esse e os discursos que atravessam os professores em sala de aula da REE/MS. Relações que dizem respeito à produção de subjetividades desse professor, que não tem uma identidade estável, sólida e determinada, mas sim que se constitui professor a partir de tudo que lhe atravessa.

Entendo subjetividade do professor como uma areia movediça, variante, que ora adota os regimes de verdades, que para Foucault, fazem funcionar o exercício do poder e produzir saberes nas instituições disciplinares, ora cria técnicas para subverter e fugir por suas fissuras, onde essa está ligada a questão da resistência do

professor, que evidencia quando esse decide enviar uma carta à secretaria de educação.

Nesta pesquisa, decidi investigar apenas um professor da REE/MS, pois a produção de subjetividades já é múltipla por si só e, além disso, não estamos buscando um padrão. A construção das narrativas foi realizada de forma que fosse possível entender e descrever as subjetividades e, os significados, são produzidos a partir da fala do professor.

Atualmente, há muitas pesquisas realizadas que tratam de temas relacionados à produção de subjetividades e modos de subjetivação, temas relevantes para entender como que o professor se constitui sujeito, diante de questões relacionadas à educação, na minha pesquisa mais especificamente, diante de dispositivos que dessubjetivam o trabalho docente.

Nesse sentido, intencionamos estudar os discursos de um único professor, analisando o seu discurso, a partir do que ele acredita, ou ainda, de como ele se subjetiva. Para Fischer (2012, p. 99), ao analisar os processos de subjetivação em pesquisas na área da educação, julga que “podemos achar em Michel Foucault saudável inspiração para pensar de outra forma os modos pelos quais temos feito escolhas temáticas, teóricas e metodológicas em nossas investigações [...]”. Além disso, ressalta sobre os conjuntos de estratégias de linguagem utilizados enquanto modos pela mídia para constituir sujeitos. Para a autora, “tais modos de existência, a meu ver pautam, orientam e interpelam o cotidiano de milhões de cidadãos brasileiros – ou seja, participam decisivamente da produção de sua identidade e sua subjetividade” (FISCHER, 2012, p. 113).

No entanto, vale ressaltar que a SED/MS trabalha com ferramentas que permitem o acesso ao trabalho pedagógico do professor. Os discursos na escola acerca dessas ferramentas são diversos, pois cada um tem uma opinião sobre a influência desses recursos no seu dia a dia. Desta forma, com base na minha atividade profissional e de estudos no grupo GPCEM, a proposta desta pesquisa abrange as temáticas: professor de matemática, produção de subjetividade e relação de poder e está norteada pelo seguinte objetivo: analisar a produção de subjetividades narradas por um professor de matemática quando fala sobre suas práticas.

Definido o objetivo, passei a buscar trabalhos que se aproximassem da minha pesquisa. Desse modo, fiz uma revisão bibliográfica na busca de pesquisas finalizadas que pudessem interagir com o meu estudo. Assim, realizei buscas que tratassem de produção de subjetividades e professor de matemática, no período de 2009 a 2016, na área de Educação e Educação Matemática, no Banco de Teses e Dissertações (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD).

Nesta análise, encontrei 10 dissertações e 4 teses na área da Educação, que abordavam a produção de subjetividades, em sua maioria, com temas que envolviam vários professores, sejam por meio de entrevistas, questionários e aplicações de atividades, ou seja, apresentavam perspectivas diferentes da proposta que pretendíamos pesquisar. Nesse sentido, busquei aquelas que tinham uma aproximação com o tema que estava pesquisando, assim como, as teorias utilizadas. Dessa forma, selecionei 3 dissertações, na qual apresento um breve resumo a seguir.

Oliveira (2016), em sua dissertação de mestrado, revela como os professores tornam-se sujeitos da sua prática e os modos que os levam a certa compreensão de si. Esse trabalho procurou investigar quais são os efeitos da subjetivação a partir da própria existência de discursos que pretendem dizer uma verdade e possui um arquivo formado por enunciados que se materializam em diferentes gêneros discursivos, os quais se configuram como lugares onde a voz dos professores, de diversas áreas, se protagoniza, revelando o sujeito docente que são e o papel que ocupa na sociedade.

Esse arquivo foi construído por meio de acontecimentos constituintes da subjetividade docente dentro de um intervalo de tempo de 1990 a atualidade, onde segundo a pesquisadora, os professores passaram por grandes mudanças na sua estrutura, que levaram a uma nova forma de agir e pensar a docência. A autora buscou como base teórica metodológica da pesquisa a Análise do Discurso de orientação francesa fundamentada no pensamento de Michel Foucault, que deixou evidente que os sujeitos da pesquisa são produzidos como docentes atravessados por discursos que cercam o social e que são construídos pelo saber-poder. Além disso, mostrou-se que há uma resistência a esses discursos, construindo outras formas de ser e de se ver como docentes.

A pesquisa de Gasperin (2010) teve como objetivo analisar as práticas discursivas constituintes do ensino médio, considerando os modos de subjetivação produzidos pelas mesmas. A pesquisa foi realizada em uma escola particular, e procurou problematizar essa etapa de ensino, verificando a dualidade entre as finalidades profissionalizante e preparatória para o ensino superior. Para tal, a pesquisadora realizou entrevistas com dez professores de uma escola particular, submetendo os depoimentos a análise textual discursiva e a análise do discurso.

A seleção dos participantes passou por um professor de cada disciplina que compõe a matriz curricular do ensino médio adotada pela escola. Os dados foram coletados através de entrevistas que demonstraram que a produção discursiva do ensino médio tem como característica a preparação para ingresso no ensino superior, podendo ser verificado nas práticas pedagógicas dos professores que se restringem à memorização de conteúdos que “caem” no vestibular.

Na opinião de Gasperin (2010), o ensino médio na escola particular apresenta traços elitistas, que tem como preocupação preparar os estudantes para o ingresso no ensino superior. Para a pesquisadora, fica evidente a prática de mecanismos disciplinares, produzem corpos dóceis e individualistas, onde não há questionamentos, promovendo o governo dos indivíduos, visto que, controla suas condutas de maneira sutil.

O estudo de Pereira (2016) teve como objetivo conhecer, analisar e problematizar como o imperativo da inclusão chega aos docentes de química, e como ele se configura nas práticas pedagógicas desses professores.

Para nortear sua pesquisa, ela procurou entender a inclusão como uma matriz de experiência, investigar como se constituem as subjetividades docentes dentro dessa matriz, e problematizar a forma com que os professores de química se posicionam frente ao imperativo da inclusão. A pesquisadora analisou como os professores de química são subjetivados por meio do status de verdade de inclusão e como esse imperativo se reflete em suas práticas pedagógicas.

A metodologia utilizada foi na perspectiva teórico-metodológico de Michel Foucault: governo e subjetivação. Os dados foram coletados por meio de

entrevistas narrativas com os professores, e com uma pergunta relacionada à sua prática pedagógica, que esse a julga relevante.

O estudo constatou dois tipos de subjetividades: a subjetividade inclusiva, onde o sujeito é estimulado a entrar e a permanecer dentro do contexto inclusivo, e a subjetividade transgressora, que caracteriza uma posição em que o sujeito excede o limite do conhecido para se “aventurar” em outras possibilidades, no âmbito microfísico e atingindo uma postura intelectual específico. Segundo Pereira (2016), os dois tipos de subjetividades coexistem, pois derivam de posições sujeito variantes.

O trabalho concluiu que os professores se posicionam passivamente frente ao imperativo da inclusão e que para eles eram um desafio, contudo, não hesitavam em desenvolver o seu trabalho nesse contexto.

É o aprofundamento teórico que permite questionar “em estado bruto”, ou seja, aquele “das significações correntes, das ideias e sentimentos hegemônicos, dominantes, aceitos sem qualquer questionamento sobre seu valor, importância, elevação, nobreza” (CORAZZA, 2002b, p. 357). Mas, só o aprofundamento teórico não é suficiente,

[...] trata-se aí basicamente de repertório, de experiência, de sensibilidade, de atualidade, de atenção àquilo que se repete, àquilo que mobiliza a sociedade (tanto os simples mortais como os mais diferenciados especialistas) e àquilo que produz sofrimento, restrições, negações, inclusões e exclusões, também felicidade, por que não? (FISCHER, 2002a, p.61).

Acredito, assim como Foucault, “que não se pode encontrar a solução de um problema na solução de outro problema levantado num outro momento por outras pessoas” (FOUCAULT 1995b, p. 256); podemos descobrir pistas, e até novos obstáculos a enfrentar, de que seja necessário até questioná-lo novamente, tornando-o como “nosso problema de pesquisa”; porém nisso não há nada de ruim, “é que nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer [...] Acho que a escolha ética-política que devemos fazer a cada dia é determinar qual é o principal perigo” (FOUCAULT, 1995b, p. 256). Possivelmente o principal perigo a encarar seja problematizar “romper com (ou pelo menos suspendê-las) representações que muitas

vezes habitam nossos próprios modos de pensar e existir acadêmico” (FISCHER, 2002a, p. 56).

A fim de encarar este perigo, além de buscar aos escritos de Foucault, busco aos escritos de pesquisadores e estudiosos de seu pensamento, como também àqueles escritos que, desde uma perspectiva foucaultiana, ou outras próximas a esta, procuram estudar sobre currículo, professores e produção de subjetividade.

Dessas leituras, estudos, experiências de escrita, resultaram muitos deslocamentos, assim o projeto inicial desta pesquisa sofreu profundas transformações como descritas anteriormente. E nessas transformações, fomos refinando o nosso tema, objeto e questões de pesquisa e que foi muito importante o aprofundamento no material coletado, ainda que tal tenha ocorrido lentamente. Acredito que não seria proveitoso apressar-me em querer ler documento sem estar segura da teoria que iria utilizar para analisá-los, sem ter segurança da maneira de como utilizar as ferramentas conceituais fornecidas por Foucault.

Neste período de afunilamento da pesquisa, pude selecionar aqueles que comporiam meus materiais para estudo e na qual se apresentava um novo obstáculo. Dentre os modos possíveis de analisá-los e focá-los era necessário que eu os agrupassem com as novas questões que me conduziam, mas também que me cobravam que conseguisse analisar, segundo a definição prévia de aspectos restritos entre a multiplicidade neles encontradas.

Desse modo, finalmente, pude definir os pontos que deram direção à análise nesta investigação: compreender quais são as demandas deste professor, hoje na rede, a partir do que está posto e utilizar desse discurso para buscar materiais a serem analisados neste trabalho. Ademais, buscou-se entender como essa produção de subjetividade o ajuda a lidar com as situações que se passam em sua prática, ou seja, como essas demandas instituem práticas e determinam modos de ser docente.

Para compreender o cenário educacional da Rede Estadual de Ensino, a fim de dialogar com as narrativas do professor Tales, trago alguns escritos sobre os documentos oficiais que caracteriza os sistemas de Ensino da REE.

No âmbito dos documentos oficiais do estado, destacamos o Referencial Curricular do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul

(2012), o qual apresenta a lista de conteúdos a serem trabalhados, divididos por ano e bimestres, e também a Resolução/SED n. 3.016, de 4 de fevereiro de 2016, com a matriz curricular para o ensino médio, que determina a carga horária de cada disciplina dessa etapa de ensino. Além desses documentos, existem outros, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP), que funciona como uma diretriz dentro da escola, que determina quais regras devem ser seguidas pela comunidade escolar.

O projeto político-pedagógico, nomeado na LDB como proposta ou projeto pedagógico, representa mais do que um documento. É um dos meios de viabilizar a escola democrática e autônoma para todos, com qualidade social. Autonomia pressupõe liberdade e capacidade de decidir a partir de regras relacionais. O exercício da autonomia administrativa e pedagógica da escola pode ser traduzido como a capacidade de governar a si mesmo, por meio de normas próprias. (BRASIL, 2013, p. 47)

Assim, o PPP, que tem a função organizar juntamente com o regimento escolar todo o andamento dos trabalhos na escola, é constituído:

I – do diagnóstico da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, contextualizado no espaço e no tempo;
II – da concepção sobre educação, conhecimento, avaliação da aprendizagem e mobilidade escolar;
III – da definição de qualidade das aprendizagens e, por consequência, da escola, no contexto das desigualdades que nela se refletem;
IV – de acompanhamento sistemático dos resultados do processo de avaliação interna e externa (SAEB, Prova Brasil, dados estatísticos resultantes das avaliações em rede nacional e outras; pesquisas sobre os sujeitos da Educação Básica), incluindo resultados que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e/ou que complementem ou substituam os desenvolvidos pelas unidades da federação e outros;
V – da implantação dos programas de acompanhamento do acesso, de permanência dos estudantes e de superação da retenção escolar;
VI – da explicitação das bases que norteiam a organização do trabalho pedagógico tendo como foco os fundamentos da gestão democrática, compartilhada e participativa (órgãos colegiados, de representação estudantil e dos pais). (BRASIL, 2013, p. 48).

Para garantir que essas normas sejam cumpridas, existe o Regimento Escolar, que “constitui-se em um dos instrumentos de execução, com transparência e responsabilidade, do seu projeto político-pedagógico” (BRASIL, 2013, p. 51). Assim sendo, “as normas nele definidas servem, portanto, para reger o trabalho pedagógico e a vida da instituição escolar, em consonância com o projeto político-pedagógico e com a legislação e as normas educacionais” (BRASIL, 2013, p. 51).

Todas essas normas acabam impactando diretamente no trabalho docente, direcionando e ditando regras e dessa forma, acaba objetivando o trabalho do professor. Outro fator que é muito forte, que também, conduz o que deve ser trabalhado no currículo prescrito, são os resultados das avaliações externas, que de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais:

A avaliação institucional externa, promovida pelos órgãos superiores dos sistemas educacionais, inclui, entre outros instrumentos, pesquisas, provas, tais como as do SAEB, Prova Brasil, ENEM e outras promovidas por sistemas de ensino de diferentes entes federativos, dados estatísticos, incluindo os resultados que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e/ou que o complementem ou o substituam, e os decorrentes da supervisão e verificações in loco. A avaliação de redes de Educação Básica é periódica, feita por órgãos externos às escolas e englobam os resultados da avaliação institucional, que sinalizam para a sociedade se a escola apresenta qualidade suficiente para continuar funcionando. (BRASIL, 2013, p. 51)

Para Gallo (2015), essas normas são chamadas de educação maior, que são produzidas nos gabinetes e traduzidas em documentos, tais como os Planos de Educação, as Diretrizes ou Orientações Curriculares, os Projetos Político-Pedagógicos, etc.

Diante desse contexto, nossa intenção neste estudo é compreender as demandas desse professor, hoje na REE/MS, a partir do cenário que existe e que produz um tipo de professor com características muito específicas.

Para direcionar esse trabalho, pretendo desenvolver a pesquisa por meio de entrevistas narrativas, de acordo com Andrade (2012), na qual iremos investigar quais os discursos estão presentes, acerca dos processos de subjetivação e dessubjetivação na prática do professor de matemática.

Inicialmente, escolhi o professor a partir de uma carta enviada à secretaria de educação, onde o professor desabafava sobre seus anseios, e dificuldades em sala de aula, e fora dela. O professor foi entrevistado e, a partir da sua fala, defini os documentos que seriam analisados, ou seja, o entrevistei observando quais os temas que foram apontados. A partir daí, iniciei minhas análises, buscando entender como se constitui o sujeito, professor de matemática, frente a esses dispositivos que dessubjetivam seu trabalho docente.

Segundo Foucault,

Há dois sentidos para a palavra 'sujeito': sujeito submetido a outro pelo controle e a dependência e sujeito ligado à sua própria identidade pela consciência ou pelo conhecimento de si. Nos dois casos a palavra sugere uma forma de poder que subjuga e submete. (FOUCAULT, 1995a, p. 237).

Assim, há que se questionar a constituição do sujeito, professor de matemática, frente a esses dispositivos curriculares relacionados à sua prática pedagógica no cotidiano escolar. Desse modo, queremos analisar, por meio dos discursos, a formação desse sujeito no interior da escola, ou melhor, como a subjetividade está sendo construída nesse espaço educativo.

Segundo Fischer, para Foucault, “nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento” (Fischer, 2012, p. 74). Nesse sentido, para descrever sobre os discursos presentes nas entrevistas narrativas, dissertaremos sobre as contribuições foucaultianas utilizando a análise do discurso, pois acreditamos que essas ferramentas são constituídas como uma possibilidade de conduzir a conduta dos outros, pois esta não busca a verdade, ou coisas ocultas, mas analisa as coisas ditas.

De acordo com os materiais analisados (relatórios de visitas, avaliações de formação e troca de e-mails), observamos que nas relações entre professores e as questões curriculares a discussão gira em torno da carga-horária de matemática e o referencial curricular extenso, isso acontece quando esses são questionados o porquê dos resultados bimestrais dos estudantes estarem abaixo da média, ou seja, menor que 6.0 (seis).

Nas produções de subjetividades, os sujeitos buscam um autoconhecimento, por meio das próprias práticas, ou seja, “o modo, as práticas, as técnicas, os exercícios num determinado campo institucional e numa determinada formação social - pelo qual ele se observa e se reconhece como lugar de saber e de produção de verdade” (FISCHER, 2012, p. 54). Neste movimento que revela o professor e suas práticas de subjetivação, ao narrar sobre a diminuição da carga horária de matemática

e o referencial curricular extenso, a autora entende que, nos modos de subjetivação, o sujeito é constituído no social, é uma construção histórica e temporal.

Esse sujeito para Foucault (2014) é disperso, descontínuo, composto por uma neutralidade e um vazio passíveis de adquirir diversas funções e posições no discurso. Nesse sentido, esses sujeitos são constituídos no enfrentamento entre os discursos de verdade produzidos pelo saber, poder e a resistência que se materializam “como práticas de formação do sujeito, como exercícios de elaborar a si, transformar-se, atingir algo mais a partir do que se é” (FISCHER, 2009, p. 99). Em *Ética, sexualidade e política*, Foucault, busca:

[...] estudar a constituição do sujeito como objeto para ele próprio: a formação dos procedimentos pelos quais o sujeito é levado a se observar, se analisar, se decifrar e se reconhecer como campo de saber possível. Trata-se em suma, da história da “subjetividade”, se entendermos essa palavra pela maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo. (FOUCAULT, 2004, p. 236)

Sendo assim, discutir questões curriculares e a produção de subjetividade do professor de matemática, nessa área de estudos e nesta pesquisa, representa ouvir um professor que é atravessado por essas práticas no seu cotidiano escolar. Nesse sentido, ouviremos o professor por meio de entrevistas-narrativas.

A produção do material para análise foi feita por meio de gravações em áudio, das entrevistas-narrativas, motivada nos estudos de Andrade (2012, p. 175), que diz que “as entrevistas não permitem dizer uma ou a verdade sobre as coisas e os fatos, mas pode-se considerá-las como a instância central que, somada a outras, traz informações fundamentais acerca do vivido [...]”.

Dessa forma, pesquisamos nosso objeto com a intenção de colaborar com os debates sobre questões curriculares na escola e compreender como se constitui o professor de matemática da REE/MS diante desse cenário existente.

Esta pesquisa se insere no cenário dos estudos sobre produção de subjetividade, inspirada no referencial de Michel Foucault em seus escritos sobre produção de subjetividade e nos estudos de Rosa Maria Bueno Fischer acerca das práticas discursivas e a análise do discurso. Pretendemos interrogar e examinar os

discursos de professores ao narrarem determinadas temáticas relacionadas à sua prática.

Para os estudos sobre produção de subjetividade, selecionamos os escritos de Michel Foucault, nos quais são discutidas as produções de subjetividades como processos contínuos de algo produzido, moldado e fabricado em diferentes práticas discursivas.

Para tornar mais claro essas teorizações, utilizaremos as palavras de Foucault:

[...] gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. (...) não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os tornam irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 2014a, p. 59-60)

Descreveremos os discursos que atravessam as narrativas, por meio de entrevista realizada com um professor, de modo que ao narrar determinadas temáticas, como a quantidade de aulas do ensino médio e de conteúdo proposto no referencial curricular relacionados à sua prática, apareça à produção de subjetividades.

Desse modo, ao falarmos em produção de subjetividade significa que esta não é entendida como origem, mas como um processo, de acordo com a configuração sócia histórica na qual se situa, ou seja, as práticas de constituição de subjetividade nunca serão fixas. Baseado nesse entendimento, observamos que há maneiras diferentes de se subjetivar no decorrer da história. De acordo com Foucault, o sujeito pode fixar, manter ou transformar sua identidade.

Para Fischer (2001, p. 200), “o discurso ultrapassa a simples referência a coisas e que não pode ser entendido como um fenômeno de mera expressão de algo:

apresenta regularidades intrínsecas a si mesmo, através das quais é possível definir uma rede conceitual que lhe é própria”.

Dessa forma, os sentidos produzidos pelos discursos dos professores são criações sociais múltiplas, cujas falas lançam os sujeitos, os quais, por sua vez, se adaptam ou contrapõem a essa referência, ou seja, os significados são criados socialmente, por meio das relações de poder, assim, é colocada em jogo a produção da subjetividade de um sujeito professor segundo o discurso que faz o mesmo do discurso que o constitui. Ao destacar estes aspectos, pretendi explorar as ferramentas pedagógicas, entendidas também como dispositivos, utilizadas pelo discurso pedagógico de tecnologias para auxiliar no trabalho docente e para constituição de sujeitos professores; refiro-me a ferramentas como: planejamento *online*; diário *online*; resultado de avaliações externas; relatório bimestral de notas de estudantes com seus respectivos gráficos comparativos.

É neste sentido que entendo que esses dispositivos fabricam, constituem tipos específicos de sujeitos; operam como uma máquina que produz determinados tipos de sujeito para determinados tipos de sociedade. Enfim, na forma de ferramentas pedagógicas, tornam-se dispositivos pedagógicos que desejam converter as pessoas em sujeitos: sujeitos pedagógicos; sujeitos preocupados em formar um tipo de estudante. Nesse contexto, acredito também que isso tudo contribui para a constituição do sujeito, cujo processo depende o desenvolvimento do modelo capitalista.

2. ESTUDO DOS TERRITÓRIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS: ESTABELECENDO INTERLOCUÇÕES

A minha intenção neste capítulo é externar alguns deslocamentos com teóricos, nos quais serviram de inspiração para compor minha pesquisa. Uma maneira de situar o leitor sobre alguns posicionamentos assumidos e que representam um exercício de pesquisa construído.

Antes de tudo, gostaria de deixar claro que para Foucault não há separação entre teoria e metodologia, pois a análise do discurso não tem uma metodologia pronta, é o objeto e as perspectivas da pesquisa que vão direcionando a teoria.

Mediante essas teorizações, percebi as subjetivações e dessubjetivações presentes nas narrativas de um professor de matemática do ensino médio, atravessado por inquietações vividas no espaço escolar que colaboram para a construção de um sujeito cercado de dispositivos de controle, que regulam, e que dessubjetivam o trabalho do professor.

Nesse sentido, o aporte teórico e metodológico baseado em Foucault serviu de suporte para descrever os processos de produção de subjetividade que atravessam a fala do professor e quais os dispositivos lançados pela Secretaria que dessubjetivam o seu trabalho na sala de aula. Assim, procurei discutir, neste texto, as teorizações que me possibilitaram retratar como os discursos se articulam para produzir essas subjetividades e o quanto esses dispositivos dessubjetivam o fazer pedagógico do professor. Além disso, faço uma descrição acerca da metodologia utilizada para coletar o material e analisar as narrativas que compuseram esta pesquisa.

Baseado no objetivo da pesquisa, que é analisar a produção de subjetividades narradas por um professor de matemática, quando fala sobre suas práticas, buscamos na pesquisa qualitativa, ferramentas para abordar o problema a ser investigado, visto que não se trata de comparar ou quantificar opiniões de professores em relação ao tema discutido.

Para fazer essa análise, primeiramente busquei compreender de que maneira os dispositivos pedagógicos influenciam o fazer pedagógico do professor de

matemática, a ponto desse escrever uma carta destinada à secretária de educação, colocando as aflições de um sujeito preocupado em oferecer uma educação de qualidade para os estudantes, o que demandava a descrição dos enunciados que produzem saber sobre o modo de como se constitui esse sujeito, professor de matemática do ensino médio.

Igualmente, a abordagem qualitativa auxiliou na produção do material de modo que favorecesse o uso da análise do discurso de perspectiva foucaultiana. Vale lembrar, que essa ferramenta não aponta passos metodológicos, mas busca descrever as análises do objeto em estudo.

Embora Foucault não se refira às análises de significado atribuídas pelo sujeito a determinados acontecimentos, mas na maneira como esses significados são produzidos, compartilhados, controlados e distribuídos historicamente e socialmente.

De acordo com Turato (2005), existem cinco fatores que caracterizam a pesquisa qualitativa: primeiro, a vontade do pesquisador em buscar compreender os acontecimentos e não buscar entender as relações de causa e efeito entre eles; em segundo, a pesquisa é desenvolvida em um ambiente natural, onde a coleta dos dados é realizada sem o controle de variáveis; terceiro, o pesquisador é o instrumento de pesquisa, onde esse usa suas capacidades intuitivas para apreender os objetos em estudo; quarto atributo é a força que esse método tem de validar os dados coletados, pois deixa o pesquisador bem próximo da questão de estudo; e finalmente o quinto atributo, que é a generalização, que não são os resultados obtidos matematicamente, pois, “não se pauta em quantificações das ocorrências ou estabelecimento de relações causa-efeito, ela se torna possível a partir dos pressupostos iniciais revistos, ou melhor, dos conceitos construídos ou conhecimentos originais produzidos” (TURATO, 2005, p.510).

Esta pesquisa pretende analisar a produção de subjetividades produzidas durante a entrevista com o professor e como se trata de investigar as subjetividades produzidas por esse, utilizamos a pesquisa qualitativa, pois a subjetividade já é múltipla por si mesma. Nesse sentido, buscamos também neste capítulo, descrever como esses recursos metodológicos, como as narrativas e a análise do discurso serão utilizadas nesta pesquisa para compor os materiais de coleta e as análises.

2.1. As Relações de Poder e a Produção de Subjetividades

Para conversarmos sobre esses movimentos, trago as contribuições foucaultianas que fundamentam alguns conceitos que serão observados nas análises das narrativas do professor de matemática.

Para falar sobre a produção da subjetividade encontrada nas narrativas de um professor de matemática, encontrei, no mínimo, uma tarefa difícil, uma vez que cada um dos conceitos utilizados nesta pesquisa requer uma apreciação cuidadosa sobre as implicações utilizadas pelos teóricos que deles tratam e sobre as formas que podem ser resgatados para compor essa dissertação. Assim, para falar de produção de subjetividade, trago aqui, algumas noções de subjetividades compreendidas por alguns autores, sendo que minha pesquisa será desenvolvida na perspectiva foucaultiana.

Apresento aqui, apenas um recorte, visto que, outras áreas, como a Psicologia e as Ciências Humanas desenvolveram estudos a respeito dos conceitos aqui referidos, possibilitando uma ampla série de oportunidades a partir do qual eles podem ser investigados.

Ressalto, todavia, que a escolha desses pensadores não foi por acaso. Entendo que esses autores dispõem de um campo conceitual muito grande, assim, para tratar desse assunto, começo a falar primeiro sobre subjetividade, passando pela produção de subjetividade até chegar a relações de poder.

Início com a noção de subjetividade compreendida por Guattari (1992), este entende a subjetividade como algo produzido por instâncias individuais, coletivas e institucionais, assim essa não implica uma posse, mas uma construção contínua que acontece a partir dos encontros que vivemos com o outro, ou seja, aquilo que produz efeitos nos corpos e na maneira de viver.

Guattari (1992) propõe uma definição abrangente, todavia afirma ser temporária, acerca da subjetividade

[...] o conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como *território existencial*

auto referencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva.

Segundo o autor, a “subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro do social” e ao mesmo tempo aponta a existência de uma herança filosófica, que concede ao sujeito uma “natureza humana”, neste caso, o simples fato de existir como espécie, seria o bastante para conferir ao humano uma essência. Diante disso, somos atravessados por esse ponto de vista que, por inúmeros meios, contribui para que a nossa vida seja constituída de modo fixo, servindo-se de regras e valores estabelecidos que, ao ganharem uma característica dominante, são legitimados como de que deve permanecer assim.

De acordo com González-Rey (2003), a noção de subjetividade é um sistema complexo, plurideterminado e que está em um processo de construção contínua e parte das intersecções entre indivíduo e sociedade, sentido e significado, emoção e pensamento, consciente e inconsciente, em inúmeras representações de sentidos de eminente instabilidade, baseado nas trajetórias de vida do sujeito. Neste movimento, o autor define a subjetividade como “dimensão complexa, sistêmica, dialógica e dialética, definida como espaço ontológico” (GONZÁLEZ-REY, 2003, p. 75), ou seja, que reconhecem o ser humano como um indivíduo, e que de acordo com o autor, tem uma competência para superar o imediato, administrando a realização de seus próprios projetos. Nesse sentido, entendo, na visão do autor, a presença de uma noção de subjetividade que considera a capacidade de disseminar e de planejar-se num futuro por meio de um projeto, ou seja, um ser engenhoso e com a possibilidade de se inventar.

Na visão de Vygotsky (2003), a subjetividade se dá a partir da convivência com os outros e está estreitamente ligada às situações concretas de vida. A subjetividade se constitui por meio de sua maneira individual de se perceber frente ao outro. Para o autor, a atitude do indivíduo está relacionada com a maneira que esse aprendeu em suas primeiras interações sociais, que se deu no âmbito familiar em sua infância.

Diante dessas noções que os autores trazem sobre subjetividade, trago agora, as definições no contexto que foi utilizada na minha pesquisa, visto que não me sinto confortável em discutir esses temas numa perspectiva diferente do lugar do qual falo.

Falar sobre a produção de subjetividade me fez pisar num caminho que eu desconhecia, e dessa forma me dedicar aos livros e artigos para entendê-la, uma vez que, todas as vezes que apresentava minha pesquisa, as pessoas me questionavam sobre o assunto.

Alguns sugeriram que eu trocasse essa palavra, pois estava mais ligada à psicanálise, porém precisava de algo que legitimasse a produção de subjetividade dentro da minha pesquisa de uma maneira mais didática. Diante disso, encontrei Prado Filho e Martins (2007), que descreve o percurso da noção de subjetividade, iniciando na psicanálise, até se despir do sentido naturalizado, onde passa a ser pensada como produção de subjetividade, ou seja,

[...]o conceito de subjetividade passa do campo da psicanálise para os domínios das psicologias na primeira metade do século passado, mas é somente no seu final que ele se despe de um sentido naturalizado e substancializado de interioridade, passando a ser pensado em termos históricos, sociais e políticos – como produção de subjetividade – apresentando-se contemporaneamente como objeto possível para muitas psicologias de cunho crítico, como alternativa a uma problematização da “identidade”, exatamente por buscar dar conta das diferenças. (PRADO FILHO e MARTINS, 2007, p.16).

Outrossim, segundo o autor, a subjetividade passa a se destacar no momento de declínio do conceito de identidade, “que se esgota numa exaltação ao idêntico: este movimento de se repetir, de se fazer idêntico a si mesmo para facilitar a visibilidade social e permitir a localização e captura pelos poderes. (PRADO FILHO e MARTINS, 2007, p. 16)”. Uma questão ligada aos atos de individualização e identificação social, que demandam uma posição crítica e de resistência a uma “política das identidades” praticada pelo Estado contemporâneo.

A subjetividade para Foucault compreende um processo de subjetivação, uma vez que, segundo ele, não existe constituição do sujeito moral sem modos de subjetivação (Foucault, 1993, p.28), ou seja, qualquer experiência que materializa uma subjetividade abrange modos historicamente específicos de se fazer auto

experiências (subjativação). Assim, Foucault explica essa subjetividade pelos modos de como nos transformamos sujeitos, em suas análises ele liga indissociavelmente saber, poder e subjetividade. Para o filósofo, o sujeito não é algo dado, ou seja, está sempre em formação. Assim,

[...] em Foucault existe toda uma multiplicidade de sujeitos: de direito, das disciplinas, da norma, da moral, da sexualidade, sujeito produzido pelo conhecimento, porque sua problematização não aponta para uma categoria genérica, mas para sujeitos concretos, regionalizados e historicamente construídos. A subjetividade se produz na relação das forças que atravessam o sujeito, no movimento, no ponto de encontro das práticas de objetivação pelo saber/poder com os modos de subjativação: formas de reconhecimento de si mesmo como sujeito da norma, de um preceito, de uma estética de si. (PRADO FILHO e MARTINS, 2007, p.17).

Assim, essa pluralidade dos sujeitos provoca uma multiplicidade de maneiras de existência, formas históricas de ser, ou melhor, modos de subjetividades. Nesta perspectiva a subjetividade é consequência e fruto das relações de saber/poder e refere-se a sujeitos múltiplos, e não um sujeito universal, transcendental e genérico. Da mesma maneira que a subjetividade não pode ser entendida como interioridade e muito menos se identifica com o sujeito, pois “(...) não designa necessariamente um conjunto de capacidades, qualidades, sensibilidades, atitudes, reações inerentes a um sujeito tomado como unidade autocentrada, autônoma e consciente” (PRADO FILHO e MARTINS, 2007, p. 14), uma vez que esse é constituído historicamente. Desse modo,

Não há, portanto, simetria entre sujeito e subjetividade, não existe naturalmente esta unidade e esta fidelidade a si mesmo – esta relação, esta colagem das características subjetivas em um sujeito, esta individualização da subjetividade é resultado dos jogos de normalização e de marcação da identidade, característicos das sociedades Ocidentais modernas (PRADO FILHO e MARTINS, 2007, p.17).

Em uma análise histórica da constituição do sujeito em Foucault, temos

Na arqueologia do saber refere-se à categoria filosófico-epistemológica do sujeito cognoscente e ainda ao sujeito do discurso e da linguagem; na genealogia do poder, remete à figura do “indivíduo”, sujeito separado, individualizado, marcado pelo poder, identificado e normalizado, sujeito do/para o capital, sujeito da/para a ordem social burguesa; na genealogia da ética refere-se ao sujeito moral: colocado como objeto para si mesmo,

objeto de práticas de si, de modos de subjetivação, de estetização. (PRADO FILHO e MARTINS, 2007, p.17).

Assim sendo, para Foucault, temos sempre um sujeito localizado, ou ainda, concreto, regionalizado e historicamente construído. Segundo Foucault (1995), é no social e no histórico que os sujeitos se constituem nos espaços em que os discursos se materializam e afloram as verdades sobre ele. Além disso, são, nesses lugares, que os sujeitos se submetem ao outro, por meio do controle e da dependência, ficando sujeitos às ações que definem seus dizeres e que propõem uma maneira de poder que o subjuga.

Quando se trata de poder, logo se pensa em quem o detém, o exerce e o mantém. O poder é dado a uma pessoa ou a um grupo de pessoas que desempenham certa influência sobre outras. Vem em mente também, a ideia de força física ou moral, que domina, ou tem posse, e neste caso, está relacionado ao poder político.

Antes de chegarmos à ideia de poder de acordo com Foucault, a qual movimento em minha pesquisa, fiz um breve comentário a respeito do conceito dessa palavra, buscando o sentido da palavra. Desse modo, fazendo uma síntese dos significados apresentados em uma breve pesquisa utilizando a ferramenta Google, encontrei que o poder³ é: o direito de deliberar, agir e mandar; a faculdade de exercer a autoridade, a soberania; a posse do domínio, da influência ou da força, ou seja, o poder tem seus significados de acordo com o contexto em que está inserido. Na sociologia, o poder vem definido, como a habilidade de instituir uma vontade sobre os outros, que se desdobra em uma variedade de áreas de atuação: o poder social, militar, político, dentre outros. Já para Foucault, o poder acontece como uma relação de forças, que está em todas as partes, “poder não se dá, não se troca, nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação; (...) o poder não é principalmente manutenção e reprodução das relações econômicas, mas acima de tudo uma relação de força” (FOUCAULT, 2004, p. 175).

Baseando-se em meus estudos direcionado para a pesquisa, tendo como objeto um professor de matemática do ensino médio de uma escola pública estadual,

³ <https://www.significados.com.br>

observo que a produção de subjetividade está muito associada a relações de poder. Assim, para falar dessas relações de poder, busco em Foucault entender o conceito da palavra poder, que em um conhecimento prévio e leigo, em se tratando da escola e do professor, entendia como sendo uma relação de opressor e oprimido, mas após muitas leituras e discussões no grupo, compreendo como esse termo se manifesta em minha pesquisa. Para Foucault, não há o poder sobre outro indivíduo, mas sim relações de poder, e dessa forma devemos:

[...] “não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras, mas ter bem presente que o poder – desde que não seja considerado de muito longe – não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem e lhe são submetidos. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui e ali, nunca está em mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas, os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são alvos inertes ou consentidos do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles” (FOUCAULT, 2015, p. 284).

Entretanto, para Foucault, afirmar que o sujeito é o resultado das relações de poder e saber não quer dizer que este está submetido a uma força inevitável que propicia os acontecimentos. Se pensar em dizer que esse poder se manifesta em sujeitos livres, seria contraditório em termos, já que o sujeito é o que está sendo sujeitoado.

Em *Vigiar e Punir*, ao retratar a respeito da problemática de como o sujeito se constitui objeto de saber, Foucault preferiu por centralizar um novo ponto de investigação: o poder, produzindo “uma história política dos corpos, por meio da história das prisões” (FISCHER, 2012, p. 59), encontrando, dessa forma, o surgimento de uma sociedade disciplinar, da qual o objetivo é o controle dos corpos, que representam indivíduos dóceis e úteis.

Nessa mesma obra, Foucault, articula o saber e o poder, segundo o qual, é no interior dessas relações que o sujeito é produzido. Na obra, no que diz respeito ao poder disciplinar, Foucault retrata um conjunto de ações passíveis de se fazer, tanto produzindo certos conhecimentos sobre o homem, como de elaborar técnicas

dentro de um certo conjunto de instituições que são usadas para controlar os corpos e produzir verdades a respeito do sujeito, em virtude de uma vontade de que verdade que permeiam em uma determinada época.

Para Foucault (2014), a constituição do indivíduo originou-se em consequência do investimento do poder sobre o corpo. Com a atuação dos dispositivos disciplinares sobre o corpo, “nasce” a psique, em relação a qual se pode falar e produzir conhecimentos. Na visão genealógica de Foucault, sujeito e psique são produtos do poder disciplinar. Assim, a produção de subjetividade acontece na medida em que o sujeito age sobre si mesmo, constituindo modos de existência.

Por conseguinte, entendemos que a produção de subjetividade se dá, considerando “o modo, as práticas, as técnicas, os exercícios num determinado campo institucional e numa determinada formação social - pelo qual ele se observa e se reconhece como lugar de saber e de produção de verdade” (FISCHER, 2012, p. 54). Dessa forma, ao analisarmos o professor de matemática, entendemos que este se constitui no meio escolar, frente aos processos de dessubjetivação que influenciam em sua prática. Desse modo, compreender a subjetividade propõe que foquemos nosso olhar a três eixos, como definidos por Foucault (1985): a formação dos saberes que a ela se refere, os sistemas de poder que regulam sua prática e as formas pelas quais os indivíduos se reconhecem como sujeito dessa subjetividade.

A subjetividade é o resultado e efeito de dois processos: o de objetivação, constituído pela produção de certos objetos de conhecimento pelo saber-poder que se materializam em práticas e o de subjetivação, engendrado pelas formas de reconhecimento de si propiciado pela singularidade dos objetos constituídos.

2.2. Dispositivos de poder que dessubjetivam o trabalho docente

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que eles trazem consigo. (FOUCAULT, 2014c, p. 41)

Antes de iniciar a discussão sobre os processos de dessubjetivação, é importante destacar como compreendo esses movimentos e como possibilitaram

organizar os instrumentos para a realização da pesquisa. Os conceitos construídos são sustentados em Agamben (2009), que considera que a dessubjetivação dos sujeitos é ocasionada por dispositivos atuantes no mundo contemporâneo.

Mas afinal, o que é dispositivo? Para dar continuidade trago aqui o conceito de dispositivo, que de acordo com Agamben (2009), é

[...] qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes. Dividindo todo o existente em duas grandes categorias, os viventes e os dispositivos. “Chamo sujeito o que resulta da relação e, por assim dizer, do corpo a corpo entre os viventes e os dispositivos”. (AGAMBEN, 2009, p.12-13).

Nesse sentido, podemos dizer que esses dispositivos aparecem não apenas em prisões, escolas e disciplinas, nas quais as relações de poder são claras, mas também em telefones e computadores, por exemplo. Desse modo, todo dispositivo pode funcionar em processos de subjetivação, ou seja, “o dispositivo é, na realidade, antes de tudo, uma máquina que produz subjetivações”. (AGAMBEN, 2009, p.15). Em suma, “comum a todos esses termos é a referência a uma oikonomia, isto é, a um conjunto de práxis, de saberes, de medidas, de instituições, cujo objetivo é de administrar, governar, controlar e orientar, em um sentido em que se supõe útil, os comportamentos, os gestos e os pensamentos dos homens”. (AGAMBEN, 2009, p.12)

Já para Foucault (2015, p. 364), um dispositivo é

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. [É ainda um] discurso que pode aparecer como programa de uma instituição ou, ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda; pode ainda funcionar como reinterpretação desta prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade. Em suma, entre estes elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posições, modificações de funções, que também podem ser diferentes. [Um dispositivo pode ser entendido também] como um tipo de formação que em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência histórica. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante.

Nessa perspectiva, entendo esse dispositivo como um conjunto de técnicas e práticas discursivas e não discursivas por meio das quais o poder aplica em práticas de governo, governo de si e dos outros, e de uns pelos outros: “O dispositivo, portanto, está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma, ou as configurações de saber que dele nasce, mas igualmente o condicionam. É isto, o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles” (FOUCAULT 2015, p. 367)

Baseado no entendimento do conceito de dispositivo em Foucault, entendo os dispositivos pedagógicos, de acordo com o que diz Larrosa (1994, p.57), ou seja, “qualquer lugar no qual se aprende, ou se modifica, ou se transforma a experiência⁴ própria. Qualquer lugar no qual se aprendem, ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo”.

Fischer ao abordar o conceito de dispositivo pedagógico na mídia trata esse tipo de dispositivo como

[...] um aparato discursivo (já que nele se produzem saberes, discursos) e ao mesmo tempo não discursivo (uma vez que está em jogo nesse aparato uma complexa trama de práticas, de produzir, veicular e consumir TV, rádio, revistas, jornais, numa determinada sociedade e num certo cenário social e político), a partir do qual haveria uma incitação ao discurso sobre “si mesmo”, à revelação permanente de si; tais práticas vêm acompanhadas de uma produção e veiculação de saberes sobre os próprios sujeitos e seus modos confessados e aprendidos de ser e estar na cultura em que vivem (FISCHER, 2002, p. 155).

Nesse sentido, observei que os instrumentos pedagógicos utilizados pela SED/MS funcionam como esses dispositivos que dessubjetivam a ação docente. Esse processo de dessubjetivação, “tem por função arrancar o sujeito de si próprio, de fazer com que não seja mais ele próprio ou que seja levado ao seu aniquilamento ou à sua dissolução” (FOUCAULT, 2010, p.291), ou seja, torna-se um sujeito que pode ser manipulado. Ao utilizar tais instrumentos, acabam por desconsiderar as diversidades

⁴ Para Larrosa, “a experiência seria o que nos passa. Não o que passa, mas o que nos passa. Vivemos em um mundo em que se passam muitas coisas. Tudo o que acontece no mundo nos é imediatamente acessível. [...] Nossa própria vida está cheia de acontecimentos. Mas, ao mesmo tempo quase nada nos passa. [...] Sabemos muitas coisas, mas nós mesmos não mudamos com o que sabemos. Isto seria uma relação com o conhecimento que não é experiência posto que não se resolve na formação ou na transformação do que somos” (LARROSA, 1998, p. 23).

existentes na Rede, na busca de um padrão considerado ideal para que todos sigam, a fim de alcançar um objetivo, como por exemplo, um de “ensino de qualidade”. Para Agamben,

Como máquina que no contato com os viventes produz sujeitos, o dispositivo é também uma máquina de governo (os sujeitos, livres, são sempre sujeitados a um poder). No entanto, diferentemente do que acontecia com os dispositivos ditos tradicionais (a confissão, a prisão, as escolas, etc.), isto é, um ciclo completo de subjetivação (um novo sujeito que se constitui a partir da negação de um velho), nos dispositivos hodiernos (a internet, os telefones celulares, a televisão, as câmeras de monitoramento urbano, etc.), não é mais possível constatar a produção de um sujeito real, mas uma recíproca indiferenciação entre subjetivação e dessubjetivação, da qual não surge senão um sujeito espectral. (AGAMBEN, 2009, p. 13).

Os professores seguem referenciais curriculares compostos pelo que chamam de base comum, ou seja, lista de conteúdos que devem ser ensinados em todas as regiões do país, para que todos os estudantes aprendam a mesma coisa, mesmo que isso seja totalmente fora da sua realidade. Desse modo, é comum que o aluno acaba não construindo sua aprendizagem, mas moldado de acordo com um sistema que segue regras e diretrizes. Gallo (2002) separa tudo isso em educação maior e menor. Para o autor,

A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da LDB, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos. (GALLO, 2002, p. 173)

Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância. (GALLO, 2002, p. 173).

Assim, entendemos que a Educação menor é aquela que subverte as normas, o currículo, o conteúdo formalmente proposto para a escola, para a rede, para o sistema. Uma educação menor porque é voltada para o interior, visível pelo compromisso com a liberdade do pensamento e com sua singularidade. Conquanto,

educação maior é aquela que seleciona, que exclui, que não dá liberdade de escolha, aquela que defende a igualdade e não a diferença.

Nas escolas, valoriza-se muito essa educação maior, obedecendo a planos e diretrizes, criando, dessa forma, dispositivos para alcançar tais objetivos. As ferramentas mais utilizadas são os referenciais curriculares, que ditam os conteúdos que devem ser ensinados em cada disciplina. Essas disciplinas são trabalhadas de maneira separada com uma divisão de tempo estabelecido para cada uma, ou seja, uma carga horária para cada uma, gerando diferentes discursos entre os professores.

Outra forma de acompanhar a aplicação dos planos estabelecidos são os planejamentos realizados pelos professores em relação às aulas que serão aplicadas. Esse plano de aula segue um modelo padronizado, evidenciando a maneira que o conteúdo será repassado ao estudante, seguindo o referencial curricular e a carga horária estabelecida para aquela disciplina. Ao contrário disso, entendo a educação menor como democrática, com um currículo flexível, valorizando a aprendizagem do estudante e respeitando as diferenças. De acordo com Gallo (2002),

A educação menor é rizomática, segmentada, fragmentária, não está preocupada com a instauração de nenhuma falsa totalidade. Não interessa à educação menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções. Não se trata de buscar a complexidade de uma suposta unidade perdida. Não se trata de buscar a integração dos saberes. Importa fazer rizoma. Viabilizar conexões e conexões; conexões sempre novas. (GALLO, 2002, p. 175)

A escola é uma instituição secular, no entanto busca preservar sua estrutura tradicional, excludente, onde professores e estudantes se fazem em frações de tempo, depositando a cada hora uma disciplina, selecionando o que se deve ou não aprender. Nesse cenário, não é importante a aprendizagem do estudante, mas um currículo fracionado. Segundo, Silva (2014),

[...] se valoriza muito a importância dos diferentes materiais que apresentam o currículo, como livros didáticos, materiais manipuláveis, recursos digitais, entre outros. Por fim, a avaliação, principalmente as feitas em larga escala, *mede* a eficácia de execução do projeto, sem levar em conta as especificidades dos participantes protagonistas: os estudantes. (SILVA, 2014, p. 520)

O currículo presente na escola hoje é um currículo cartesiano, longe de ser pós-moderno. Para Corazza (2010):

Um pós-curriculum não aceita conviver com nenhum dos currículos oficiais desses governos neoliberais – nem com os seus programas de avaliação –, seja para a educação infantil, seja para o ensino fundamental, médio ou superior, pois constata que tais currículos fundamentam-se no princípio de uma totalizadora identidade-diferença nacional. Princípio fictício, fabricado pelo etnocentrismo dos grupos privilegiados e posto em funcionamento pelo aparato disciplinar do Estado. Princípio estratégico, que, embora reconheça os diferentes e fale de suas diferenças, utiliza a tal identidade nacional para tratá-los como desvios ou ameaças. Acima de tudo, princípio obediente, que segue os imperativos globais de administrar a pluralidade, a diversidade e a alteridade, por meio da transformação de cada diferença e de cada diferente em objeto de ação curricular-estatal, a ser corrigido ou eliminado. (CORAZZA, 2010, p. 104-105).

Nesse currículo, que prevalece na escola, o professor apenas repassa conteúdos com objetivo de alcançar metas e mostrar resultados, como se a aprendizagem do estudante se resumisse em uma nota. O professor é preso a um sistema de preenchimento de documentos, que funcionam como o dispositivo de controle da prática do professor, transformando esse currículo em modelo a ser seguido, desconsiderando as diferenças de cada um. Isso acontece com o ensino médio de maneira geral. De acordo com Silva (2014),

Os currículos de Matemática do Ensino Médio no Brasil ignoram a variedade de corredores que temos. A pista é planejada meticulosamente pensando em uma formação unívoca. Pouco dos conhecimentos e experiências prévias dos participantes é levado em conta no processo. Os temas abordados são incontestáveis, ignorando as perspectivas e motivações trazidas pelos estudantes. Os professores são alinhados numa perspectiva performática (NETO; SILVA, 2013), buscando bons resultados em avaliações em larga escala, pouco considerando as especificidades da comunidade na qual trabalham, muito menos as demandas peculiares de seus alunos. (SILVA, 2014, p. 520)

Nesses anos de SED/MS tenho ouvido relatos de alguns professores de matemática sobre o quanto são cobrados devido às avaliações em larga escala e que também são considerados os “carros chefes” dentro das escolas. A matemática traz uma tradição de ciência exata excludente, para poucos, e com isso impede a ligação com outras disciplinas. Para Silva (2014):

Considerar a incerteza e a necessidade de religação implica repensar o papel da Matemática nos currículos do Ensino Médio, deixando para trás a visão de ciência fechada, infalível e completa. Seria recomendável que o professor a apresentasse como um conjunto de conhecimentos que se inter-relacionam com outras ciências, inclusive com as humanidades, e pode ser vislumbrada também por sua falibilidade e incompletude. (SILVA, 2014, p. 522)

Com o passar dos anos, cada vez mais são criadas leis e diretrizes para direcionar caminhos a serem seguidos pelas escolas, fazendo com que o currículo se distancie da flexibilidade, considerando as diferenças. Penso que precisamos buscar um currículo que traz subjetividades e não a busca de verdades, precisamos subverter o que está posto, pois temos uma comunidade heterogênea e não homogênea.

2.3. A entrevista narrativa como um recurso metodológico

Com a intenção de facilitar o entendimento sobre os caminhos dessa pesquisa, organizei esse tópico da seguinte maneira: primeiro argumentei o motivo da escolha da entrevista narrativa como uma maneira de produzir os dados e, em seguida, para analisar as narrativas, tomei como norte a formação dos enunciados a partir do relato do professor de matemática.

A intenção de utilizar as entrevistas narrativas para coletar os dados partiu do entendimento dessas como ferramentas não estruturadas, com vistas à profundidade, de questões específicas, a partir das quais surgem histórias de vida, tanto do entrevistado, como as entrelaçadas no contexto situacional. Neste caso, a entrevista narrativa tem como objetivo encorajar e estimular a pessoa entrevistada, baseado na noção de reconstruir acontecimentos sociais partindo da opinião do entrevistado, com a mínima influência do entrevistador.

Nesse sentido, a escolha dessa metodologia de pesquisa deu-se ao fato de pesquisarmos sobre a produção de subjetividade do professor de matemática ao narrar sobre o contexto onde esse se constitui sujeito, dentro das relações de poder existente na escola. Assim, esse professor estaria livre para falar sobre como é ser professor no ensino médio, sem um roteiro de questões, visto que, nas entrevistas narrativas o sujeito se expressa, trazendo em sua voz o tom de outras, de acordo com a situação vivida, no lugar onde esse produz suas subjetividades.

Dessa maneira, as entrevistas narrativas têm uma importante qualidade colaborativa, visto que, o discurso surge por meio do diálogo entre entrevistador e entrevistado. Portanto, a narrativa pode provocar no ouvinte, diversos estados emocionais, pois tem a natureza de sensibilizar e fazer com que o entrevistador assimile suas experiências em consonância com as suas próprias, dando múltiplas possibilidades de interpretação, no sentido de observar, não de forma neutra, todavia, uma interpretação onde está envolvida a experiência da pesquisadora e do entrevistado no momento da entrevista e também, as experiências de ambos.

Neste caso, penso na minha experiência como a pessoa que trabalha na SED e que utiliza as diversas ferramentas inseridas como dispositivo pedagógico que constitui um tipo específico de professor, isso faz com que eu produza minha própria narrativa, pois para Benjamin (1994), as narrativas são formas artesanais de comunicação, utilizadas pelos seres humanos para contar histórias; por elas lembramo-nos de nossas experiências, encontrando possíveis explicações para elas. As narrativas são também histórias e histórias de si mesmos.

Dessa maneira, Benjamin acredita que no percurso narrativo o sujeito está implicado em vários eventos e acontecimentos ocorridos, enquanto que na descrição, ele se encontra separado do relato que adquire uma dimensão descritiva.

Para Bolívar, Domingo e Fernandez (2001), não podemos compreender a narrativa mediante um sentido trivial, que supõe um texto em prosa com um conjunto de enunciados sequenciados, mas, como um tipo especial de discurso: uma narração sólida, onde uma experiência humana é apresentada em forma de relato, sendo uma específica reconstrução da experiência.

Devido a essa específica reconstrução de experiência, ou seja, aquela que passa de uma para a outra e que fortalece os narradores, Benjamin (1994, p. 204) considera que a narrativa “conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de desenvolver [...]” Por meio de um processo reflexivo damos significado ao acontecido, com isso, baseado nos pensamentos desses autores podemos usar a narrativa como uma ferramenta para produzir dados em pesquisa, cujo o foco seja analisar os discursos produzidos por um professor de matemática, que é o caso do estudo que subsidia este trabalho.

No caminho das problematizações é que as teorizações de Foucault nos conduziram, e essa pesquisa explorou as perspectivas pós-críticas para questionar a materialidade dos significados e as subjetividades produzidas pelos discursos, nas narrativas do professor de matemática. De maneira específica, me dediquei a um tipo específico de texto – aquele mediante o qual o professor narrou as suas preocupações com a formação do estudante do ensino médio e que, com isso, expressou a sua relação com o outro, por meio das entrevistas narrativas.

Considerando que a fala do professor nesta pesquisa não seria apenas um conjunto de frases ou palavras ditas, mas a sua conduta, práticas e ações diante dos desafios educacionais da sociedade contemporânea e admitindo o pressuposto pós-estruturalista de que o sujeito é produzido por meio de sua fala e nas relações de poder, a escola passa a ser um ambiente que influencia na constituição desse sujeito, professor de matemática. Desse modo, conforme Paraíso (2012):

Ao fazê-lo, a escola também produz modos de narrar-se, de dizer de si a partir das experiências lá vividas, já que a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca (PARAÍSO, 2012, p. 174).

Assim as narrativas não permitem falar uma, ou a verdade, em relação aos acontecimentos, todavia, juntando-as a outros contextos, possibilitam a ideia dos modos de subjetividades do professor de matemática, por meio dos enunciados neles contidos, que por sua vez, estão ligados às relações de poder-saber, isto é, dentro de regimes de verdade.

A pesquisa se direcionou para a análise das narrativas do professor de matemática, construída de maneira que fiz um breve comentário sobre o formato da minha investigação e posterior a isso, pedi para que o professor falasse sobre como ele se sente, professor de matemática da REE; após o relato, fiz a textualização do material e devolvi para o mesmo, de modo que esse pudesse se enxergar dentro daquele discurso. Todo o processo de coleta das narrativas foi realizado via Skype, de um local de escolha do professor, em virtude da dificuldade de deslocamento da pesquisadora até a cidade onde reside o entrevistado, no interior do estado.

Realizamos apenas uma entrevista, pois para o professor, era o que ele tinha a dizer, e já tínhamos materiais suficiente para análise, assim a entrevista durou cerca de 30 minutos. Ao final da narrativa gravada com a autorização do professor, fizemos a transcrição do material (em anexo) e em seguida a textualização, que foi devolvida para o professor, para que esse se enxergasse dentro daquela fala. Antes da entrevista foi enviado o termo de aceite para o professor, que foi assinado e está disponível no anexo desta dissertação e por motivos éticos e também para preservar sua identidade, o nome do professor foi omitido e optei por adotar um codinome, no caso Tales, ao me referir ao entrevistado, dentro das análises das narrativas.

Para realizar a análise das narrativas, utilizei como ferramenta a análise do discurso de perspectiva Foucaultiana, a partir de um conjunto de enunciados, que serão articulados com as teorizações aqui estudadas e que produziram as subjetividades desse professor dentro do seu espaço educacional.

2.4. Análise do discurso como ferramenta de análise

O presente estudo busca a produção de subjetividade do professor de matemática ao narrar sobre os dispositivos pedagógicos presentes no seu ambiente de trabalho e adota essa ferramenta para fazer a análise das narrativas coletadas durante as entrevistas.

A metodologia de pesquisa aqui utilizada tem como referência o aporte teórico e metodológico dos estudos de Foucault sobre discurso e a produção de subjetividade. Optamos por essa abordagem metodológica, devido às grandes possibilidades que essa ideia apresenta em termos teóricos e metodológicos, especialmente por levarem em consideração a vivência no espaço escolar importantes a serem problematizadas.

Na proposta de Foucault está incluída a ideia de não haver separação entre o teórico e o metodológico, assim, adotamos essa metodologia, pois iremos utilizar suas referências, no que se refere aos principais conceitos empregados nessa pesquisa, a saber: discurso, relações de poder e produção de subjetividade.

Para falarmos de análise do discurso, antes de tudo, vamos discutir sobre o que é um discurso? O discurso na perspectiva de Foucault está ligado às relações de

poder. Na Arqueologia do Saber, Foucault refere-se ao discurso como “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa”. (FOUCAULT, 2008, p.133).

Desse modo, não podemos ver o discurso como expressão de alguma coisa, ou até mesmo fabricado por um sujeito social, ou seja, não pode ser entendido como:

[...] um conjunto de signos, como significantes que se referem a determinados conteúdos, carregando tal ou qual significado, quase sempre oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado, cheio de “reais” intenções, conteúdos e representações, escondidos nos e pelos textos, não imediatamente visíveis. É como se no interior de cada discurso, ou num tempo anterior a ele, se pudesse encontrar, intocada, a verdade, desperta então pelo estudioso. (FISCHER, 2001, p. 198)

No que se refere a discurso em Foucault, Fischer (2002) verifica que os discursos são práticas que compõem os objetos que falam e não se limitam a um grupo de falas, imagens ou de textos que associamos para analisar. Dessa forma, tudo é prática em Foucault. Isto significa que, na análise de Foucault, não há nada por divulgar-se, pois tudo está claro nas relações de poder e saber, que são respectivamente provocadas. Assim, Foucault (2014) trata o discurso como prática discursiva, que associa a língua com outras ações, na área social, como uma disputa estratégica e polêmica, um lugar em que saber e poder estão interligados. Segundo Fischer, para que isso ocorra, é preciso,

[...] tentar desprender-se de um longo e eficaz aprendizado que ainda nos faz olhar os discursos apenas como um conjunto de signos, como significantes que se referem a determinados conteúdos, carregando tal ou qual significado, quase sempre oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado, cheio de reais intenções, conteúdos e representações, escondidos nos e pelos textos, não imediatamente visíveis. (FISCHER, 2001, p. 2).

Desse modo, na *Análise do Discurso*, o discurso é visto como objeto sócio histórico e, assim, seu objetivo é retratar a formação de sentidos em uma sociedade.

A análise do discurso é uma área de estudo que nos fornece ferramentas conceituais para a análise de fatos discursivos, conforme considera como objeto de

estudos a construção de resultados de sentido, feita por sujeitos sociais, que utilizam a materialidade da fala e está posto na história.

Para Fischer (2002, p. 2), analisar o discurso é dar conta de “relações históricas, de práticas muito concretas, que estão vivas nos discursos”.

Partindo desse entendimento de discurso, não somos induzidos, aqui, a considerar os discursos que surgem da fala e registros das narrativas, tentando descobrir uma solução ideal, ou uma verdade e muito menos fazer do professor um “vilão” ou um protagonista, da sua prática pedagógica. Trouxemos para a discussão alguns dos discursos que vêm produzindo esse campo do saber e dar atenção para os efeitos que constituem o professor de matemática.

Nesse percurso, para Foucault o discurso é estabelecido sob as regras de formação e é mediante o poder específico do discurso que as regras são instituídas. “O poder atua pronunciando a regra, (...) por um ato de discurso que cria, justamente porque se articula um estado de direito” (FOUCAULT, 2008, p.190). Foucault pontua como deve ser chamada as regras de formação:

Chamaremos de regras de formação as condições a que estão submetidos os elementos dessa repartição (objetos, modalidade de enunciação, conceitos, escolhas temáticas). As regras de formação são condições de existência (mas também de coexistência, de manutenção, de modificação e de desaparecimento) em uma dada repartição discursiva (FOUCAULT, 2008, p.43).

Nessa perspectiva, sempre direcionada por materiais pesquisados, percebe-se como se dá a relação entre os saberes e os jogos de verdade, isto é, as relações de poder realizadas mediante um saber. De uma maneira mais objetiva realiza-se uma análise das regras de formação dos discursos. Nessa proposta, o discurso, da possibilidade a produção de determinados tipos de possibilidades. Do ponto de vista foucaultiano, a formação discursiva é

[...] no caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puderem definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações). (FOUCAULT, 2008, p.43).

Nesse sentido, em Foucault, para Fischer (2002, p. 7), “enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam”. Constatamos em Foucault (2014) uma composição teórica relevante:

Trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que podem estar ligados, de mostrar que outras formas de enunciação excluem. (FOUCAULT, 2014a, p. 34).

O que se permite perceber no enunciado anterior, é que ele dá sinal para “os enunciados de certos discursos, de certos regimes de verdades, próprios de uma época, produzidos veiculados e recebidos de formas muito específicas, que fala de certo tempo e lugar, que falam de determinadas relações de poder, que produzem sujeitos de certa forma” (FISCHER, 2012, p. 134).

A ideia de enunciado para Foucault está associado a uma “função epistemológica (‘o que pode ser dito?’) e política (‘quem está autorizado a dizer?’)” (SILVA, 2000, p. 50).

De acordo com Fischer (2001), baseada em Foucault, os enunciados apresentam uma “materialidade específica”, ou seja, diz respeito “coisas efetivamente ditas, escritas, gravadas em algum tipo de material, passíveis de repartição ou reprodução, ativadas através de técnicas, práticas e relações sociais” (FISCHER, 2001, p. 202). Com base nisso, observamos que os enunciados surgem como materialidades, utilizando para isso, o social.

Na direção de Foucault, o enunciado surge sempre dando apoio a outros enunciados, fazendo um papel no meio dos outros, e dessa maneira, o exato momento em que neles se apoiam, deles se diferenciam e, mesmo sendo rápida a sua estadia, deixa marcas da sua atuação.

Dessa maneira, entendo que os enunciados de um discurso são compostos de historicidade e assim, estão sempre associados com outros enunciados e dessa forma “são sempre um acontecimento, que nem a língua, nem o sentido podem esgotar inteiramente” (FOUCAULT, 2014a, p. 32). Entendo que não há enunciados que não sejam aparados por um conjunto de signos, mas o importante é a sua função,

como um componente de certa formação discursiva, eles perpassam as frases, as proposições, as enunciações, possibilitando suas existências.

Na arqueologia é importante o entendimento de que todo enunciado traz certa regularidade e que não pode ser separado dela. Em relação ao enunciado “é sempre um acontecimento que nem a língua, nem o sentido, podem esgotar inteiramente” (FOUCAULT, 2008, p.31).

Acerca da regularidade é exatamente o que a arqueologia quer achar nos textos, isto é, “revelar a regularidade de uma prática discursiva (...) prática que dá conta, na própria obra, não apenas das afirmações mais originais... mas, das que eles retomaram, até copiaram de seus predecessores.” (FOUCAULT, 2008, p. 163).

Para dar conta de analisar os discursos produzidos nas narrativas do professor de matemática, verificamos a posição que este ocupa no espaço de pesquisa, que se “define igualmente pela situação que lhe é possível ocupar em relação aos diversos domínios ou grupos de objetos” (FOUCAULT, 2008, p. 58). É a posição ocupada pelo sujeito que

[...] questiona, segundo certa grade de interrogações explícitas ou não e que ouve, segundo certo programa de informação; é sujeito que observa, segundo um quadro de traços característicos e que anota, segundo um tipo descritivo; está situado a uma distância perceptiva ótica cujos limites demarcam a parcela de informação pertinente. (FOUCAULT, 2008, p. 58).

As posições que ocupam os professores de matemática, são de sujeitos que podem discordar de certas ações, são observadores e que podem descrever uma verdade. Assim, entendemos que,

[...] não há enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo, onde tem sua participação, por ligeira e ínfima que seja. [...] Não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências. (FOUCAULT, 2014a, p.120).

Diante de muitas leituras, é importante entender que a genealogia de Foucault não é a ruptura e muito menos oposição à arqueologia. Nesse sentido, utilizando as

teorizações foucaultianas, elaboramos nossa proposta de análise com aproximações da abordagem arqueológica e genealógica.

De acordo com Foucault, a arqueologia está ligada ao saber, e a “arqueologia do saber” é o balizamento e a descrição dos tipos de discurso (FOUCAULT, 2006, p. 49), ou seja, “o termo arqueologia remete, então ao tipo de pesquisa que se dedica a extrair os acontecimentos discursivos como se eles estivessem registrados em um arquivo” (FOUCAULT, 2006, p.257). Assim, a arqueologia é responsável por detectar os discursos e sua formação histórica em um certo campo de saber, e também possui uma ordem – ordem do discurso - que tem uma inserção histórica ou social, e para o autor, o que interessa, no problema do discurso

[...] é o fato de que alguém disse alguma coisa em um dado momento. Não é o sentido que eu busco evidenciar, mas a função que se pode atribuir uma vez que essa coisa foi dita naquele momento. Isto é o que eu chamo de acontecimento. Para mim, trata-se de considerar o discurso como uma série de acontecimentos, de estabelecer e descrever as relações que esses acontecimentos – que podemos chamar de acontecimentos discursivos – mantêm com outros acontecimentos que pertencem ao sistema econômico, ou ao campo político, ou às instituições (FOUCAULT, 2006, p. 255-256).

Em nossa pesquisa, utilizamos a análise do discurso como ferramenta para analisarmos as narrativas do professor de matemática e vimos que, na arqueologia, discurso é “um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva” (FOUCAULT, 2014a, p.143), ou seja, procura definir os próprios discursos, enquanto práticas que seguem regras. Além disso, na entrevista com o Professor Tales, percebemos que o discurso está atravessado por efeitos de poder e, neste caso, justificamos o uso da genealogia, pois esta, faz emergir os saberes não legitimados e desqualificados pelo poder.

Segundo Foucault, “Enquanto a arqueologia é o método próprio à análise da discursividade local, a genealogia é a tática que, a partir da discursividade local assim descrita, ativa os saberes libertos da sujeição que emergem desta discursividade” (FOUCAULT, 2015, p. 270). Segundo o filósofo,

[...] genealogia seria, portanto, com relação ao projeto de uma inscrição dos saberes na hierarquia de poderes próprios à ciência, um empreendimento para libertar da sujeição os saberes históricos, isto é, torná-los capazes de

oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico, unitário, formal e científico (FOUCAULT, 2015, p. 269-270).

Ademais, na genealogia, Foucault tinha a intenção de descobrir os efeitos de poder que são manifestados nesses discursos, que fazem com que o enredo discursivo seja atravessado pelo dueto poder-saber. Logo, o poder não é nem fonte, nem origem do discurso. O poder é alguma coisa que opera através do discurso, já que o próprio discurso é um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder (FOUCAULT, 2015, p. 367).

Portanto, ao usarmos a análise do discurso de inspiração foucaultiana, baseado na “arqueologia do saber”,

Esse dispositivo teórico possibilitou olharmos para os discursos produzidos na certeza de que não partimos de conceitos determinados antecipadamente e não “nos preocupamos em chegar a conceitos estáveis e seguros em nossos estudos, já que acreditar que eles tenham tais propriedades é acreditar que a própria linguagem possa ser estável e segura” (VEIGA-NETO, 2011, p. 19). A linguagem é aqui entendida como aquela que o sujeito constrói durante toda a sua vida. (SOUZA, 2015, p. 56).

Desse modo, esses conceitos integram os recursos para produção de uma análise do discurso, de acordo com Foucault, a fim de compreendermos os processos segundo os quais, os saberes constroem o campo de ação dos sujeitos, que ao ser atravessados pelas relações de poderes, produzem suas próprias subjetividades.

No próximo capítulo, utilizamos essa ferramenta para analisarmos os discursos produzidos nas narrativas do professor de matemática.

3. LUGARES DE PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES

Traçar um caminho para trilhar em busca da construção de algo, sem adotar um método para ser utilizado, é passar por lugares que Foucault chamou de heterotopias, que são lugares reais, que mesmo se contrapondo aos espaços construídos, coexistem com ele. Para Foucault, são lugares de passagem, que embora sejam um lugar fixo, ele te possibilita conhecer outros lugares. Podemos ver as representações que Foucault deu a esse conceito,

Há, igualmente, e isso provavelmente em qualquer cultura, em qualquer civilização, lugares reais, lugares efetivos, lugares que são delineados na própria instituição da sociedade, e que são espécies de contraposicionamentos, espécies de utopias efetivamente realizadas nas quais os posicionamentos reais, todos os outros posicionamentos reais que se podem encontrar no interior da cultura estão ao mesmo tempo representados, contestados e invertidos, espécies de lugares que estão fora de todos os lugares, embora eles sejam efetivamente localizáveis. Esses lugares, por serem absolutamente diferentes de todos os posicionamentos que eles refletem e dos quais eles falam, eu os chamarei, em oposição às utopias, de heterotopias. (FOUCAULT, 2001, p. 415).

No contexto dos lugares de pesquisas que irei percorrer, a criação de heterotopias se dará no espaço escolar, onde o professor utiliza suas próprias metodologias para produzir conhecimento, muito além de formas planejadas ou instituídas, mas que geram aprendizagens. E a partir desses espaços, “construir caminhos e diálogos na interação com teorias e pesquisas, por outros experimentados, nunca na sua totalidade plena, mas nos seus limites, na sua medida em que nossa prática de pesquisa solicita e questiona” (SOUZA, 2015, p. 42) e com isso produzir o que vejo sobre os significados produzidos por um professor de matemática de ensino médio.

Segundo Souza (2015, p. 36), “em meio aos processos sociais de negociação de produção de significados é que os sujeitos indicam seu lugar, sua posição em relação a outros sujeitos e vão se estabelecendo como lugares sociais”, e nessa investigação esses lugares são fomentados por meio das narrativas por mim produzidas, no diálogo com as teorias.

Segundo Larrosa (2002), podemos entender as narrativas como sendo formações discursivas que permitem que os significados sejam produzidos nos diversos contextos culturais e por meio delas, os sujeitos darão sentidos aos acontecimentos narrados, (re) significando-os. Para Bolívar (2002),

[...] a narrativa não só expressa importantes dimensões da experiência vivida, mas, mais radicalmente, mede a própria experiência em si e configura a construção social da realidade. Além disso, uma abordagem narrativa prioriza a natureza dialógica, relacional e comunitária, onde a subjetividade é uma construção social, intersubjetivamente moldada pelo discurso comunicativo. O jogo de subjetividades, em um processo dialógico, se converte em um modo privilegiado de construir conhecimento. (BOLÍVAR, 2012, p. 43).

Nesse contexto, vejo a narrativa como um modo de construir conhecimentos por meio das características dos sujeitos envolvidos em suas experiências sobre a prática docente do professor de matemática e isso me possibilitará olhar para alguns elementos sociais e culturais que os legitimam como sujeitos constituídos no contexto escolar.

3.1. Conhecendo o Professor Tales

Para iniciarmos essa conversa com o professor Tales, trago o contexto que me fez chegar até ele. Ao iniciar meus estudos em um grupo de pesquisa, que investiga “coisas esquisitas”, ou seja, diferente do que estou acostumada a estudar, passei a questionar-me, quando me via em situações semelhantes a fatos que havíamos discutido no grupo. Assim, quando o professor Tales nos enviou uma carta, trazendo suas angústias frente às pressões que sentia em sala de aula, vi a possibilidade de investigar nessa perspectiva. Dessa forma, em conversa com o grupo, decidimos que eu iria entrevistar somente um professor de matemática, que no caso, escolhi o professor Tales.

Tales é um jovem professor de matemática de 33 anos de idade, residente no interior do estado, que passou a ter gosto pela matemática após cursar o ensino médio, onde conheceu uma professora que lhe proporcionou o gosto pela disciplina.

Ciente de que não tinha condições de passar num vestibular mais concorrido, viu a possibilidade de ingressar no curso de Licenciatura em Matemática da UFMS, no Município de Aquidauana/MS.

Quando terminou a faculdade, retornou à sua cidade de origem, onde começou a ministrar aulas no ensino fundamental da rede municipal e numa escola particular.

Em 2013, por meio de concurso público, passou a fazer parte do quadro efetivo da Rede Estadual de Ensino, na qual permanece até hoje.

Considero a carta, enviada pelo professor Tales à equipe pedagógica de matemática da Secretaria, como uma narrativa inicial para dialogar com os conceitos até aqui estudados, pois ela expressa um movimento de resistência do professor frente a dispositivos que controlam sua ação docente.

A carta me deixou surpresa, pois era a primeira vez, desde o momento em que comecei a trabalhar na SED/MS, que recebia um documento que trazia as aflições de um professor frente a tantas ferramentas que cercam e conduzem a ação docente. Uma carta cheia de enunciados, apontando a resistência de um sujeito, que vem, por meio de um documento, mostrar o quanto se sentia incomodado com a situação em que se encontra o seu espaço de trabalho e espaço de produção de subjetividades.

Dessa forma, é possível ver nos enunciados um tipo de profissional de conhecimento, direcionado a uma ordem de verdade, com saberes que constitui o professor, nos domínios de saber e as relações de verdade, e esses “sempre dão margens povoadas de outros enunciados” (FOUCAULT, 2014a, p. 118). Como por exemplo, quando o professor Tales diz: “*acho mais fácil cair matemática em um concurso ou vestibular*”, ele é um sujeito preocupado em preparar os estudantes para disputar em provas, seja em vestibular ou concursos, ou seja, ele vai dar prioridade a conteúdos que caem nessas avaliações.

A atitude do professor Tales, em relação a alguns colegas que permanecem calados, mesmo se sentindo incomodados, ou seja, talvez por insegurança por dizerem o que pensam, “mas o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente?” (FOUCAULT, 2014c, p. 8). Busco a resposta a esse questionamento em Foucault (2014c, p. 10), dado que para ele “discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”.

Nesse contexto, a resistência do professor está associada às relações de poder, pois percebo um elo entre discurso e poder, mas não como sendo uma relação de causa e efeito, mas de acordo com Foucault (1993, p. 96) “é preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder”.

Quando falo de poder, este está relacionado com a questão da verdade, em que Foucault (2008, p. 14), compreende como sendo “um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados”. E dessa forma, de acordo com Foucault (2010a), “não há relações de poder sem a constituição correlativa de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (p. 32), ou seja, a capacidade de se opor e resistir é constitutiva da própria definição de poder, pois para Foucault (2010 a) “(...) a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e seguindo uma estratégia precisa” (p. 241). Reiterando, Foucault (2015)

Quero dizer que em uma sociedade como a nossa, mas no fundo em qualquer sociedade, existem relações de poder que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer, nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso. Não há possibilidade de exercício do poder sem certa economia dos discursos de verdade que funcione dentro e a partir desta dupla exigência (FOUCAULT, 2015, p. 279)

Em suma, a composição de qualquer área do saber é atravessada pelas relações de poder. Desta área do saber surgem práticas que tornam concretas a manipulação técnica dos indivíduos pelas instituições: práticas pedagógicas, tecnologia do eu⁵, práticas disciplinadoras. Essas ações tencionam ao governo dos indivíduos e estes podem ser controlados sem que sejam coagidos, ou seja, seus pensamentos, sentimentos e desejos são fabricados por estes instrumentos, na ação

⁵ Larrosa, Jorge. “Tecnologias do eu e educação”. In: Silva, Tomaz Tadeu. O sujeito da educação. Petrópolis: Vozes, 1994

do indivíduo consigo mesmo e na ação de todos sobre todos. Dessa forma, seu modo de agir pactua com regimes de verdades, onde mesmo sendo construídos a partir de configurações sociais, os sujeitos sentem que estão sendo fiéis a si mesmos.

Nesse sentido, outro fato importante na carta é que o professor exerce o poder sem envolver a violência, mas com instrumentos que possibilitam em produzir suas próprias verdades, frente aos dispositivos de poder. De acordo com Foucault (1995a, p. 244), “o modo de relação próprio ao poder não deveria, portanto, ser buscado do lado da violência e da luta”, pois sua finalidade não é cercar os sujeitos, mas conduzir as condutas dos outros para que esses se tornem sujeitos dóceis. Para corroborar com as ideias anteriores, Foucault,

O poder, no fundo, é menos da ordem do afrontamento entre dois adversários, ou do vínculo de uma relação ao outro, do que da ordem do “governo”. Devemos deixar para este termo a significação bastante ampla que tinha no século XVI. Ele não se referia, não apenas para as estruturas políticas e à gestão dos Estados; mas designava a maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos. (...) Ela não recobria apenas formas instituídas e legítimas da sujeição política, ou econômica; mas modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, porém todos destinados a agir sobre possibilidades de ação dos outros indivíduos. (FOUCAULT, 1995a, p. 244).

Nesse sentido, observamos que as relações de poder entre Secretaria e professor constituem o sujeito, professor Tales, pelos modos de subjeção produzidos no seu espaço escolar, ou seja, ele é assujeitado frente aos dispositivos de poder.

Para Foucault (2014), essas subjetividades surgem como um produto das disciplinas, através da qual o sujeito contemporâneo é constituído por meio de práticas que dessubjetivam suas ações.

Ao ler a carta do professor Tales, vejo o quanto de subjetividades existem na fala do professor, como pode ser observado na narrativa a seguir.

Para aprofundar minhas análises da fala do professor Tales, entrevistei-o por meio do aplicativo Skype⁶, sendo um diálogo de 30 minutos, aproximadamente. A

⁶ O Skype é o software que permite conversar com o mundo todo. Milhões de pessoas e empresas usam o Skype para fazer chamadas de vídeo e voz gratuitas entre dois usuários, bem como chamadas em grupo, enviar mensagens de chat e compartilhar arquivos com outras pessoas no Skype. Você pode usar o Skype no dispositivo que preferir: no celular, no computador ou no tablet. (<https://support.skype.com/pt-br/faq/FA6>)

conversa foi gravada, utilizando um aparelho de celular, transcrita e textualizada nesta pesquisa. Entendo textualização como:

[...] uma série de momentos relativos a uma elaboração textual que ocorre a partir da transcrição, podendo o pesquisador alterar a ordem de frases, suprimir vícios de linguagem (cuidando para não descaracterizar o tipo de linguagem do depoente), manter a distinção entre entrevistador e entrevistado ou excluir suas interferências criando um texto contínuo, em primeira pessoa, etc. O resultado desse processo de textualização (que será chamado, por fim, de “a” textualização da entrevista) depende do domínio alguma forma, reconheça aquele registro como sendo um registro possível e legítimo do que ocorreu durante a entrevista.
(GARNICA; SOUZA, 2012, p. 79).

Decidi apresentar a textualização, ao invés de transcrever a entrevista do professor Tales, para retirar alguns vícios de linguagem, deixando fluir a fala do entrevistado.

Apresento neste trabalho, de acordo com Souza 2013, “a narrativa não somente para a investigação científica”, mas “a narrativa como interlocutora nessa investigação”, e ainda, “sua articulação com a construção de fontes a partir da oralidade”. Além disso, trago não apenas as narrativas do professor Tales, mas ainda, a narrativa da própria pesquisadora, como professora e também como uma técnica pedagógica da secretaria de educação.

Desse modo, o sujeito do discurso, não se apresenta apenas como um sujeito de papel e tinta, mas também como um sujeito de carne e osso. Nessa perspectiva, Albuquerque Júnior (2011) alerta que:

[...] o homem que se conta não é o mesmo homem que vive, mesmo quando narra sua própria vida. Quando faz memória ou autobiografia, o sujeito narrador não coincide com o sujeito narrado, o sujeito da narrativa não é o mesmo personagem contado. Porque o sujeito da narrativa é um sujeito em estado de vida, em carne e osso, é um sujeito em que corre sangue nas veias. Já o sujeito narrado é um sujeito em estado de palavra, é feito de papel, é um sujeito em que corre tinta nas veias. O historiador que pretende falar do sujeito de carne e osso, falará na verdade do sujeito de papel e tinta que chega até ele mediante suas distintas formas de representação, embora essas formas de representação permitam a ele, pelo menos, garantir que o seu personagem realmente fez parte do passado. O historiador dará a ele uma nova vida, de tinta e papel, embora faça parte do pacto de leitura entre o leitor e o autor do texto historiográfico acreditar que ali se fala do sujeito de carne e osso que um dia viveu no

passado. (ALBUQUERQUE JÚNIOR 2011, p.254, apud, SOUZA 2013, p. 262-263).

Nesse sentido, por mais que esteja falando do Professor Tales, que é um sujeito de carne e osso, ao narrar sobre suas aflições enquanto professor de uma escola pública, ele se torna um sujeito de papel e tinta. Nesse contexto, trago a seguir as narrativas coletas por meio de uma carta enviada pelo professor à secretaria de educação e a entrevista realizada com o Professor tales. A primeira narrativa, intitulada “aflições de um professor preocupado com a educação”, foi retirada na íntegra da carta enviada pelo professor para a SED, com o intuito de expor suas inquietações vividas em escola estadual do interior do estado.

3.2 Aflições de um professor preocupado com a educação

1) Devido à adequação das 16h/a em sala, a disciplina de matemática teve uma redução de uma aula desde o quinto ano até o ensino médio, onde o ensino médio foi o mais prejudicado, pois ficou apenas com duas aulas de matemática. Essa uma aula que foi tirada criou-se a disciplina de Raciocínio Lógico, (o mesmo aconteceu com Português e produção interativa) com a quantidade de matéria do referencial curricular, é impossível trabalhar com qualidade com apenas duas aulas, faço mestrado na UFGD e vejo os professores de lá indignados, pois os alunos estão chegando cada vez mais fracos e eu quero fazer algo para mudar isso. E pensando bem, a disciplina de física está com 3 aulas no ensino médio e eu acho mais fácil cair matemática em um concurso ou vestibular do que cair física.

Outra coisa, é difícil, muito difícil, achar professor formado na área de física, observamos pelo último concurso. Minha opinião é que se tire uma aula de física e acabe com a disciplina de raciocínio lógico, voltando a ter quatro aulas no ensino médio, pelo menos no segundo e terceiro ano, que tem muitas matérias importantes para o ENEM. É melhor termos menos matérias e mais qualidade. E pode perguntar aos alunos, se eles concordaram com a criação dessa disciplina, a maioria dos alunos não aprova mais uma disciplina. Se algum professor do ensino médio cumprir todo o referencial com qualidade e com essa quantidade de aula, ou ele está passando o conteúdo sem que os alunos assimilem, ou ele está mentindo nos planejamentos. Não

tem como dar uma aula prática ou diferenciada com poucas aulas e muita cobrança, pois se cobram práticas e laboratórios. Como vou fazer isso com duas aulas semanais? Isso se não tiver feriado!

Outro aspecto, ainda com relação à disciplina de raciocínio Lógico, é que já vi alguns colegas de outras cidades falando que tem professores formados em Pedagogia dando aulas de Raciocínio Lógico. O que o professor faz em sala? Nada, apenas fica passando jogos sem planejamento, pois não há uma especificidade de conteúdos para serem trabalhados. Para o ensino médio, pede-se trabalhar jogos. Mas como trabalhar jogos em conteúdos como Progressões ou Análise Combinatória?

2) Precisamos de uma mudança no referencial curricular, pois temos dois conteúdos extensos no mesmo bimestre, e/ou, conteúdos pequenos e menos importantes às vezes ocupando o bimestre inteiro, ou também, como já ouvi, professores de português reclamando de conteúdos que são pré-requisitos ficando no quarto bimestre, nos quais deveriam estar no primeiro bimestre, ou também como acontece no terceiro ano do ensino médio, o conteúdo de estatística está no quarto bimestre e este conteúdo é o mais importante para o ENEM e eu, como professor, sempre trabalho este conteúdo no terceiro bimestre, mas isso acho fácil de se resolver.

Em minha opinião, fazer uma reunião com alguns professores, de disciplinas específicas juntos e que estão em sala de aula para verificarem isso, mas com professores que estão em sala de aula, pois parece que quem elabora o referencial é um professor que não conhece a realidade, ou está fora da sala de aula há muito tempo, ou até mesmo copiaram o referencial de algum outro estado. Creio que em um fim de semana em reunião, pode-se resolver esse problema, ou até mesmo pela internet, pedindo que professores de todas as cidades se unam nas próprias cidades, por áreas específicas e que após envie à SED a conclusão e a SED observe todos e tire uma conclusão.

3) A última sugestão está um pouco fora da realidade, mas prevejo isso como o futuro da educação.

A partir do segundo ano do ensino médio, temos áreas específicas para formar alunos que irão fazer vestibulares (Exatas, humanas, biológicas e uma Padrão). Por exemplo, se um aluno pretende fazer exatas, ele teria mais aulas nas disciplinas de matemática, física e química e menos aulas nas disciplinas de biologia, filosofia, sociologia, alunos que pretendem fazer enfermagem ou medicina teriam mais aulas de biologia e química.

Mas a questão é, e nas cidades pequenas onde não teriam alunos para completar uma sala de aula com alunos interessados em aulas específicas?

Nessas cidades mantém-se o referencial, tipo um “padrão”, como está hoje. Pois dessa maneira o aluno que pretende fazer exatas é porque gosta de números e geralmente esses alunos vão mal nas disciplinas de humanas e biológicas, ou os alunos que pretendem fazer humanas, ter mais aulas de geografia, história, sociologia e menos aulas de matemática, física ou química e assim não são obrigados a tirar notas ou estudar algo que nunca gostaram e que nunca utilizarão no seu futuro.

Essas são minhas ideias, pois, se os professores de matemática ficarem calados daqui uns dias teremos uma aula por série.

3.3. Subjetividades e dessubjetivações produzidas pelo professor

Nessa primeira narrativa, é possível perceber um ato de resistência por parte do professor frente aos dispositivos que regulam o seu trabalho, pois manifesta todas as suas aflições diante de uma carta. Podemos observar as subjetividades produzidas por esse professor diante do discurso do que seria o ideal para trabalhar a disciplina de matemática. Dentre alguns dos fatores apontados, temos a ampliação da carga horária e mudanças no referencial curricular, pois há uma grande preocupação na preparação para o ENEM.

Nesse sentido, observamos que quando o professor diz: “*é impossível trabalhar com qualidade com apenas duas aulas*”, demonstra estar preocupado com a qualidade do ensino e que se sente incomodado em ter que cumprir um referencial extenso, em apenas duas aulas. Essas enunciações podem gerar vestígios de como o professor Tales constrói significados para um ensino de qualidade.

A fala de Tales sobre o referencial extenso traz a marca de um dispositivo que regula o tempo de trabalho, ou seja, um instrumento que dessubjetiva o trabalho do professor. Vejamos que tanto o referencial curricular, quanto a preparação dos estudantes para o ENEM são dispositivos que atuam no mundo contemporâneo e dessubjetivam a ação do professor.

Quanto ao referencial curricular, Tales acredita ser impossível de seguir e dar conta de trabalhar com “qualidade” todo conteúdo elencado no documento. “*Se algum professor do ensino médio cumprir todo o referencial com qualidade e com essa quantidade de aula, ou ele está passando o conteúdo sem que os alunos assimilem, ou ele está mentindo nos planejamentos.*” Aqui se observa, que há coisas que ele faz que não condizem com o seu pensamento, já que ele diz que nenhum professor consegue concluir o referencial com qualidade, significa que esse se inclui nesse grupo de professores.

Ao afirmar isso, observa-se que os professores estão “sobrevivendo” nesse ambiente e buscando mecanismos para legitimar o estado das coisas. Do mesmo modo que o professor produz um discurso voltado à centralidade do vestibular, ele busca de alguma forma trabalhar o referencial curricular, mesmo que, segundo ele, não há como dar uma aula de qualidade com conteúdos que não tenham relevância no vestibular. Assim cabe questionar, por que os discursos de Tales têm no vestibular tamanha legitimação?

Outro questionamento seria que processos de subjetivação se produzem diante da escolha de certos conteúdos, que devem ser ensinados aos estudantes do ensino médio?

Observa-se que a carga horária também funciona como um dispositivo que define quais metodologias devem ser adotadas pelo professor, de modo que esse não deixe de trabalhar algum conteúdo que o considera muito importante, pois será cobrado no vestibular. Isso fica claro quando o professor menciona “*não tem como dar uma aula prática ou diferenciada com poucas aulas e muita cobrança, pois se cobram práticas e laboratórios.*” Aqui sugere a ideia de que o Professor Tales trabalhe apenas com conceitos e exercícios de fixação, ou ainda, uma aula expositiva dialogada.

O professor destaca também, que a matemática seja mais importante do que as demais, visto que, ao fazer uma comparação de carga horária, isso aparece em: *“Pensando bem, a disciplina de Física está com três aulas no ensino médio, e eu acho mais fácil cair matemática em um concurso, do que cair física”*.

É válido destacar que o professor, ao dizer que o conhecimento da matemática é fundamental, evidencia que essa age como dominante na sala de aula. Fica claro que o professor não contempla como prioridades outras disciplinas, neste caso, vale questionar, se há uma hierarquia dentre as disciplinas e quais critérios seriam utilizados para fazer essa classificação.

Diante dos discursos apresentados na primeira narrativa, ficam claras algumas questões, como a importância que o Professor Tales dá aos conteúdos que são abordados no vestibular, como se fossem modelos de comportamento e que contribuem para a produção de subjetividades do mesmo, exercendo um auto disciplinamento. *“Minha opinião é que se tire uma aula de física e acabe com a disciplina de raciocínio lógico, voltando a ter quatro aulas no ensino médio, pelo menos no segundo e terceiro ano, que tem muitas matérias importantes para o ENEM”*.

Face ao exposto, como estabelecer quais são os conhecimentos necessários aos estudantes, visto que, segundo o professor *“os alunos estão chegando cada vez mais fracos”*?

De acordo com a análise que fiz em relação ao discurso apresentado nas narrativas, vejo o Tales como um sujeito de necessidades e aspirações, e observo as relações de poder que os dispositivos pedagógicos (referencial curricular, ENEM, carga horária reduzida, entre outros) exercem sobre o professor. De todos esses dispositivos, fica claro que todos direcionam a preparação do estudante para o ENEM e é comum que esse tipo de avaliação tem como efeito a exclusão, pois por mais que isso seja o foco do professor, é pouco provável que atinjam a todos os alunos.

Outro fator relevante, na visão do professor Tales quanto ao ensino de qualidade é a preocupação com a aprendizagem do estudante na disciplina de matemática, quando descobre que em outros municípios há professores formados em pedagogia lecionando Raciocínio Lógico, *“outro aspecto ainda em relação a disciplina*

de raciocínio lógico é que já vi alguns colegas de outras cidades falando que tem professores formados em pedagogia dando aulas de raciocínio lógico. O que o professor faz em aula? Nada, apenas fica passando jogos sem planejamento, pois não há uma necessidade de conteúdos para serem trabalhados. No ensino médio, pede-se para trabalhar jogos, mas como trabalhar jogos em conteúdos, como Progressões ou Análise Combinatória?

Nesse sentido, a pergunta principal se movimenta da fala do professor para questões sobre dar uma aula de qualidade de raciocínio lógico estar associada à formação do professor. Por que o pedagogo não pode dar aula de raciocínio lógico nos anos iniciais?

Assim como a constituição do sujeito, a formação docente é gradativa e está presa a fatores socioculturais que a rodeiam, mas atua livre. Há várias maneiras de ser professor; uma delas advém das práticas discursivas em que o docente está envolvido e se posiciona. Isso é possível observar na narrativa do Professor Tales, em que este demonstra insatisfação com o modo como o sistema escolar está posto.

Diante dessa carta observa-se que Tales é conduzido pelos dispositivos já apresentados e que por meio desse documento apresenta algumas sugestões, propondo de que maneira ele gostaria que fosse organizado o sistema educacional.

A primeira mudança é em relação ao referencial curricular que, segundo ele, apresenta-se de forma desorganizada, ou seja, os conteúdos estão mal distribuídos dentro dos bimestres, deixando sobrecarregados aqueles com conteúdos, importantes, que “caem” no vestibular. O professor elege o conteúdo de estatística, como o mais “importante para o ENEM” e que este se encontra deslocado no quarto bimestre.

Neste contexto, Tales ainda faz uma crítica à secretaria, a respeito da organização do referencial curricular, *“parece que quem elabora o referencial é um professor que não conhece a realidade, ou está fora da sala de aula há muito tempo, ou até mesmo copiaram o referencial de outro estado”*. E ainda, faz sugestões relacionadas às críticas apresentadas, *“creio que em um fim de semana em reunião pode-se resolver esse problema, ou até mesmo pela internet, pedindo que professores*

de todas as cidades se unam nas próprias cidades, por áreas específicas e que após envie à SED a conclusão e a SED observe todos e tire uma conclusão.”

Percebe-se aqui, “a necessidade de se instituir orientações curriculares que, embora não sejam construídas com o objetivo de estabelecer regras categóricas, são interpretadas como tal”. (SILVA, 2014, p.520).

Para finalizar a carta, Tales aponta como última sugestão que a partir do segundo ano, as áreas sejam divididas de acordo com o interesse do estudante, focando, a preparação para o vestibular e o ingresso no curso superior, segundo o professor,

A partir do segundo ano do ensino médio, termos áreas específicas para formar alunos que irão fazer vestibulares (Exatas, humanas, biológicas e uma Padrão). Por exemplo, se um aluno pretende fazer exatas, ele teria mais aulas nas disciplinas de matemática, física e química e menos aulas nas disciplinas de biologia, filosofia, sociologia, alunos que pretendem fazer enfermagem ou medicina teriam mais aulas de biologia e química. (Professor Tales).

Neste contexto, o professor apresenta um discurso de liberdade, onde o estudante estará livre para escolher a área que quer estudar. Esse discurso de liberdade está presente no conceito de neoliberalismo e tende a propagar a ideia de que sem a intervenção do Estado, neste caso a decisão de sua formação escolar no ensino médio, onde o estudante poderá escolher estudar aquilo que é de seu interesse.

Do ponto de vista neoliberal, “a liberdade não vai ser concebida como exercício de um certo número de direitos fundamentais, a liberdade vai ser vista simplesmente como a independência dos governados relativamente aos governantes”. (FOUCAULT, 2010, p.70). São discursos que constroem verdades que atravessam o currículo e produzem subjetividades comparadas aos interesses neoliberais. Diante disso, identifica-se que as subjetividades produzidas pelo professor Tales, diante dos dispositivos de controle, possibilitou o aparecimento de discursos, que buscam por mudanças no ensino médio. Essas mudanças propostas por Tales vão ao encontro dos interesses neoliberais, pois as mudanças sugeridas pelo professor no currículo do ensino médio irão produzir um déficit no ensino, que irá refletir na formação dos

alunos, de modo que se não houver mudanças nas avaliações externas, esses estudantes terão uma defasagem de conteúdo, dificultando o acesso ao ensino superior.

Além disso, o professor sugere que nos municípios pequenos, onde não há alunos suficientes para constituir turma, que continue utilizando o referencial do mesmo modo que se apresenta hoje. *“Mas a questão é, e nas cidades pequenas onde não teriam alunos para completar uma sala de aula com alunos interessados em aulas específicas? Nessas cidades mantém-se o referencial tipo um “padrão”, como está hoje.”*

Vimos que a sugestão apresentada pelo professor não irá contemplar a todos, neste caso, aparece com um escape, pois ao sugerir trabalhar de forma diferenciada com estudantes de escolas pequenas, não condiz com o pensamento dele, de propor a escolha ao estudante, em estudar “coisas” de seu interesse.

Face ao exposto verifica-se como é forte o discurso de preparar o estudante para o vestibular, de maneira que as sugestões apresentadas pelo professor direcionem para o mesmo objetivo: selecionar os conteúdos de acordo com a matriz de referência do ENEM, de modo a adaptar o referencial curricular e estruturar uma carga-horária, que possibilite trabalhar com facilidade o que será cobrado dessas avaliações.

3.4 Segunda Narrativa

Textualização da entrevista realizada em 28 de junho de 2017.

Eu comecei a trabalhar na Educação em 2005, e em 2006 na Rede Estadual de Ensino - REE, com a Educação de Jovens e Adultos.

Em 2007, peguei o Ensino Médio e Fundamental, ou seja, desde de 2005 que estou na Educação.

Na REE particularmente, a partir de 2006, daí então, eu fiquei um tempo afastado, e voltei para dar aula no cursinho da REE, nos anos de 2011, 2012, 2013, 2014, 2015 e 2016.

Este ano, não vai ter o cursinho, não foi aprovado, eu senti muito por isso, pois foi uma coisa muito boa, porque gosto muito de trabalhar com essa proposta. O cursinho serviu muito para mim de base, eu pegava como referência os materiais para eu dar aula no Ensino Médio. Trabalhava o que estava caindo no vestibular, nos concursos. Particularmente, foi minha base mesmo, foi muito bom o cursinho.

Em 2013, eu passei no concurso e comecei a dar aula, neste ano senti que tinha muito conteúdo, o referencial curricular era muito extenso, para pouca aula. Nós tínhamos, se eu não me engano, acho que 2 aulas de matemática. Bom, eram três aulas inicialmente, em 2013, aí em 2014 passou para 2 de matemática e 1 de raciocínio lógico. Depois passou a ser matemática 1 e matemática 2. Quando tinha o raciocínio lógico, jogavam tudo para cima de Matemática, depois teve uma pequena mudança, mas assim, nós sentimos muita dificuldade no início, nós tínhamos essa pressão de ter que seguir o referencial curricular e ao mesmo tempo, manter o tempo para desenvolver o trabalho.

Dessa forma, essa foi minha maior dificuldade, e assim, eu tenho mais experiência em trabalhos com os terceiros e segundos anos, que eram as turmas em que eu mais trabalhava.

Quanto ao primeiro ano, teve alguns anos que eu peguei, mas a maior dificuldade era essa.

Entrou o novo governo, e eu vi que este estava tentando mudar um pouco essa realidade, pois a SED fica muito longe dos professores e eu senti mesmo essa dificuldade. Falei: “eu vou começar a mandar carta, vou começar a incomodar, porque não está certo esse negócio de ter pouca aula de matemática”.

O professor de matemática é muito cobrado, tudo é em cima da matemática, e os índices estão baixos e sendo que a gente tem pouca aula de matemática.

Então isso me motivou a escrever aquela carta. Quando escrevi, estava fazendo mestrado em Dourados e ouvi muito que as dificuldades que eu tinha eram as mesmas que os professores de lá também tinham. Lá em Dourados, tinha professores que eram amigos meus, de Nova Andradina, de Ponta Porã, de Amambaí e de Bela Vista, e todos eles tinham as mesmas dificuldades.

Ah! Como eu vou cumprir aquele referencial, se eu não tenho tempo, tenho só 2 aulas? Como eu vou fazer, por exemplo, se na minha escola tem professores de pedagogia dando aula de matemática? Como que ele vai trabalhar com o conteúdo?

São muitas coisinhas, detalhezinhas, que eu via e falava: “_ Poxa! Está errado esse negócio, tem que mudar”, e foi quando que escrevi aquela cartinha para a SED, como um desabafo [risos].

Assim, senti que depois, que aí mudou, para 4 aulas de matemática, eu senti que melhorou muito. Pelo menos o referencial dá para trabalhar mais tranquilo. Apesar de estar na Coordenadoria Regional este ano, conversei com os professores aqui da região e senti que eles estão com o referencial bem tranquilo. Eu fui a algumas escolas fazer visita e vi que o pessoal está bem mais light, bem mais tranquilo, parou aquela loucura de cumprir o referencial, cumprir conteúdos, tempo tem bastante.

Só que, assim, já vou fazer uma crítica [risos], esse sexto tempo [que é uma proposta do Ensino Médio Inovador de ampliação da carga horária semanal do estudante para 30h], acho que foi um tiro no pé, porque eu achei que seria uma aula de reforço, uma aula de sei lá, de Biologia, Física, Química, Matemática, ou uma aula de uma outra coisa. Aí, o governo foi lá e colocou mais cinco disciplinas, e a gurizada ficou louca, porque, às vezes tem aula, passa tarefa, ou alguma coisa, o pessoal fala: “_ Ah, professor não dá tempo de fazer”. Eu vejo os professores comentando isso: “ah, não dá tempo de fazer as tarefas porque o professor de sexto tempo deu trabalho para entregar amanhã”. Entendeu?

Então, assim, uma coisa que eu senti que atrapalhou muito os alunos, foi esse sexto tempo e assim que eu tiver oportunidade eu quero falar sobre isso, foi um tiro no pé mesmo. Como que o Pedro Demo [Consultor da Secretaria de Educação] fala que o professor não dá aula busca um pesquisador, sendo que aumenta mais uma aula, coloca mais um 6º tempo, apesar de que não é obrigatório, não reprova. Digamos assim, reprovar, reprova, mas não tem aquela obrigação. O aluno tem que ser autor de sua própria atividade que irá fazer, mas mesmo assim acaba tendo mais matérias e para o aluno fica muito cansativo isso.

Então a minha crítica em relação ao referencial e as aulas, eu gostei muito, ficou muito legal, a parte da matemática, ficou muito boa. As 4 aulas ficaram excelentes,

pois quando eu estudava, lá em mil novecentos e bolinhas, eram 4 aulas e dava conta de muita coisa legal, tinha tempo, assim, essa é a minha visão de agora [risos].

Com as duas aulas, cara! Era uma loucura, porque eu sempre falava para a diretora: “_ Óh! Vou nivelar os alunos por cima”. E eu apertava-os mesmo. Eu fazia muito exercício, passava muita atividade, era bem corrido mesmo, mas muita coisa eu dava uma filtrada. Muitas coisas, assim, eu falava:”_ Óh! Esse daqui (conteúdo) não cai no vestibular, então não vou dar”. Ainda bem que minha coordenadora, era muito flexível, ela era muito boa mesmo. Eu falava: “- Coordenadora é o seguinte, esse conteúdo aqui não cai no ENEM, eu não vou trabalhar”. Sendo assim eu trabalhava aquilo que eu achava mais importante, então, eram coisinhas assim que eu levava em consideração.

Por exemplo, no 3º ano do Ensino Médio tinha Estatística, com tabelas e gráficos. Essas coisas eu pegava muito no pé deles, porque era uma coisa que caia no vestibular. Já Números Complexos, essas coisas que não caiam, eu dava só uma pincelada, por cima, algumas definições, algum exercício e pronto. Então, por causa dessa quantidade de aulas, não tinha como você trabalhar todo o referencial de uma maneira correta.

A mesma coisa é aquela parte de parábola, hipérbole e cônicas, que tem, salvo engano, no terceiro ano. E aquilo lá para falar a verdade nunca trabalhei, aquilo lá, nem na faculdade trabalhei com isso. E acho que nem na faculdade, acho que o Professor Paulo, deve ter dado aquilo, só por cima.

São conteúdos que ainda têm no referencial e que a gente não trabalha, eu nunca vi questões de parábola e hipérbole no vestibular, isso cai no ITA, na EXPECEx, nesses outros mais aplicados. Agora em ENEM, que é o principal, eu, para falar a verdade, nunca vi cair uma questão dessas lá.

Então, é uma coisa assim que tem no referencial? Tem. Tinha que trabalhar com aluno? Tinha. Trabalhava, eu passava em duas aulas, um trabalhinho disso aí, passava trabalho de pesquisa sobre o assunto. Porque para trabalhar de maneira correta, assim, com exercícios, com fixação, essas coisas eu não trabalhava, não dava, não tinha aplicação daquilo lá. Aí, caia naquele caso de o aluno falar: “_

Professor, onde eu vou usar isso?” Então, eu via muito isso, focava muito naquilo que ia ser útil para os alunos.

Eu não tinha muito costume de levá-los para a sala de tecnologias, eu levava mais o Datashow para a sala de aula, usava bastante, dependendo do conteúdo, como por exemplo, o conteúdo de Trigonometria, aquela parte de gráfico de função de funções trigonométricas, eu tinha o Datashow e Power Point.

Os slides, eu passava para eles, como eu te disse, com duas aulas, se você usar muito isso, você acaba perdendo tudo, porque daí acaba fugindo daquela parte do conteúdo, a parte prática, do papel e da caneta. Acaba não saindo daquilo lá, acaba ficando muito na parte visual, então eu evitava, por causa disso, mas alguns assuntos eu fazia isso, pegava, passava no quadro, levava o Datashow e mostrava: “_ Óh pessoal! O gráfico da função seno é assim, da função cosseno é assim, da função tangente é assim, entenderam?” Se mudar isso, se aumentar 1, vai fazer isso, se diminuir 1, se multiplicar, vai fazer isso, entenderam? Assim eu passava para eles rapidamente no Datashow, uns programinhas.

Acho que uma vez, se eu não me engano, uma vez só, eu usei o Geogebra, nesses 4 anos, infelizmente.

Eu dava essas aulas todas no quadro, sabe, porque, assim como eu te disse, com relação ao tempo, como era muito apertado, não dava para ficar, tipo, fazendo coisas muito diferentes, entendeu? Agora com essa experiência na Coordenadoria, eu estou vendo assim, já aprendi muito, tive muito tempo para pesquisar e vi que tem muita coisa legal que dá para usar na sala de tecnologia, mas isso depois que eu fiquei esses meses na coordenadoria, que eu comecei e encontrei muito material bom e assim que voltar para sala de aula quero aplicar isso.

Quanto ao referencial, acho que está bom, desse ano melhorou bastante, sabe, só aquela parte que te falei, parábola e hipérbole, de cônicas e elipse, que não tem nada a ver, acho que já está ultrapassado e que tem que tirar aquilo, o restante, está excelente, muito bom para as quatro aulas.

3.5 “_ [...] *tínhamos essa pressão de ter que seguir o referencial curricular*”, relações de poder e processo de dessubjetivação

Nessa segunda narrativa, observamos fatos que reforçam o que já havia sido mencionado na carta, quando o professor Tales diz: “_ [...] *tínhamos essa pressão de ter que seguir o referencial curricular*”. Entendo aqui, a forte relação de poder dos dispositivos reguladores, que dessubjetivam o trabalho do professor, pois em *Vigiar e Punir*, a disciplina é definida por Foucault (2014b, p. 137) como “uma anatomia política do detalhe” que resulta à disposição dos indivíduos no espaço, delimitando um lugar específico e fechado para as práticas disciplinares.

Para nós, esse local seria a escola, pois, mesmo com o passar dos anos, continua com um modelo arquitetônico semelhante a uma prisão, com grades e pavilhões.

No caso dos colégios, “o modelo do convento se impõe pouco a pouco” (Foucault, 2014b, p. 139), predominando o modelo do internato e educativo. É criado todo um saber em volta da disciplina, fazendo aflorar novas áreas do conhecimento, com a finalidade de compor novas estratégias de saber-poder sobre a conduta dos outros.

Nesse sentido, no caso do professor Tales, a pressão de ter que cumprir o referencial vem dos instrumentos utilizados para “vigiar” os seus registros, como o planejamento e o diário *online*. Esses dispositivos permitem que a equipe técnica da Secretária tenha acesso ao trabalho dos docentes; é uma maneira de conduzir a conduta dos outros, pois o professor é assujeitado ao sistema, nesse processo de vigilância. Assim, fazendo um elo com Foucault, “o indivíduo é o efeito do poder e, simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constitui” (Foucault, 2015). Ademais, é importante,

[...] não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras, mas ter bem presente que o poder – desde que não seja considerado de muito longe – não é algo que se possa dividir

entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem e lhe são submetidos. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui e ali, nunca está em mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas, os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles. (FOUCAULT, 2015, p. 284).

Portanto, para Foucault, o poder advém de uma relação de forças e, por conseguinte, o poder está em toda parte, ou seja, as pessoas estão incluídas por relações de poder. Conclui-se que não existe o poder, mas relações de poder, e este não está localizado em um lugar específico, porém está distribuído e conduzindo-se em toda sociedade, como uma força coibindo, disciplinando e controlando os indivíduos, ou seja, “o poder está em toda parte; não porque engloba tudo e sim, porque provém de todos os lugares” (FOUCAULT, 1988, p. 103).

Ao observar como o Tales se constitui sujeito, por meio dessas relações de poder, como um indivíduo incomodado com a situação do contexto em que a escola se apresenta, demonstrando dessa maneira que “lá onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo), esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder” (FOUCAULT, 1988, p. 104-105). A partir dessas análises, “para compreender o que são relações de poder talvez devêssemos investigar as formas de resistência e as tentativas de dissociar essas relações” (FOUCAULT 1995a, p. 234), isto é, o poder está relacionado com forças que estão presentes e em constante movimento, constituindo tensões que se expressam em toda relação, por conseguinte, a resistência apresenta-se, como parte característica dessa relação, que mostra o descontentamento, promovendo o exercício da liberdade. No caso do Professor Tales, o fato deste escrever uma carta destinada a SED, pontuando as coisas que o incomodavam, aponta para esse exercício de liberdade e o movimento de resistência desse, a um sistema cheio de regras e dispositivos usados para controlar sua conduta.

Num outro momento, o professor relata sobre a disposição do referencial em relação ao tempo de aula: “*Em 2013, eu passei no concurso e comecei a dar aula, neste ano senti que tinha muito conteúdo, o referencial curricular era muito extenso,*

para pouca aula”. Aqui, o professor Tales está se referindo ao tempo como um fator que impossibilita o cumprimento do referencial curricular. O tempo limita e prende o professor ao sistema de controle, de acordo com Foucault (2014b, p. 147), “nas escolas elementares, a divisão do tempo se torna cada vez mais esmiuçante; as atividades são cercadas o mais possível por ordens a que se tem que responder imediatamente”. Segundo o autor:

À última pancada do relógio, um aluno baterá o sino e, ao primeiro toque, todos os alunos se porão de joelhos, com os braços cruzados e os olhos baixos. Terminada a oração, o professor dará um sinal para os alunos se levantarem, um segundo para saudarem Cristo e o terceiro para se sentarem. (FOUCAULT, 2014b, p. 147)

Hoje, algumas escolas ainda mantêm certos ritos tradicionais, como formarem filas para entrar nas salas e fazer oração. Fazendo uma comparação da leitura do livro *Vigiar e Punir*, observo que muitos costumes oriundos daquela época permanecem nas escolas até os dias atuais. Segundo Foucault (2004), o controle das tarefas é feito por meio de um tempo rigoroso, de maneira a controlar sem interromper o trabalho, desfazendo de tudo que possa atrapalhar ou distrair o indivíduo; “o tempo penetra o corpo e com ele todos os controles minuciosos do poder” (Foucault, 2014b, p. 149).

Embora haja um controle do trabalho do professor, esse parece não ser tão rigoroso, como o daquela época, pois, além de cumprir o referencial, existem outras demandas que devem estar associadas ao seu fazer docente. Além disso, existem vários fatores externos que podem interromper o trabalho do professor, como o clima, que pode dificultar o deslocamento dos estudantes até a escola, no caso de regiões de difícil acesso.

Os professores são capturados por esses dispositivos, como o tempo e as demandas de trabalho, os quais produzem efeitos nesses sujeitos, ou seja, capturam os sujeitos, suas subjetividades e os resultados produzidos nos seus trabalhos, dessubjetivando a ação docente. As interferências do dispositivo na subjetividade são relatadas por Fischer (2011), ao falar que:

A tendência da sociedade atual, com ele descobre (Foucault), especialmente em *Vigiar e Punir* – tem sido aperfeiçoar, burilar, sofisticar as estratégias de poder, criando-se dispositivos cada vez mais complexos, nos quais os

indivíduos terminam por enredar-se, tomando para si as próprias ações que lhe cingem a subjetividade. (FISCHER, 2011, p. 240)

A narrativa envolveu o Referencial Curricular, que para mim é parte de um dispositivo pedagógico, pois impõe regras e controla os professores e seu trabalho. Esse e outros dispositivos (como o projeto político-pedagógico, o regimento interno escolar, as avaliações externas, o planejamento *online*, entre outros), levaram os professores a produzir subjetividades, ou seja, a constituir um tipo de sujeito. No caso do Professor Tales, um professor preocupado com conteúdos que cairão no ENEM, ou seja, preocupado em preparar os estudantes para entrar no ensino superior. Isso percebemos muito forte na seguinte fala do professor:

Com as duas aulas, cara! Era uma loucura, porque eu, sempre falava para a diretora: – Oh! Vou nivelar os alunos por cima. E eu apertava-os (alunos) mesmo. Eu fazia muito exercício, passava muita atividade, era bem corrido mesmo, mas muita coisa eu dava uma filtrada. Muitas coisas, assim, eu falava:

Oh! Esse daqui (conteúdo) não cai no vestibular, então não vou dar. Ainda bem que minha coordenadora, era muito flexível, ela era muito boa mesmo. Eu falava: - Coordenadora, é o seguinte, esse conteúdo aqui não cai no ENEM, eu não vou trabalhar. Sendo assim eu trabalhava aquilo que eu achava mais importante, então, eram coisinhas assim, que eu levava em consideração. Por exemplo, no 3º ano do Ensino Médio, tinha Estatística, com tabelas e gráficos. Essas coisas eu pegava muito no pé deles, porque era uma coisa que caía no vestibular. (Professor Tales).

Percebo ainda que o fato do Professor Tales estar apreensivo com o resultado dessas avaliações, de preparar os estudantes, classificando quais conteúdos são importantes, são processos que desconsideram as subjetividades dele, ou seja, está preocupado com temas bem objetivos, como as pesquisas que medem o desempenho dos alunos por números, que apresentam gráficos, desconsiderando as questões sociais e culturais.

Assim, essa importância que o Professor Tales dá para os resultados do ENEM constitui um processo de dessubjetivação, pois percebemos o quanto ele valoriza esses resultados. Isso aparece muito forte quando ele fala: *“Agora em ENEM, que é o principal [...]”, denotando que as práticas moldadas pelos discursos o constituíram como professor de matemática do ensino médio.* O dispositivo ENEM

limita as possibilidades de conteúdos e as maneiras de aplicá-los na disciplina, diante das diversidades existentes, reproduzindo nas formas das quais se diz e vê a componente curricular.

Observando esse cenário, percebo que os resultados das avaliações externas são usados para ranquear as escolas, fazendo com que um grupo de professores trabalhe em função de conteúdos que são cobrados nas mesmas, visto que, “ao mesmo tempo, os dados usados para elaborar tais rankings são empregados para identificar as ditas “escolas mal sucedidas” e, em alguns casos, os “professores mal sucedidos” nas escolas” (BIESTA 2012, p. 811). Assim, se julgarmos o ranking do ENEM, ou de outro tipo de avaliação externa como identificador de qualidade, uma boa escola seria aquela cujo os estudantes saem habilitados em responder questões de múltipla escolha e escrever redações, esse tipo de afirmação, está implícita no que se apresenta como a política de accountability (prestação de contas), que se eleva pelo mundo e no Brasil.

“O aumento da cultura da mensuração na educação tem exercido um impacto profundo sobre a prática educacional, desde os mais altos escalões das políticas educacionais em nível nacional e supranacional até as práticas locais de escolas e professores” (BIESTA 2012, p.812) e isso tem aumentado nos debates sobre educação, de modo que há um grande risco em se valorizar mais o que é medido, do que mensurar o que é valorizado.

Em relação ao ENEM, o INEP o considera como um importante instrumento de diagnóstico da aprendizagem do estudante, segundo esse instituto, “a alta participação dos estudantes no Enem, mesmo se tratando de um exame voluntário, faz dele um importante instrumento de diagnóstico do sistema: são mais de 1,24 milhão de concluintes fazendo a prova, mais da metade dos 2,4 milhões matriculados na 3ª série do ensino médio” (INEP, 2007b). Já na sua primeira edição do ranking, o INEP explica que:

[...] as médias do ENEM por escola, assim como todo resultado de avaliação realizada em um único momento, não são indicadores apenas da qualidade da escola, ou seja, o que se tem é uma média do desempenho dos alunos cujo conhecimento adquirido depende da qualidade da escola em que estuda e também de seu histórico escolar, familiar e da comunidade que frequenta (INEP, 2006).

Desse modo, nos parece que esse instrumento baseia-se em estimular a competitividade entre as escolas e também a exclusão daqueles estudantes que podemos dizer que não tem uma “estrutura familiar adequada” nos padrões da sociedade. Além disso, propicia a comparação entre as escolas a fim de selecionar aquelas que poderiam servir como modelo para as outras.

Baseados nessas colocações anteriores, podemos dizer que o ENEM não é um instrumento adequado para aferir a qualidade de ensino em uma determinada escola, sendo um dos motivos, o fato de esse ser optativo para o estudante. Se o professor utiliza suas metodologias para preparar os estudantes para realizar ENEM, aquele estudante que não almeja dar continuidade em seus estudos acredita que ele não precisa fazer a prova. Assim, observamos que esse sistema está mais preocupado em ranquear as escolas e estas correspondem a essa expectativa. Ao visitar algumas cidades, observei que na fachada das escolas é colocada a nota do IDEB e testemunhei na fala de pessoas da família dos alunos, que já chegaram a dormir cinco dias antes na frente da escola para conseguir uma vaga, em virtude de sua nota. Vejo também, na cidade onde moro que as escolas particulares de ensino médio colocam faixas na frente das mesmas com suas colocações no ENEM, além de outdoor com imagens de estudantes que alcançaram as melhores colocações nos vestibulares considerados mais difíceis, como o de medicina, por exemplo.

Dessa forma, observamos que tanto as escolas públicas, quanto as particulares, estão preocupadas em preparar os estudantes para as avaliações e é nesse contexto que encontramos o Professor Tales, ele faz parte deste sistema de competitividade, buscando por um ensino de qualidade para seus estudantes.

Nesse caso, o ENEM direciona o trabalho do professor, pelo fato de influenciar a seleção dos conteúdos que serão trabalhados, contudo, a forma como ele seleciona os conteúdos, descumprindo o Referencial Curricular, configura uma subjetividade produzida pelo professor Tales. Podemos visualizar essa prática do professor no seguinte discurso:

Já Números Complexos, assim, essas coisas que não caía, eu dava só uma pincelada, por cima, algumas definições, algum exercício e pronto. Então, por causa dessa quantidade de aulas, não tinha como você trabalhar todo o

referencial de uma maneira correta. A mesma coisa, é aquela parte de parábola, hipérbole e cônicas, que tem, acho, se eu não me engano, no terceiro ano. E aquilo lá para falar a verdade nunca trabalhei, aquilo lá, nem na faculdade trabalhei com isso. [...]. Porque para trabalhar de maneira correta, assim, com exercícios, com fixação, essas coisas eu não trabalhava, não tinha aplicação daquilo lá. [...]. Então, eu via muito isso, focava muito naquilo que ia ser útil para os alunos. (Professor Tales)

Nesses discursos, podemos observar como tudo isso se torna currículo, pois está muito ligado às relações de poder. O poder utilizado pelo professor de escolher o conteúdo que será trabalhado, que ele considera importante para os estudantes. Segundo Silva (2015),

[...] podemos dizer que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo o ideal é uma operação de poder. (SILVA, 2015, p. 16)

Observando toda a narrativa, percebo que, pelo fato de o Professor Tales selecionar o que é importante para os estudantes, esse desconsidera as questões sociais do currículo. Ele hierarquiza os conteúdos e, dessa forma, está preocupado em preparar o estudante para competir, para alcançar sucesso no ingresso no ensino superior. Essa questão de tratar o currículo somente como uma sequência de conteúdos vem de um processo histórico. De acordo com Silva (2015),

O currículo é uma invenção social como qualquer outra: o Estado, a nação, a religião, o futebol.... Ele é o resultado de um processo histórico. Em um determinado momento, através de processos de disputa e conflito social, certas formas curriculares – e não outras – tornaram-se consolidadas como currículo. É apenas uma contingência social e histórica que faz com que o currículo seja dividido em matérias ou disciplinas, que o currículo se distribua sequencialmente em intervalos de tempo determinados, que o currículo esteja organizado hierarquicamente.... É também através de um processo social que certos conhecimentos acabam fazendo parte do currículo e outros não. (SILVA, 2015, p. 148).

Nesse sentido, o Professor Tales, ao ser dessubjetivado, conforme os discursos aqui apresentados, teve a sua ação pedagógica regulada pelo dispositivo

Referencial Curricular, entre outros, no andamento de suas práticas curriculares da matemática, mesmo que ele tenha mostrado liberdade ao conduzir suas aulas.

Observo também que o Professor Tales procurou ocupar sua posição como sujeito desse discurso, no qual procurou conduzir suas ações, seus modos de pensar, suas condutas e seus modos de conceber suas práticas curriculares da Matemática. Entretanto, do ponto de vista aqui defendido, não se pode deixar de considerar que esse poder que controla é relacional e existe um processo que pode ser negociado, mesmo controlado e envolto por relações de poder. É um processo de controle em que existem espaços de liberdade e de resistência. Existe a resistência, pois na ordem do discurso há uma luta constante por predominância de significados, verdades, discursos, enunciados. E a resistência é importante para compor essa ação.

Os lugares de liberdade no jogo de forças do deslocamento das práticas curriculares, em relação aos efeitos de poder na ação docente, foram proporcionados, porque o Professor Tales tinha um movimento de resistência; ele se sentia tão incomodado com a situação das aulas a ponto de procurar a Secretaria, e isso fica claro no seguinte discurso:

Falei, eu vou começar a mandar carta, vou começar a incomodar, porque não está certo, esse negócio de ter pouca aula de matemática. O professor de matemática é muito cobrado, tudo é em cima de matemática, e os índices estão baixos, e sendo que a gente tem pouca aula de matemática. Então isso motivou a escrever aquela carta. Quando escrevi, estava fazendo mestrado em Dourados e ouvi muito, que as mesmas dificuldades que eu tinha, eram as mesmas que os professores de lá também tinham. Lá em Dourados, tinham professores, que eram amigos meus, de Nova Andradina, de Ponta Porã, de Amambaí e de Bela Vista, e todos eles tinham as mesmas dificuldades. Ah! Como eu vou cumprir aquele referencial, se eu não tenho tempo, tenho só 2 aulas?! Como eu vou fazer, por exemplo, se na minha escola tem professores de pedagogia dando aula de matemática? Como que ele vai trabalhar com o conteúdo? São muitas coisinhas, detalhezinhos, que eu via e falava: _ Poxa! Está errado esse negócio, tem que mudar, e foi aí que escrevi aquela cartinha para a SED, como um desabafo. (Professor Tales).

Esse trecho da narrativa me possibilitou o entendimento acerca da prática de liberdade de Foucault, quando o professor demonstra conhecer seu espaço, suas necessidades e os limites que causam aflição no sujeito professor de matemática. Todavia, isso não o impede de tentar buscar uma alternativa de querer melhorias para o seu espaço de trabalho. Esses movimentos de resistências estão ligados a relações

de poder, pois, para FOUCAULT (2015, p. 360), “a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa”.

Dessa maneira, observo que o Professor Tales teve a possibilidade de resistir aos dispositivos de controle que não lhe agradavam e que tentavam controlar a sua prática docente, mas o único que tinha uma relação de poder maior, a ponto de conduzir o seu trabalho, era o ENEM, ou seja, esse é um dispositivo que dessubjetiva sua ação em sala de aula.

Vejamos que é possível explorar as posições de sujeito produzidas pelo discurso de um professor de matemática, que se apresenta ansioso por mudanças, mas que se constitui um sujeito preso em preparar os estudantes para o ENEM/Vestibular. Desse modo, os discursos que legitimam o ingresso a uma faculdade justificam a prática pedagógica, estabelecendo, para o professor, o dever de preparar os alunos para o ENEM. Observamos que, de acordo com o cenário apresentado, o “bom” professor, é aquele ocupado em realizar tais práticas, sem que haja razão para questioná-las, mesmo focado em um conteudismo. Além disso, segundo o relato do professor, o tempo dedicado à disciplina de matemática é curto e esse trabalha apenas os conteúdos que são justificados pelo ENEM, *“são conteúdos, que ainda tem no referencial e que a gente não trabalha, eu nunca vi questões de parábola e hipérbole no vestibular”*, pois ficava difícil explicar a utilidade desse, *“Aí caía naquele caso de o aluno falar: - Professor, onde eu vou usar isso?”*

Em relação a este aspecto, vale refletir a respeito da “utilidade” de certos conteúdos e em relação à falta de que se mostrem ganhos reais e efeitos concretos referentes ao estudo de determinados conteúdos. Verifica-se um tipo de método “utilitarista” relacionado ao saber, em detrimento da capacidade de progresso pessoal. Há necessidade de aprender alguma coisa, só faz sentido enquanto disponha de aplicabilidade, que “aproveite” para alguma coisa.

Dessa maneira, exerce-se a sujeição do professor ao discurso atual, que, mesmo que visualizasse outras utilidades de tais conteúdos, “isso cai no ITA, na EXPECEX, nesse outros mais aplicados.” não estabelecia possibilidades de práticas

relacionadas ao vestibular. Percebe-se que as práticas pedagógicas e a conduta do sujeito baseiam-se tomando como ponto de partida o ENEM em seu discurso como professor de matemática do ensino médio.

Diante do discurso de selecionar os conteúdos a serem trabalhados visando à preparação para o ENEM, produzem-se subjetividades que buscarão sempre dispositivos que possibilitam seu aperfeiçoamento, distanciando cada vez mais do mundo social e da problematização do mesmo. Nesse sentido, o saber que constitui esses estudantes produz subjetividades sem protagonismo, sem potencialidade de resistência, tornando-se sujeitos com conhecimentos que permitam serem dominados, ficando distantes da ação do seu papel social e o efeito disso sobre os processos de subjetivações dos sujeitos envolvidos nesse meio educacional.

Neste discurso ficou claro a função do ensino médio enquanto uma etapa da escolarização preparatória para avaliações externas, citando como exemplo, o ENEM, visto que, estes possibilitam uma futura inserção do aluno no mercado de trabalho por meio de sua formação no ensino superior, são discursos atravessados por aspectos produtivos, visando uma utilização de conteúdos na vida do estudante *“focava naquilo que ia ser útil para os alunos”*, ou seja, regulando ações do presente, visando colher bons frutos no futuro, no caso a possibilidade de ser aprovado no vestibular.

Diante dos discursos do professor Tales ao se referir à didática aplicada para trabalhar os conteúdos, é possível perceber a individualização atravessada por esses discursos, pois não há qualquer vestígio de um trabalho coletivo entre os estudantes em suas práticas pedagógicas aplicadas em sala de aula. Observa-se que o foco está sempre em preparar o estudante para as avaliações, como se todos tivessem como projeto de vida a aprovação no vestibular.

Face o exposto, observamos o quanto o ENEM direciona o trabalho do Professor Tales, ao selecionar os conteúdos que esse considera importante, de modo que, acredita que não propõe uma aula diferenciada para não atrapalhar o andamento dos conteúdos,

“eu não tinha o costume de levar para a sala de tecnologias [...], se você usar muito isso, você acaba perdendo tudo, porque daí acaba fugindo daquela parte do conteúdo, a parte prática, do papel e caneta. Acaba não saindo daquilo lá, acaba ficando muito na parte visual, então eu evitava, por causa

disso, mas alguns assuntos, fazia isso, pegava, passava no quadro, levava o Datashow e mostrava: _ Oh pessoal! O gráfico da função seno é assim, da função cosseno, é assim, da função tangente, é assim, entendeu? Se mudar isso, se aumentar 1, vai fazer isso, se diminuir 1, se multiplicar, vai fazer isso, entendeu? Assim eu passava para eles rapidamente, assim, no Datashow, uns programinhas. Acho que uma vez, salvo engano, uma vez só, eu usei o Geogebra, nesses 4 anos, infelizmente. Eu dava essas aulas todas no quadro, sabe, porque, assim como eu te disse, com relação ao tempo como era muito apertado, não dava para ficar, tipo, fazendo coisas muito diferentes, entendeu? (Professor Tales)

Desse modo, verifica-se o quanto os discursos relacionados ENEM apresentam um significado ao trabalho do professor, do mesmo modo em que sujeita os mesmos, amarrando o seu fazer pedagógico a esta maneira de compreender o ensino médio. Assim, o professor se constitui com um “seguidor” da matriz de referência do ENEM, sem questionar a respeito de como atuar na sua prática docente, sem proporcionar crítica a esta, colaborando para reforçar o discurso que produz um ensino médio como preparatório para o ENEM.

Ao se demonstrar preocupado com o curto tempo para trabalhar o conteúdo, observa-se um professor centralizador, que apenas repassa o conteúdo, pois não há tempo para trabalhos em grupo e discussões a respeito do assunto, caracterizando, um modelo onde os estudantes precisam ocupar-se de lista de exercícios que lhes permitam “decorar” as maneiras de resolver as atividades.

Considera-se que o saber é algo pronto, parado, e que não faz parte de um processo que precisa de questionamentos e elaborar problematizações. E o que cabe ao aluno? Apenas absorver o conhecimento, que será medido por meio de uma nota, que produzirá uma classificação, posicionando o sujeito em uma lista de resultados de vestibulares.

Diante do exposto, essa nota institui um ranking de conhecimentos indispensáveis ao ensino médio, obtidos por meio de aulas conceituais e exercícios de fixação. Do mesmo modo em que se projeta a formação deste saber, justifica-se a legitimidade dessa, baseando-se no referencial foucaultiano, cuja produção de saber é atravessada por relações de poder, que produzem práticas pedagógicas, que estabelecem que posições do sujeito surgem deste processo.

Em vista disso, é preciso questionar a respeito do governo do sujeito que os discursos que constituem o ensino médio produzem. Baseado em Foucault, o

controle da conduta dos outros não reproduz de maneira opressora, uma vez que o poder só se aplica em sujeitos livres, mas partindo de uma razão entendida por Foucault (1988) como política, visto que se compara com outras realidades, como, “processos econômicos, sociais, culturais e técnicos” (FOUCAULT 1988, p.827).

Vimos que o Professor Tales, ao se referir ao referencial curricular, quanto ao conteúdo que ele não considerava importante, esse o cumpria apenas porque era cobrado e fazia isso de maneira superficial *“Então, é uma coisa assim que tem no referencial? Tem. Tinha que trabalhar com aluno? Tinha. Trabalhava, eu passava, em duas aulas, um trabalhinho disso aí, passava trabalho de pesquisa, sobre o assunto.*

Para corroborar com esse discurso, trago uma experiência da pesquisadora, enquanto professora em sala de aula.

Em 2012, quando estava como professora do sexto ano de uma escola estadual, ocorreu uma visita técnica da SED, na qual coordenadora foi até a minha sala e pediu meu caderno de planejamento e o caderno de um estudante, para serem comparados ao referencial curricular, a fim de verificar se eu estava seguindo o mesmo, de acordo com a sequência de conteúdo e o bimestre vigente.

Observa-se, diante das colocações do entrevistado, que este já possui uma programação ampla para dar conta de conteúdos que ele considera importantes que “caem” no ENEM, de maneira que trabalhar com assuntos menos relevantes, é considerado como um prejuízo. Observa-se também, que o caso de “cair” no vestibular é critério para selecionar conteúdos, pois o professor justifica a importância de trabalhar tabelas e gráficos no terceiro ano, levando em conta o vestibular *“essas coisas eu pegava muito no pé deles, porque era uma coisa que caía no vestibular.”* Desse modo, verifica-se que o professor utiliza-se de uma “técnica que permite ao mestre utilizar como convém nas coisas verdadeiras que ele conhece o que é útil, o que é eficaz para o trabalho de transformação de seu discípulo” (FOUCAULT, 2001 p. 232), para dizer ao estudante, o que é útil na sua vida futura.

Diante destes fatos, verifica-se que o professor se constitui diante das relações de poder, apresentando-se, conseqüentemente, sob um efeito político que não pode ser negado. Com base em Foucault, fica claro a razão de produtividade, de modo que para ser eficiente, o professor precisa se pautar em cumprir o referencial

otimizando o tempo com o máximo de aproveitamento e para o Professor Tales dar conta disso, este seleciona os conteúdos de acordo com sua relevância nos vestibulares.

Vale ressaltar que o padrão de aprendizagem ligado à preparação do estudante para o Vestibular dá a entender que é mais armazenamento de dados ou transmissão dos mesmos e não a construção de conhecimento.

O Professor Tales, ao selecionar os conteúdos pensando no sucesso do estudante no ENEM, chega à conclusão de que o ensino médio fica próximo à dependência dos processos seletivos e que estes o regula dando-lhes critérios de qualidade, que influenciam na sua conduta. Considerando a postura de Tales, vejo que a sua função como professor pode ser considerada como um tipo de posição específica de um sujeito diante de uma sociedade, associando-se com determinados dispositivos e estratégias de saber-poder, engendrando um conjunto de verdades.

Diante do exposto, vimos que em ambas as narrativas, aparece muito forte a preocupação em preparar os estudantes para o ENEM e outros vestibulares, de modo que todas as aflições apresentadas, tanto na carta, quanto na entrevista, quando esse fala do referencial curricular extenso, da carga horária curta e da seleção dos conteúdos, tudo isso, está associado ao foco no futuro desses alunos. Desse modo, percebemos, assim como mencionado anteriormente, as ideias neoliberais do professor e como esses discursos fazem o Tales, um sujeito neoliberal, ou seja, que se subjetiva dentro de tudo isso. Tudo que ele faz é porque acredita, isto é, se autogoverna diante dos discursos neoliberais.

Observamos que as relações de poder no neoliberalismo, “fogem” do vigiar e punir, pois a responsabilidade passa a ser do sujeito. Ao deslocar do vigiar e punir para os discursos que atravessam o neoliberalismo, ou seja, das ideias conteudistas que formam para o ENEM, sugerindo a liberdade de escolha, vimos que isso tudo, compõem os dispositivos que subjetivam o professor e isso se desdobra para uma outra questão, a de ensinar o sujeito, dando mais conteúdos e valorizando mais sua disciplina.

Diante dos discursos apresentados pelo Professor Tales, quando este visa preparar o estudante para o vestibular e que sugere a liberdade de escolha, naquilo

que ele quer estudar, percebe-se a presença de um sujeito do neoliberalismo, como já mencionado anteriormente, onde passa a responsabilidade de sua formação escolar no ensino médio para o estudante, ou seja, sem a intervenção do estado, preparando um sujeito competitivo no mercado e para o mercado.

Nesse discurso neoliberal, vimos que surge o sujeito empresário de si mesmo, o que Foucault chamou de *homo oeconomicus*, que associado com a “teoria do capital humano” busca direcionar a educação pelas orientações de mercado. De acordo com Foucault, capital humano,

[...] não é uma concepção da força de trabalho, é uma concepção do capital-competência, que recebe, em função de várias diversas, certa renda que é um salário, uma renda-salário, de sorte que é o próprio trabalhador que aparece como uma espécie de empresa para si mesmo. Foucault (2008, p. 310)

A produção desse capital humano é feita na, e pela escola, assim, Tales ao sugerir que o estudante tenha a liberdade de escolha, surge à necessidade de alinhar o currículo do estudante aos interesses neoliberais, que de acordo com as narrativas, o professor seleciona os conteúdos considerados importantes, ou seja, que caem no vestibular, visando a produção de um ensino pautado na produtividade, a fim de potencializar esse capital humano.

No neoliberalismo, com a visão do novo *homo oeconomicus*, que antes evidenciava o homem da troca e hoje, o empreendedor de si, o sujeito é instigado a ampliar suas capacidades para competir no mercado de trabalho. De acordo com Foucault,

O *homo oeconomicus* é um empresário e um empresário de si mesmo. Essa coisa é tão verdadeira que, praticamente, o objeto de todas as análises que fazem os neoliberais será substituir, a cada instante, o *homo oeconomicus* parceiro de troca por um *homo oeconomicus* empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda. (Foucault, 2008, p.331)

Nesse sentido, quando o professor Tales sugere que o ensino médio seja direcionado aos interesses do estudante, isso vai ao encontro de uma proposta de governo neoliberal, onde o aluno é chamado a produzir o seu próprio sucesso,

responsável pelo seu êxito profissional e estimulado ao chamado capital humano, isto é, um acúmulo de habilidades e capacidades.

Em síntese, tomando como base os estudos realizados, utilizando autores inspirados em Foucault, vimos como se constitui o professor Tales atravessado por dispositivos, que o ensina e o controla, produzindo subjetividades. Além disso, observamos, por meio das narrativas, um movimento de resistência, quanto ao que está posto pelo estado em relação às escolas, como seguir o referencial curricular, por exemplo, que o considera como mais um elemento que compõem um dispositivo de constituição e dominação do sujeito, e ainda um dispositivo que contribui para a produção de um professor ideal.

Nesse sentido, como classificaríamos um professor ideal?

Como aquele que consegue trabalhar todo o referencial curricular, dando uma aula de qualidade, como menciona o Tales, em sua entrevista, ou ainda, que contribui para que seus alunos sejam aprovados nos melhores vestibulares.

Influenciada por esses discursos, acredito que a conduta do professor se constitui em lugares mediados por regimes de verdades e de controle dos sujeitos, pelas quais este se vê submetido a um conjunto de sujeições, que passam a operar na produção de sua subjetividade, constituindo modos de existência, controlados pelas relações de poder.

Para finalizar, vale ressaltar que analisamos o processo de subjetivação, como modo pelas quais o indivíduo se constitui sujeito de sua própria existência e, ao mesmo tempo, processo de dessubjetivação que, “tem por função arrancar o sujeito de si próprio” (FOUCAULT, 2010, p.291) e como vimos anteriormente, torna-se um sujeito manipulável, ou seja, de acordo com os discursos, um sujeito moldado com ideias neoliberais.

Assim, percebemos nas narrativas coletadas da entrevista do professor Tales, que os modos como ele se constitui sujeito, é demarcado por dispositivos que o atravessam e, portanto, podem se desfazer, conforme novas práticas de subjetivação se engendram.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar os primeiros passos desta pesquisa, enfrentei muitos obstáculos. O primeiro foi em relação à minha posição como pesquisadora frente ao grande desafio que foi colocar em conflito as concepções que havia construído ao longo dos anos, com novos estudos e conhecimentos produzidos com autores contemporâneos. Não posso dizer que mudei os meus conceitos completamente, mas ainda existem vestígios de um passado que insiste em permanecer na minha fala e, às vezes, palavras que estão arraigadas na minha escrita.

Considereei muito difícil o processo interpretativo de textos relacionados à minha pesquisa, pois trago marcas de um ensino tradicional onde decorava os textos de história, geografia, biologia, entre outros, para poder dar conta de realizar as provas. Era uma aluna nota dez, só que em decorar textos; com o tempo percebi que tinha uma grande dificuldade de interpretação. Não posso dizer que agora eu tenha facilidade, pois ainda tenho que ler o mesmo texto mais de uma vez.

Essa dificuldade me fez lembrar um episódio que ocorreu quando eu cursava o terceiro ano do ensino médio. Tivemos que ler um livro de Clarice Lispector, *Laços de Família*, e apresentar na frente de toda a classe. Toda empolgada, pedi para ser a primeira a apresentar, mas na hora fiz uma confusão e comecei a trocar os nomes dos personagens do conto. Ao final, a professora de literatura sorriu e disse: “_Com essa empolgação você tiraria dez, mas a personagem que você tratou como vó da menina era a galinha”. Os colegas começaram a rir e eu também; ri de vergonha. Acredito que essa vergonha e o medo de errar me acompanham desde então.

Nesta pesquisa, o desafio foi descrever e analisar, na fala do professor de matemática, como é para ele ser docente na REE/MS, e destacar prováveis implicações comuns desse diálogo na constituição dos sujeitos envolvidos: professor e Secretaria de Educação. Um dos passos foi a seleção e construção de ferramentas que movimentaram esse longo processo investigativo na análise do discurso, baseada em Foucault. Consideramos os documentos oficiais, utilizados pela SED, como dispositivos que conduzem suas práticas pedagógicas. Assim, buscamos a fundamentação teórica, na análise do discurso de base enunciativa, para analisarmos

as narrativas coletadas durante entrevista. Desses documentos, elegemos alguns que se evidenciaram nas narrativas para apresentarmos e destacarmos a singularidade entre eles.

Neste texto dissertativo nos propusemos a compreender como os elementos que compõem os dispositivos pedagógicos, tais como referenciais curriculares, carga horária reduzida e avaliações externas, presente nos discursos analisados por meio de entrevistas narrativas, podem atuar na produção de subjetividade de um professor de matemática da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. No intuito de finalizar as discussões propostas nessa pesquisa, acredito ser importante retomar o objetivo inicial de “analisar a produção de subjetividades narradas por um professor de matemática, quando fala sobre suas práticas, e a partir dele, localizar as discussões propostas nessa investigação, na busca de dialogar com percursos traçados nesse trabalho. Esperamos que esse objetivo possa contribuir na produção de tensões que constituem os significados na produção de subjetividade docente. Nesse processo, consideramos o Professor Tales como nosso objeto de estudos e, por meio de entrevista realizada com ele, compusemos nosso material para análise. Compreendemos os documentos oficiais, utilizados pela SED, como parte do dispositivo que conduz suas práticas pedagógicas no ambiente educacional, assim abordamos alguns modos de subjetivação do professor, que será apresentado a seguir.

Para isso, buscamos inicialmente trazer os conceitos, ou ideias dos assuntos que iríamos discutir ao longo desta dissertação. Debateremos tais assuntos na busca de legitimar o tema da nossa pesquisa. Conceituamos as ferramentas que iríamos utilizar nas análises das narrativas coletadas por meio das entrevistas e da carta enviada pelo professor à SED. O primeiro ponto a ser discutido foi a relação de poder e a produção de subjetividade, assim vimos que por meio dos discursos circulam relações de poder que produzem verdades e que essas por sua vez, produzirão subjetividades governáveis.

Recorremos à pesquisa qualitativa, por meio de entrevista narrativa, como uma ferramenta que permitiu o confronto de distintos saberes, e que constituiu espaços de produção de sentidos sobre o fazer pedagógico do professor de

matemática. Distanciando-nos de modelos de pesquisa que buscam por uma verdade e aproximando-nos de um caminho que produz encontros e estranhamentos. Desse modo, confrontamos sentidos e deslocamentos múltiplos, sem que tenhamos polos de referências, e sim, lugares onde os saberes transitam como pontos de tensão que geram movimentos.

A fim de entender esses movimentos, recorri aos teóricos que pudessem compor os primeiros passos dessa investigação, pois a coleta do material de estudo e de análise, dependia da entrevista realizada com o professor. Durante esse percurso, entre silêncio e inquietações, passei por vários lugares, até chegar ao foco dessa pesquisa e dialogar com as narrativas coletadas por meio das entrevistas dadas pelo professor de matemática.

Não considero como finalizada essa investigação, pois verificamos que outros pontos serão destacados em outros momentos, outros caminhos serão traçados em pesquisas futuras e nos permitirão retomar alguns aspectos, ou até produzir outras análises. Esse desafio, de analisar as subjetividades produzidas por um professor de matemática, nos possibilitou a pensar de outros modos, e despertar o interesse em querer investigar sobre o porquê de focar todo um trabalho pedagógico, na preparação do estudante para o vestibular, e pensando nisso, até propor uma nova configuração para a formação de nível médio.

Ao analisar a sugestão do professor em direcionar o estudante de acordo com sua escolha, isso vai ao encontro da proposta do governo, de reformar o ensino médio, constituindo o que eles chamam de “o novo ensino médio”. Tal modelo, composto por propostas neoliberais, onde o estudante tem a “liberdade” de escolher o que quer estudar, e que está ligada a uma lógica de mercado, de modo que ele tenha uma profissão o mais rápido possível, para que se torne um empreendedor e entre no mercado de trabalho. Observa-se que Tales é atravessado por ideias neoliberais, e também, como esses discursos fazem dele um sujeito neoliberal, com pensamentos conteudistas, com o objetivo de formar para o ENEM.

Desse modo, sinto-me instigada a prosseguir com novas investigações a respeito desse tema, direcionada na perspectiva de analisar as relações de poder a partir do conceito de governamentalidade, visto que, ao estudarmos sobre dispositivo

e produção de subjetividade, vimos que há um elo muito forte entre esses conceitos e a questão da governamentalidade e que essas estão relacionadas ao poder. Assim, como pude observar na fala do Professor Tales, quando ele diz: [...] *tínhamos essa pressão de ter que seguir o referencial curricular*”. Além disso, no que se refere a influência da governamentalidade neoliberal na educação, Foucault (2008), destaca que o homo oeconomicus da troca, é substituído pelo homo oeconomicus empresário de si mesmo, e isso, favorece a concorrência nas relações humanas. Desse modo, a junção da antiga concepção do homo oeconomicus com a denominada “teoria do capital humano” visa incentivar o empresariamento da vida e a educação para ser conduzida pelas orientações de mercado. E a produção desse capital humano, como mencionado anteriormente, é feita na, e pela, escola, desse modo, Tales, ao sugerir que o estudante tenha a liberdade de escolha, surge à necessidade de alinhar o currículo do estudante aos interesses neoliberais, que de acordo com as narrativas, o professor seleciona os conteúdos, visando a produção de um ensino pautado na produtividade, a fim de potencializar esse capital humano.

Essa ideia do sujeito do neoliberalismo, do “[...] homo oeconomicus como sujeito de interesse individual no interior de uma totalidade que lhe escapa, mas funda a racionalidade das suas opções egoístas” (FOUCAULT, 2008, p. 379). Diante desses discursos, verificamos um professor alinhado aos interesses neoliberais e que atua no direcionamento de seus estudantes para diferentes setores do mercado de trabalho, com a ideia de liberdade de escolha e produzindo uma subjetividade correspondente, o homo oeconomicus, ou seja, um empresário de si. Com essas ideias neoliberais, o professor sugere um ensino tecnicista, deixando de lado a educação integral, fragilizando a formação dos alunos, tornando-os menos aptos a concorrer às vagas das universidades públicas.

Retornando nos caminhos aqui percorridos no decorrer da pesquisa, chegamos a alguns resultados a partir das análises dos discursos abordados ao longo da argumentação. Essas enunciações produzidas na fala do professor, traz um sujeito preocupado em preparar o estudante para ter acesso ao ensino superior, destacando o Exame Nacional do Ensino Médio como referência para esse ingresso. Além disso, o professor se preocupa em selecionar os conteúdos de acordo com as questões

cobradas nessas avaliações, preocupado em oferecer um ensino de “qualidade”, que habilite os estudantes ao ingresso nos cursos superiores, e que propicie, futuramente, a inserção desses no mundo do trabalho.

A escolha da metodologia deu-se ao fato das ricas possibilidades oferecidas, e por levar em consideração as práticas, a rotina e os espaços das escolas, importantes para serem problematizados. Nessa perspectiva metodológica, não pretendíamos descobrir o que está escondido por trás da fala do professor, mas sim, “tornar visível o que precisamente é visível – ou seja, fazer aparecer o que está tão próximo de nós, tão imediato, o que está intimamente ligado a nós mesmos que, em função disso, não o percebemos” (FOUCAULT, 2004, p.44).

Esse movimento nos permitiu descrever e analisar os enunciados sobre como se sente o professor de matemática ao longo de sua carreira docente, frente a dispositivos, que ora produzem subjetividades, ora dessubjetivam seu trabalho pedagógico. Nesse contexto, encontramos um professor ansioso, apreensivo e em busca de mudanças.

Nos lugares onde movimentam subjetividades e dessubjetividades narradas por um professor, percebemos um movimento de resistência de um sujeito incomodado com a situação em que se encontra; na situação de pressão de ter que cumprir o referencial com pouco tempo, ou seja, apenas duas aulas. Um referencial que, segundo o professor, está desatualizado, com conteúdo que esse considera desnecessário ao aprendizado do estudante e que não irá interferir em nada na vida do aluno. Essa situação machucou tanto o professor a ponto de esse enviar uma carta para a Secretaria.

Esses dispositivos confirmam a existência de regras que o professor é submetido, relatados no momento em que este movimenta discursos sobre se sentir pressionado a cumprir o referencial em duas aulas, que para ele era impossível, pois se tratava de uma lista extensa de conteúdos que, muitas vezes, o aluno não tinha conhecimento prévio para desenvolver a aprendizagem.

Observo também um professor preocupado em preparar os alunos para o ENEM, e que se entristeceu pelo fato do cursinho preparatório do estado ter encerrado, pois via a importância desse curso aos estudantes que não tinham

condições de pagar na iniciativa privada. Esse é um ponto que ficou muito forte na fala do professor, ao relatar que selecionava os conteúdos que seriam mais importantes a serem trabalhados. Vejo esse movimento, em que o professor traça caminhos para alcançar resultados positivos de seus alunos, como ferramentas de subjetivação, pois transforma esse professor em sujeito que prepara estudantes para avaliação.

Observo alguns enunciados presentes na narrativa, em que o professor considera o ENEM como o “mais importante”, ou seja, são enunciados que mostram que essa avaliação dessubjetiva sua prática docente, tornando tudo objetivo, onde o aprendizado resulta em um número. Por sua vez, indicará a posição da escola no *ranking* com outras escolas, ou colocará o estudante no tão desejado curso de graduação. Esse *ranking*, também acontece na escola, selecionando os “bons” estudantes, que terão um futuro brilhante pela frente e, ainda, são lugares que carregam um discurso em que todos são tratados da mesma maneira. Assim, esses lugares, no qual deveriam desenvolver a aprendizagem dos estudantes, são transformados em espaços objetivos que excluem aqueles que não conseguem seguir firme nesse processo.

O referencial teórico metodológico me permitiu enxergar os dispositivos presentes na escola; observei como esses instrumentos que compõem os dispositivos pedagógicos contribuem para instruir e conduzir a conduta de professores. São dispositivos que estão presentes na minha vida profissional, mas que sempre passaram despercebidos, pois acreditava que eram ferramentas que ajudavam o professor em sala de aula e não que traçassem rotas para o seu fazer pedagógico. Esses dispositivos têm contribuído para instruir e conduzir a postura do professor no campo do poder-saber. Essas implicações surgiram ao problematizarmos na área do currículo, principalmente ao se utilizar a matriz de referência do ENEM como base de conteúdo, traz um currículo planejado para o professor, “repassar” para os estudantes. Diante da postura do professor, percebemos que essas aulas são realizadas de forma expositiva dialogada, com exposição dos conceitos e lista de exercícios, dessa maneira Tales acredita estar dando, como mencionada em sua entrevista, uma aula de “qualidade”.

Os teóricos utilizados nesta pesquisa contribuíram para direcionar os caminhos a serem percorridos, afunilando o tema da minha pesquisa, que passou por vários momentos até chegar ao objetivo. Observamos que, dentre os três pontos levantados pelo professor no decorrer das narrativas, tais como o referencial curricular extenso, a carga horária insuficiente e a preocupação em preparar os estudantes para o vestibular; o que mais se destaca, é a preparação do estudante para o vestibular, pois, todas as aflições colocadas estavam ligadas ao mesmo objetivo.

Julgamos ser o referencial pedagógico, um dispositivo de classificação do trabalho docente, na medida em que, o professor Tales se sente pressionado a ter que cumpri-lo, assim como os demais professores, visto como uma lista extensa de conteúdos, que são selecionados de modo a privilegiar os conteúdos que caem no vestibular, e ainda, aparece o discurso de um bom professor, que seria aquele que conseguiria trabalhar todo o referencial de maneira ideal, com explicação do conteúdo e resolução de exercícios de fixação. Nesse sentido, por meio do cumprimento do referencial curricular é possível classificar, o professor como sendo bom. (discurso presente na fala do professor, retirado das narrativas).

Consideramos a carga horária reduzida, como um dispositivo de seleção. Ao mencionar a carga horária, como um indicador de qualidade, ou seja, quando ele menciona que é “impossível trabalhar com qualidade” com apenas duas aulas, visto que o terceiro ano apresenta conteúdos imprescindíveis para o ENEM, ou seja, o professor se sente incomodado por ter que dar conta do conteúdo com apenas duas aulas.

Consideramos o ENEM, como um elemento que compõe, também, o dispositivo de seleção, visto que, o Tales, ao sugerir que a partir do segundo ano os estudantes passem a estudar apenas os conteúdos direcionados a carreira que deseja seguir, esse seleciona, não apenas os conteúdos, mas também os estudantes com capacidade de prosseguir seus estudos. Assim, observamos um professor atravessado por ideias neoliberais, que produz um tipo de sujeito, preocupado em preparar os estudantes para o vestibular.

Desse modo, quando o professor narra sua preocupação com o referencial curricular extenso, mostra que esse fato dificulta trabalhar com os conteúdos que irão

cair no vestibular. Nesse mesmo sentido, está relacionada a redução de carga horária, que por ser menor, faz com que esse professor, selecione os conteúdos que julga importante para as perspectivas futuras dos estudantes, com foco no vestibular.

Verificamos durante as análises, o quanto é forte nas enunciações do professor, a preparação dos estudantes para o vestibular e que todas as sugestões propostas, tanto na primeira narrativa, quanto na segunda, direcionavam para essa proposta.

Observamos assim, a conservação de um estilo conteudista presente nos discursos sobre o ensino médio, atravessados por relações de poder, que constitui certo tipo de sujeito, preocupado em propagar o que ele considera um ensino de qualidade, baseado em *ranking* de vestibulares.

Na visão do professor, espera-se que ao final do ensino médio os estudantes estejam habilitados a serem aprovados no vestibular e que tenham capacidade de ingressar em um curso superior de sua escolha, com vistas a sua inserção no mercado de trabalho, deixando transparecer as marcas dos discursos neoliberais que atravessam as falas do Professor Tales, fazendo que com isso ele reproduza essas ideias. Ele acredita que, é em função desses objetivos que as escolas devem ser constituídas. Desse modo, ele entra na ordem desses discursos, e isso o faz sujeito desses discursos, sujeito no e pelo discurso.

Dessa maneira, observamos que esse discurso, legitimado nas práticas pedagógicas preparatórias para o vestibular, produz subjetividades individualistas, que buscam constantemente a realização de seus próprios projetos.

Nessa pesquisa, não pretendi de maneira alguma, julgar os modos de pensar e agir do Professor Tales como certo ou errado, assim como já foi justificado no decorrer dessa dissertação. Analisamos a maneira de como ele se constitui sujeito, frente aos desafios enfrentados no seu dia a dia, e que estão relacionados com os dispositivos pedagógicos, citados anteriormente, que conduzem sua postura.

Desse modo, ao fazer as análises das narrativas, observamos que o Professor Tales é atravessado por ideias neoliberais, e isso contribui para formar sujeitos preparados para o mercado de trabalho, na concepção de que “é necessário governar para o mercado, em vez de governar por causa do mercado” (FOUCAULT, 2008b, p.

165). Esses discursos provocam relações de poder, porém não devemos pensar que há uma separação entre discurso e poder, pois estes não são opostos. “O poder não está, pois, fora do discurso, O poder não é nem a fonte nem a origem do discurso. O poder é algo que funciona através do discurso, porque o discurso é, ele mesmo, um elemento em um como dispositivo estratégico de relações de poder” (CASTRO, 2016, p.210). Desse modo, essas relações de poder, contribuem para constituir um tipo de sujeito, por meio dos modos de subjetivação, que de acordo com Foucault, existem muitas maneiras de se subjetivar, e que esta não tem uma origem, ou seja, está sempre em processo.

Nesse sentido, Agamben (2009) esclarece que em todo processo de subjetivação há implicitamente um processo de dessubjetivação, ou seja, se correspondem. Assim, entendemos o processo de dessubjetivação, na narrativa analisada, tira o professor do seu lugar social, deixando o sujeito a relações de poder que o constitui frente aos discursos produzidos na escola. A partir daí, observamos como Tales se constitui um sujeito atravessado por dispositivos pedagógicos que o conduz e o faz produzir suas subjetividades.

Consideramos a escola como um lugar de produção de subjetividades, onde os professores desenvolvem seu trabalho docente em meio aos discursos de relações de poder, que os constituem como sujeitos. Desse modo, como vimos anteriormente, a subjetividade do professor é como uma areia movediça, variante, que ora adota os regimes de verdades, que para Foucault, fazem funcionar o exercício do poder e produzir saberes nas instituições disciplinares, ora cria técnicas para subverter e fugir por suas fissuras, onde essa está ligada a questão da resistência do professor, que evidencia quando esse decide enviar uma carta à secretaria de educação, ou seja, o ato de enviar essa carta, e não propriamente o conteúdo.

Os discursos do professor, apresentados nas narrativas, compõem uma técnica de governo, enquanto produzem verdades que atravessam o currículo e produzem, no professor, subjetividades alinhadas aos interesses neoliberais. Desse modo, penso que me aproximei do objetivo proposto, visto que, os discursos analisados apontavam para a constituição de um atravessado por ideias neoliberais.

Ademais, as reflexões produzidas ao longo desta dissertação contribuíram para problematização do currículo do ensino médio e para refletirmos acerca da educação básica. E por se tratar de uma pesquisa que envolve o estudo da aprendizagem e ensino da matemática, justifica-se o pertencimento dessa na área da Educação Matemática.

Esperamos que essa pesquisa tenha contribuído para refletirmos acerca das subjetividades produzidas por professores de matemáticas nas diversas escolas do nosso país.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo?** Tradução Vinícius de Castro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.

ANDRADE, S. S. **A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas**. In: MEYER, Dagmar Esteban; PARAÍSO, Marlucy Alves. (organizadoras). Metodologia de pesquisas pós-críticas em educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 173 – 194.

BENJAMIN, Walter. **O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BIESTA, G. **Boa Educação na Era da Mensuração**. Tradução Teresa Dias Carneiro. Cadernos de Pesquisa. V. 42, n. 147, p.808 – 825, 2012.

BOLÍVAR, A. B.; DOMINGO, J. S.; FERNÁNDEZ, M. C. **La investigación biográfico-narrativa en educación**. Madrid: La Muralla, 2001.

BOLÍVAR, A. B. “¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa. v. 4, n. 1. p. 41-62, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília, DF: MEC, 2013.

CASTRO, Edgardo. Vocabulário de Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

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

_____. **Para uma filosofia do inferno na educação**: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins. Belo Horizonte: Autêntica, 2002a.

_____. **Diferença pura de um pós-curriculo**. In: LOPES, A. C. e MACEDO, E. (Ed.). Currículo: debates contemporâneos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FISCHER, R. M. B. **Foucault e análise do discurso em educação**. Cadernos de pesquisas, n. 114, p. 197–223, 2001.

_____. **O dispositivo pedagógico da mídia**: modos de educar na (e pela) TV. In Educação e Pesquisa, n. 1, v. 28, p. 151-162, jan./jun., São Paulo, 2002.

_____. **Docência, cinema e televisão**: questões sobre formação ética e estética. In: Revista Brasileira de Educação. v. 14, n. 40 jan./abr. 2009.

_____. **Desafios de Foucault à teoria crítica em Educação.** In: APPLE, M.; WAYNE, A.; GANDIN, L.A. Educação Crítica: análise internacional. Tradução: Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2011. p.233-247

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

FOUCAULT, M. **Ditos & escritos.** Estratégia poder-saber. v. IV. Rio de Janeiro: Ed.Forense Universitária, 1988.

_____. **História da Sexualidade 1:** A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

_____. **O sujeito e o poder.** In: RABINOW, Paul e DREYFUS, Hubert. Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a.

_____. **Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho.** In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995b. p. 253-78.

_____. **A sociedade punitiva.** In: _____. Resumo dos cursos do Collège de France. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997, p. 25-44.

_____. **Outros espaços:** heterotopias. In: _____. Ditos e escritos – vol. 3. Tradução Inês A. D. Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 410-416.

_____. **Ética, sexualidade e política** – Ditos e Escritos, vol. V. Tradução de Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. **Estratégia, Poder-Saber. Ditos e Escritos (Vol. IV).** Rio de Janeiro: Forense Universitaria, 2006.

_____. **Segurança, Território, População:** curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **A ordem do discurso.** São Paulo: Editora Loyola, 2010a.

_____. **Nascimento da biopolítica.** 70 ed. Lisboa 2010b.

_____. **Governamentalidades, neoliberalismo e educação.** In: CASTELO BRANCO, Guilherme e VEIGA-NETO, Alfredo. (org). Foucault: filosofia e política. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 37-52.

_____. **A Arqueologia do Saber.** Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense - Universitária, 2014a.

_____. **Vigiar e punir:** Nascimento da prisão. Tradução de Lígia M. Ponde Vassallo. 42. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014b.

_____. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. ed. São Paulo: Loiola, 2014c.

_____. **Microfísica do poder.** Organização e tradução de Roberto Machado. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GALLO, S. **Em torno de uma educação menor.** Revista Educação e Realidade. p. 169 – 178, 2002

_____. **Educação Menor:** produção de heterotopias no espaço escolar. In. GRUPO TRANSVERSAL. **Educação Menor:** Conceitos e experimentações. 2. ed. Curitiba: Appris, 2015.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti; SOUZA, Luzia Aparecida. **Elementos de história da educação matemática.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

GASPERIN, A. G. **Práticas discursivas e modos de subjetivação no ensino médio particular** – Dissertação de Mestrado – Universidade de Caxias do Sul – Programa de Pós Graduação em Educação, Caxias do Sul, 2010.

GONZÁLEZ-REY, Fernando. Sujeito e subjetividade. São Paulo: Thomson, 2003.

GPCEM – Grupo de Pesquisa Currículo e Educação Matemática. Disponível em: <<http://www.gpcem.com.br/>>. Acesso em 12/07/2017.

GUATTARI, F. **Caosmose:** um novo paradigma estético. Tradução Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

INEP. Nota Técnica: Notas Médias do Enem 2006 por Município e por Escola dos Alunos Concluintes do Ensino Médio em 2006. 2007b. Disponível em: <<http://inep.gov.br/>>. Acesso em: 20 set. 2018.

LARROSA, J. **Tecnologias do eu e educação.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p.35-86.

_____. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Revista Brasileira de Educação, n. 19, 2002.

LIMA, G. P. da C. **A Educação em Minas é uma grande empresa:** reforma curricular, avaliação e subjetividade docente. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Ouro Preto, 2015.

OLIVEIRA, J. A. C. **A Construção discursiva do sujeito docente:** discurso, poder e modos de subjetivação na contemporaneidade. Dissertação de Mestrado em Letras - da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2016.

OLIVEIRA, F. R. de. **A Escrita como Técnica de Si:** formação de professores e os modos de subjetivação. Dissertação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2013.

PARAÍSO, M. A. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo**: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Essermann; PARAÍSO, Marluce Alves. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PEREIRA, B. G. N. . Caos(ando) a inclusão: Um outro olhar sobre as práticas pedagógicas dos professores de química – Dissertação de Mestrado – Centro Universitário do Norte do Espírito Santo - Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Espírito Santo, 2016.

PRADO FILHO, Kleber; MARTINS, Simone. **A Subjetividade como objeto da(s) Psicologia(s)**. Psicologia & Sociedade, v. 19, n. 3, p. 14-19, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v19n3/a03v19n3.pdf>>. Acesso em: dez. 2017.

PRATA, M. R. S, (2005). **A produção da subjetividade e as relações de poder na escola**: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. Disponível em: < <https://goo.gl/HPFG1d> > Acesso em: 06/09/2016.

ROMAGUERA, A. **Apresentação**. In. GRUPO TRANSVERSAL. **Educação Menor**: Conceitos e experimentações. 2. ed. Curitiba: Appris, 2015.

SILVA, M. A. da. **Currículo como Currere, como Complexidade, como Cosmologia, como Conversa e como Comunidade**: contribuições teóricas pós-modernas para a reflexão sobre currículos de matemática no ensino médio. Bolema. Boletim de Educação Matemática (UNESP. Rio Claro. Impresso), v. 28, p. 516-535, 2014.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

_____. **Teoria cultural e educação um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

SOUZA, D. M. X. B. **Narrativas de uma Professora de Matemática**: uma construção de significados sobre avaliação. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

TURATO, Egberto R. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e objetos de pesquisa. Revista de Saúde Pública, São Paulo, v. 39, n. 3, jun. 2005. Disponível em: <http://www.cielo.br/cielo.php?sciarttext&pid+S0034-9102005000300025&lng=en&nroiso>>. Acesso em: set. 2018.

Vygotsky, L.S. (2003) - A formação Social da Mente. 6ª Edição. – Martins Fontes - São Paulo

ANEXO I

Termo de livre consentimento de participação na pesquisa

Eu, _____, RG
n. _____, CPF n. _____,
declaro que li e compreendi as informações que constam na *Carta Convite*, entregue
pela pesquisadora _____, sobre os procedimentos que serão utilizados
na produção e publicação dos dados e da confidencialidade da pesquisa. Concordo
em participar deste estudo, bem como, que as textualizações das entrevistas poderão
ser divulgadas em eventos e periódicos científicos. Foi-me garantido que minha
imagem ou qualquer outra forma que me identifique não será publicada e ainda, que
terei acesso às textualizações das entrevistas-narrativas e poderei solicitar, a qualquer
momento, o veto de partes ou do todo das entrevistas. Declaro ainda, que recebi uma
cópia deste termo de consentimento. Desta forma, eu, voluntariamente, aceito
participar desta pesquisa, sem ônus para mim e para a pesquisadora e, portanto dou
meu aceite.

Campo Grande, _____ de _____ de 2017.

ANEXO II

Transcrição da entrevista realizada em 28 de junho de 2017

Eu comecei a trabalhar na Educação em 2005, e em 2006 na Rede Estadual né, eu comecei a trabalhar com a EJA na rede estadual, e em 2007, eu peguei o Ensino Médio e Fundamental, e desde de 2005 que estou aí, na Educação.

Na rede estadual particularmente, a partir de 2006, eh..., eu fiquei um tempo afastado, e voltei prar dar aula no cursinho da rede estadual e fiquei aí 2011,2012, 2013, 2014, 2015 e 2016, no cursinho.

Esse ano, não vai ter o cursinho, não foi aprovado, mas assim, eu senti muito que não foi aprovado o cursinho, que foi uma coisa muito boa, porque eu gosto muito de trabalhar com o cursinho. E assim, o cursinho serviu muito pra mim de base, pra eu dar aula no Ensino Médio, eu pegava muito como referência os materiais do cursinho, assim o que tava caindo no vestibular, o que tava caindo nos concursos, éh, então particularmente, foi minha base mesmo, foi muito bom o cursinho.

E aí, assim, em 2013, eu passei no concurso e comecei a dar aula, em 2013, senti muito, muito, muito conteúdo, referencial muito extenso, pra pouca aula. A gente tinha aí, se eu não me engano, é, acho que 2 aulas de matemática. E bom, eram três aulas inicialmente, em 2013, aí em 2014 passou para 2 de matemática e 1 de raciocínio lógico, né. Aí depois passou a ser matemática 1 e matemática 2, e assim era um. Quando tinha o raciocínio lógico, jogavam tudo pra cima de Matemática né, aí depois teve uma pequena mudança, mas assim, a gente muita dificuldade no início, a gente tinha essa pressão de ter que, de ter que seguir o referencial curricular e ao mesmo tempo, manter o tempo para trabalhar, esse referencial.

Daí então, essa foi minha maior dificuldade, eu tenho assim, mais experiência em trabalhar com os terceiros e segundos anos, que é o que eu mais trabalhava, tá.

Aí com o primeiro ano, teve uns anos que eu peguei primeiro ano, mas aí maior dificuldade era essa.

Aí por isso, até que motivou depois que entrou o novo governo, e vi que, estava tentando mudar um pouco essa realidade. A SED fica muito longe dos professores e

eu senti mesmo essa dificuldade. Falei: “eu vou começar a mandar carta, vou começar a incomodar, porque não está certo esse negócio de ter pouca aula de matemática”.

O professor de matemática é muito cobrado, muito cobrado, né, tudo é em cima da matemática, e os índices estão baixos e sendo que a gente tem pouca aula de matemática.

Então isso motivou a escrever aquela carta. Escrevi aquela carta, tava fazendo também o mestrado em Dourados e ouvi muito que as mesmas dificuldades que eu tinha era o que os professores de lá também tinham. Lá em Dourados, tinha professores que eram amigos meus, de Nova Andradina, de Ponta Porã, de Amambaí e de Bela Vista, então todos eles tinham as mesmas dificuldades.

Ah! Como eu vou cumprir aquele referencial, se eu não tenho tempo, tenho só 2 aulas? Como eu vou fazer, é como vou fazer, por exemplo, se na minha escola tem professores de pedagogia dando aula de matemática? Como que ele vai trabalhar com o conteúdo?

Então, são muitas coisinhas, são muito detalhezinhas, que eu via e falava: _ Poxa! Tá errado esse negócio, tem que mudar, e foi aí que escrevi aquela cartinha pra vocês, lá, como um desabafo, é [risos].

Um, aí, eu senti, assim, que depois, que aí esse ano mudou, para 4 aulas, 4 aulas de matemática, eu senti que melhorou muito, sabe? Pelo menos o referencial, acho que dá para trabalhar mais tranquilo, tá. Apesar de eu estar na Coordenadoria Regional, esse ano, eu senti que ..., assim, conversei com os professores aqui da região, eu senti que eles estão com o referencial bem tranquilo, assim. Eu fui a algumas escolas, fazer visita e vi que o pessoal tá bem mais light, bem mais tranquilos, parou aquela loucura, assim, de cumprir o referencial, cumprir conteúdos, tempo tem bastante certo?

Só que, assim, já vou fazer uma crítica, também, você pode anotar aí, [risos], é assim, esse sexto tempo [que é uma proposta do Ensino Médio Inovador de ampliação da carga horária semanal do estudante para 30h], acho que foi um tiro no pé, tá, porque eu achei que esse sexto tempo, seria assim, uma aula de reforço, uma aula de sei lá, uma aula de Biologia, uma aula de Física, uma aula de Química, uma aula de Matemática, ou uma aula de uma outra coisa. Aí o governo foi lá e colocou mais

cinco disciplinas, e aí a gurizada ficou louca, porque, às vezes tem aula de, passa tarefa, ou alguma coisa, o pessoal fala: _ Ah, professor não dá tempo de fazer. Às vezes, eu vejo os professores comentando isso: ah, não dá tempo de fazer as tarefas porque o professor de sexto tempo deu trabalho para entregar amanhã. Entendeu?

Então assim, uma coisa que eu senti que atrapalhou muito os alunos, foi esse sexto tempo, tá então, aí uma coisa que, assim que eu tiver oportunidade, eu quero falar, né, sobre isso, foi um tiro no pé mesmo. Como que o Pedro Demo [Consultor da Secretaria de Educação] fala que tem, que o professor não dá aula busca um pesquisador, sendo que aumenta mais uma aula, coloca mais um 6º tempo, apesar de que não, é, não é obrigatório, não reprova. Digamos assim, reprovar, reprova, mas, assim, não tem aquela obrigação de, o aluno tem que ser autor de seu próprio conteúdo, da sua própria atividade que irá fazer, mas mesmo assim acaba tendo mais matérias e para o aluno fica muito cansativo isso, tá?

Então essa é minha crítica, tá. Com relação ao referencial e as aulas, eu gostei muito, muito legal, a parte da matemática, ficou muito boa, tá. A parte das 4 aulas ficaram excelentes, né, quando eu estudava, lá em mil novecentos e bolinhas, eram 4 aulas e dava conta assim, sabe, muita coisa legal, e dava tempo, tá, mas, é isso aí, essa é minha visão, minha visão de agora, é isso aí, [risos].

Antes com as duas aulas, e com o referencial para cumprir, cara! Era uma loucura, porque eu, assim, sempre eu falava para a diretora, falava: _ Oh! Vou nivelar os alunos por cima, sabe. E eu apertava ele mesmo, sabe. Eu fazia muito exercício, passava muita atividade, sabe, era bem corrido mesmo, aí muita coisa eu dava uma filtrada. Muitas coisas, assim, eu falava: _ Oh! Esse daqui (conteúdo) não cai no vestibular, então não vou dar, eu falava assim. Ainda bem que minha coordenadora, era muito flexível, sabe, ela era muito boa mesmo. Eu falava: - ó coordenadora, é o seguinte, esse conteúdo aqui não cai no ENEM, eu não vou trabalhar. Aí, eu trabalhava mais aquilo que eu achava mais importante, né, então, eram coisinhas assim, que eu levava em consideração, tá.

Aí, por exemplo, no 3º ano do Ensino Médio, tinha Estatística, com tabelas e gráficos. Essas coisas eu pegava muito no pé deles, porque era uma coisa que caia no vestibular, né. E Números Complexos, essas coisas, assim, que não caíam, eu

dava só uma pincelada, assim, por cima, algumas definições lá, algum exercício e pronto. Então, assim, ó, por causa dessa quantidade de aulas, sabe, não tinha como você trabalhar todo o referencial de uma maneira correta, por causa disso, sabe.

A mesma coisa é aquela parte de parábola, hipérbole e cônicas, né que tem, acho, se não me engano, no terceiro ano. E aquilo lá para falar a verdade nunca trabalhei, aquilo lá, nem na faculdade trabalhei aquilo lá. E acho que, nem na faculdade, acho que o Professor Paulo, deve ter dado aquilo lá, por cima só, entendeu?

Então, assim, são conteúdos que ainda têm no referencial e que a gente não trabalha, eu nunca vi questões de parábola e hipérbole no vestibular, isso cai no ITA, na EXPECEX, nesses outros mais aplicados, aí. Agora em ENEM, que é o principal, eu para falar a verdade, nunca vi cair uma questão daquilo lá.

Então, é uma coisa assim que tem no referencial? Tem. Tinha que trabalhar com aluno? Tinha. Trabalhava, eu passava, em duas aulas, um trabalhinho, passava umas fórmulas de vez em quando e falava: pessoal, ó, vamos fazer um trabalhinho disso aí, entendeu? Aí eu passava trabalho de pesquisa, sobre isso aí. Agora, pra trabalhar de maneira correta, assim, com exercícios, com fixação, essas coisas eu não trabalhava, não dava, assim, não tinha aplicação daquilo lá. Aí caía naquele caso de o aluno falar: _ Professor, onde eu vou usar isso, né? Aí então, eu via muito isso aí, né, sabe, assim, focava muito naquilo que ia ser útil para os alunos, tá bom?

Eu não costumava muito levar para a sala de tecnologias, eu levava mais o Datashow na sala de aula, usava bastante, bastante, assim, dependendo do conteúdo eu levava o Datashow em sala de aula, como por exemplo, o conteúdo de Trigonometria, aquela parte de gráfico de função de funções trigonométricas, eu tinha o Datashow e Power Point.

Os slides lá, aí eu passava, explicava, tinha uns joguinhos também em flash, eu passava para eles, sabe, mas assim, como eu te disse, com duas aulas, se você usar muito isso daí, você acaba perdendo tudo, porque daí acaba fugindo daquela parte do conteúdo, né, a parte prática, do papel e da caneta. Acaba não saindo daquilo lá, acaba ficando muito na parte visual, então, eu assim, eu evitava, por causa disso, mas alguns assuntos eu fazia isso, pegava, passava no quadro, levava o Datashow lá e

mostrava: _ Oh pessoal! O gráfico da função seno é assim, da função cosseno é assim, da função tangente é assim, entendeu? Ah, se mudar isso, se aumentar 1, vai fazer isso, se diminuir 1, se multiplicar, vai fazer isso, entendeu? Assim eu passava para eles rapidão no Datashow, uns programinhas, né.

Acho que uma vez, se eu não me engano, uma vez só, eu usei o Geogebra, nesses 4 anos, uma vez só, eu usei, infelizmente.

Eu dava essas aulas todas no quadro, sabe, e assim, porque, assim como eu te disse, com relação ao tempo, como era muito apertado, não dava para ficar, tipo, fazendo coisas muito diferentes, entendeu? Agora com essa experiência na Coordenadoria, eu estou vendo assim, eu já aprendi muito, tive muito tempo para pesquisar e eu vi que tem muita coisa legal que dá para usar na sala de tecnologia, mas isso depois que eu fiquei esses meses na coordenadoria, que eu comecei a pesquisar mais, entendeu? Aí eu comecei e encontrei muito material bom e assim que voltar para sala de aula quero aplicar isso aí.

Agora, quanto ao referencial, acho que está bom, desse ano, melhorou bastante, sabe, ele melhorou bastante, só aquela parte que te falei, parábola e hipérbole, de cônicas e elipse, que não tem nada a ver, acho que já está ultrapassado e que tem que tirar aquilo lá, o restante, está excelente, muito bom para as quatro aulas, está ótimo.