

SUBJETIVIDADES DE PROFESSORES NO ENSINO REMOTO E HÍBRIDO EMERGENCIAIS: UMA ANÁLISE DISCURSIVA

*Luciana Aparecida Silva de AZEREDO¹
Márcia Aparecida Amador MASCIA²
Wagner Ernesto Jonas FRANCO³*

Resumo

Este artigo traz à tona vozes de docentes em seus embates nas relações de saber-poder, inseridos no contexto da pandemia, de modo a buscar-se brechas para pensar a educação de outro modo no pós-pandemia, começando por problematizar os abismos imensos existentes, invisibilizados pela ordem do discurso vigente. Ancoramo-nos na análise do discurso franco-brasileira e nos estudos foucaultianos, especificamente nos modos de objetivação e de subjetivação, nas relações de saber-poder, na contraconduta, na resistência. O *corpus* é composto por reportagens sobre o ensino remoto e o ensino híbrido emergenciais (2020 e 2021). Observou-se que, se por um lado, as relações de poder instauradas sufocam a emergência de contracondutas, impelindo os professores ao alinhamento à lógica neoliberal para manutenção/obtenção de empregos; por outro lado, o professor resiste, buscando formas alternativas de conduzir sua prática docente, uma ética e estética da existência possível em tempos de barbárie como estes.

Palavras-chave: Discurso. Ensino remoto emergencial. Ensino híbrido emergencial. Subjetividades.

¹ Doutora em Educação. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3709-2597> E-mail: luciana.azeredo@cefetmg.br

² Doutora em Linguística Aplicada. Universidade São Francisco (USF). Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-5305-7332>. E-mail: marcia.mascia@usf.edu.br

³ Doutor em Linguística. Escola Ana Bueno. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2913-1832>. E-mail: dominiumwagner@yahoo.com.br

SUBJECTIVITIES OF TEACHERS IN EMERGENCY REMOTE AND HYBRID TEACHING: A DISCURSIVE ANALYSIS

Luciana Aparecida Silva de AZEREDO

Márcia Aparecida Amador MASCIA

Wagner Ernesto Jonas FRANCO

Abstract

This article brings up the voices of teachers in their struggles in knowledge-power relationships, inserted in the context of the pandemic. It aims to seek gaps to think about education in another way after the pandemic, starting by problematizing the immense existing chasms, made invisible by the current discourse order. It is based on the Franco-Brazilian discourse analysis and on Foucauldian studies, specifically on modes of objectification and subjectivation, power-knowledge relationships, counter-conduct and resistance. The corpus is composed of pieces of news about emergency remote and hybrid teaching (2020 and 2021). It was observed that, if, on the one hand, the established power relations suffocate the emergence of counter-conducts, pushing teachers to align with the neoliberal logic in order to maintain/obtain jobs; on the other hand, teachers resist, looking for alternative ways to conduct his teaching practice, a possible ethics and aesthetics of existence in times of barbarism like these.

Keywords: Discourse. Emergency remote teaching. Emergency hybrid teaching. Subjectivities.

SUBJETIVIDADES DE DOCENTES EN LA ENSEÑANZA REMOTA E HÍBRIDA DE EMERGENCIA: UN ANÁLISIS DISCURSIVO

Luciana Aparecida Silva de AZEREDO
Márcia Aparecida Amador MASCIA
Wagner Ernesto Jonas FRANCO

Resumen

Este artículo pone de relieve las voces de docentes en sus luchas en las relaciones de saber-poder, en el contexto de la pandemia, con el fin de buscar posibilidades para pensar la educación de otra manera en la pospandemia, a partir de problematizar los inmensos abismos que hay y que son invisibilizados por el orden discursivo vigente. Estamos anclados en el análisis del discurso franco-brasileño y en los estudios foucaultianos, específicamente en los modos de objetivación y subjetivación, en las relaciones de saber-poder, en la contraconducta, en la resistencia. El *corpus* está compuesto por noticias sobre la enseñanza remota e híbrida de emergencia (2020 y 2021). Se observó que, si por un lado, las relaciones de poder establecidas sofocan el surgimiento de contraconductas, empujando a los docentes a alinearse con la lógica neoliberal para el mantenimiento/obtención de empleo; por otro lado, el docente resiste, buscando formas alternativas de conducir su práctica docente, una ética y una estética de la existencia posibles en tiempos de barbarie como éstos.

Palabras-clave: Discurso. Enseñanza remota de emergencia. Enseñanza híbrida de emergencia. Subjetividades.

Introdução

Nosso ingresso no Ensino Remoto Emergencial (ERE), no mundo tecnológico e digital das aulas síncronas e atividades assíncronas, deu-se sem nenhum ensaio. Foi um instantâneo “microfone e câmeras abertos e ação!”. Embora os computadores e a tecnologia a eles relacionados estivessem aí há um certo tempo, foi, para professores(as), principalmente das escolas públicas, um salto gigante, que não escolhemos e do qual não pudemos escapar, como diz aquele velho ditado “se correr o bicho pega e se ficar o bicho come!”. Eis nossa situação atual como docentes em um mundo neoliberal, abalado pela recente pandemia de coronavírus ainda em curso, com suas consequências em todos os âmbitos de nossas vidas, social, econômico e educacional. Dentre os vários questionamentos que emergiram no contexto pandêmico, destacamos a (re)construção da subjetividade de docentes, em especial no que tange à racionalidade neoliberal, que vem ganhando força na (pós-)pandemia, foco de nosso artigo.

Muitos de nós docentes nos perguntamos: “Nossa, em meio aos mal-estares da/na educação já existentes, mais essa?” Quantos de nós não pensamos com nossos botões: é muito difícil termos que nos adaptar, a toque de caixa, às “novidades”! Soma-se a isso o sentimento de frustração e angústia com os que convivemos devido à sensação de estarmos propiciando aos alunos uma educação “para inglês ver”, ao observarmos o escancaramento da desigualdade social por meio da posse ou não de recursos tecnológicos para estudar/lecionar e pela falta de práticas de letramento (digital) nossa e de nossos alunos até a demanda de revisão de nossos paradigmas e concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem. Temos enfrentado tudo isso sem que haja tempo disponível para cursos e leituras, para reflexão.

Se, antes de março de 2020 no Brasil, podia haver nos professores um desejo, uma curiosidade, uma vontade de conhecer e utilizar as tecnologias digitais em suas aulas sem que houvesse uma obrigatoriedade, a partir do início do isolamento social e da decorrente adoção do ensino remoto emergencial (ERE), “todos os sujeitos sociais do processo educacional foram convocados a utilizar as tecnologias digitais para que o ano letivo pudesse ter continuidade” (COSTA, M., 2020, p. 18). Neste contexto, o docente se viu num beco sem saída e teve que trocar “a caneta e o quadro branco pelas plataformas digitais e, de repente, não mais que de repente, tornou-se um projeto de “professor Youtuber” (COSTA, M., 2020, p. 33), como bem ilustra a *charge* abaixo entre tantas outras divulgadas em mídias sociais neste período:

Imagem 1 – charge sobre educação na pandemia



Fonte <https://profemarli.com/trabalho-invisivel-dos-professores>

O ensino a distância, já em franco crescimento no país, conforme apontam estudos como Bartholomeu (2021), ganhou força com o ERE, implantado de formas diversas em cada escola, cidade, região do país e de maneira repentina (um verdadeiro “se vira nos 30”). Por sua vez, as instituições de ensino, sobretudo as privadas, reforçaram seu discurso sobre o ensino híbrido e/ou a distância. As políticas governamentais seguem nessa esteira e, por exemplo, autorizam que 40%⁴ de cursos presenciais sejam ofertados via EaD. Cabe aqui mencionar que o ERE não se assemelha ao EaD, este sendo “uma modalidade de educação pensada e planejada para ser ofertada a distância. Sendo assim, reafirma-se que não há que se comparar a EaD com o Ensino Remoto Intencional⁵” (COSTA, M., 2020, p. 39), embora ambos sejam realizados “por meio de plataformas digitais, estando os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem em espaços físicos diferentes” (COSTA, M. 2020, p. 15).

⁴ BRASIL. Diário Oficial da União. Ministério da Educação. Portaria N° 2.117, DE 6 DE DEZEMBRO DE 2019. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/portaria-n-232670913>. Acesso em 15/10/2021.

⁵ Para a Professora Maria Adélia da Costa (2020, p. 15), “adjetivado como emergencial, o ensino remoto é uma forma de se fazer educação intencional, visando manter o vínculo do aluno com a instituição de ensino.”

Vale ainda destacar que o ensino híbrido emergencial (EHE) tampouco é sinônimo de ensino remoto emergencial, ambos respostas à pandemia⁶. Ademais, o ensino híbrido, adjetivado como emergencial, apesar de guardar semelhanças com a concepção original de *blended learning*⁷, tem sido adotado como estratégia para diminuir o número de pessoas nas salas de aula, para evitar aglomerações nas escolas e assegurar o distanciamento social na pandemia, por meio de revezamento de alunos no ensino presencial, ficando o professor, por vezes, perdido, tendo dois públicos para atender, o que está a sua frente e o que está atrás das telas, em especial devido à falta de equipamentos específicos para este tipo de atuação, como microfones sem fio, sistemas de câmera que captem toda a sala de aula para uma real interação entre todos os envolvidos: professor, alunos na sala e discente em casa.⁸ Enfim, como alega Lucia Dellagnelo (diretora-presidente do Centro de Inovação para Educação Brasileira), em reportagem do G1, “o verdadeiro ensino híbrido requer planejamento próprio; não é só misturar o presencial e o on-line. Se não mexer na proposta pedagógica, no espaço de aprendizagem e na autonomia do aluno, será só a mesma modalidade de sempre”. Ainda segundo a reportagem, Gregório Grisa (doutor em educação, docente no Instituto Federal do Rio Grande do Sul) alerta para o fato de que “no momento, a gente não vive nada disso. São tentativas emergenciais de rodízio”. Ressalta-se ainda que o ensino híbrido tem sido apontado como uma tendência para/na educação no pós-pandemia⁹.

Partindo deste contexto sócio-histórico, este artigo visa trazer à tona as vozes de docentes em seus embates com o poder, em suas relações de poder e saber, com o intuito de suscitar reflexões sobre a educação na (pós-)pandemia, suas implicações nas práticas discursivas na/sobre a educação de modo a buscar-se brechas para pensar a educação de outro modo, começando por problematizar os abismos imensos existentes no campo educacional, que são, de certo modo, invisibilizados pela ordem do discurso vigente.

O artigo está organizado nas seguintes seções: esta introdução; a seção teórica, na qual elencamos algumas ferramentas foucaultianas que guiarão nosso olhar sobre o *corpus* coletado,

⁶ Fonte: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/ensino-hibrido>. Acesso em 17/10/21

⁷ Termo em língua inglesa, comumente usado no Brasil.

⁸ A respeito, vale a leitura do artigo: <https://g1.globo.com/educacao/volta-as-aulas/noticia/2021/03/10/ensino-hibrido-as-dificuldades-para-o-aprendizado-com-parte-da-turma-on-line-e-a-outra-na-sala-de-aula.ghtml>. Acesso em 17/11/21.

⁹ <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/ensino-hibrido-e-tendencia-para-vida-escolar-no-mundo-pos-pandemia>

juntamente com conceitos teórico-metodológicos da análise do discurso franco-brasileira; a seção de análise e, por fim, algumas considerações-reflexões ao final.

Neoliberalismo, Subjetividade, relações de poder-saber e contraconduta na pandemia

A famosa frase de Marx “Tudo que é sólido desmancha no ar¹⁰” não envelheceu. Ela retrata bem o período pandêmico em que nos inserimos. Nossas certezas, principalmente as educacionais, foram abaladas. A frase também encerra a necessidade de os docentes se adaptarem rapidamente às transformações que a pandemia do novo coronavírus trouxe. Transformações que ocorreram alheias a suas vontades. A respeito dos câmbios incessantes na contemporaneidade, Mascia e Azeredo (2019) usam a metáfora do GPS, contrapondo-o aos antigos mapas. De acordo com as autoras (2019, p. 4), hoje em dia,

em substituição aos mapas precisos, são necessários os GPS (Sistema de Posicionamento *Global, Global Positioning System*, em inglês), que recalculam a rota a cada erro de quem guia. Fazendo um paralelo com a teoria darwinista, atualmente, [sobrevive] aquele que mais se adapta e adequa às mudanças constantes de/no trajeto, aos terrenos inesperados e inóspitos.

Ademais, como apontam as autoras, além do mal-estar decorrente do próprio “processo de autotransformação constante, contínuo e necessário, no qual o sujeito nunca é o mesmo, é sempre um incessante vir a ser” (MASCIA; AZEREDO, 2019, p. 24), há aqueles provocados pelos -ismos (Neoliberalismo, Capitalismo, entre outros), cujas características têm se (re)afirmado no contexto pandêmico desde seu início, em 2020.

O neoliberalismo, enquanto forma de ver o mundo, de ser no mundo e de governar(-se) nele está calcado na meritocracia, na competitividade, no lucro exacerbado e nos leva à imersão em uma cultura da auditoria e da produtividade (SPARKES, 2007), do espetáculo e do narcisismo (BIRMAN, 1999), do cansaço e da autoexploração (HAN, 2017). Uma das linhas de fuga ou possibilidades de resistência começa, na perspectiva adotada por este artigo, por entender as condições de emergência de tal racionalidade e as formas como ela age sobre os sujeitos e pela qual os sujeitos são conduzidos a agir de forma, muitas vezes, sub-reptícia.

¹⁰ (Marx apud Berman, 1998, p. 20).

O neoliberalismo não é uma ideologia ou uma política econômica nela baseada, tampouco é a simples reabilitação do *laissez-faire* do liberalismo clássico, mas uma racionalidade, cuja característica principal é “a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17), que põe em jogo “a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16). Dito de outro modo, “o neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também *produz* certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16).

A racionalidade neoliberal teve sua origem “nos Estados Unidos da América, desde o início da década de 1960, particularmente sob a influência das análises econômicas empreendidas pela Escola de Chicago” (COSTA, 2009, p. 172), sendo o economista Theodore Schultz um de seus principais representantes. Sua adoção foi intensificada na década de 80, com Margaret Thatcher, a dama de ferro, na Inglaterra, e Ronald Reagan nos Estados Unidos, cujas medidas governamentais giravam em torno, dentre outros, da privatização das empresas estatais, da redução da oferta de serviços públicos, em especial nas áreas de saúde e educação, e da flexibilização e/ou a perda de direitos trabalhistas (ABREU, 2021).

Como diz Chauí (2021)¹¹, o neoliberalismo atende aos interesses das classes dominantes, aqueles que se alçaram ao poder. Para a autora,

O neoliberalismo é a decisão de desviar o fundo público destinado aos direitos sociais para o capital e em particular para o capital financeiro. [...] O neoliberalismo é este momento no qual o Estado toma todos os fundos públicos e dirige exclusivamente para o capital e abole os direitos sociais, faz pior do que isso, ele privatiza os direitos sociais [...] (CHAUÍ, 2021).

Na perspectiva neoliberal, de desoneração do Estado e de (auto)responsabilização dos sujeitos por seus sucessos e fracassos, a Teoria do Capital Humano, calcada na economia de mercado, torna-se uma referência. Há duas novidades importantes a se considerar a respeito.

Em primeiro lugar, observa-se um deslocamento mediante o qual o objeto de análise (e de governo) já não se restringe apenas ao Estado e aos processos econômicos, passando a ser propriamente a sociedade, quer dizer, as relações sociais, as sociabilidades, os comportamentos dos indivíduos etc.; em segundo, além de o mercado funcionar como chave de decifração (princípio de inteligibilidade) do que sucede à sociedade e ao comportamento dos indivíduos, ele

¹¹ Participação na mesa online, intitulada “O Brasil e a superação das múltiplas crises”, realizada no dia 24/09/21, com Manuela d’Ávila e Sabrina Fernandes, mediada por Ivana Jinkings, no VI Salão do Livro Político. - <http://salaodolivropolitico.com.br/>.

mesmo generaliza-se em meio a ambos, constituindo-se como (se fosse a) substância ontológica do ‘ser’ social, a forma (e a lógica) mesma desde a qual, com a qual e na qual deveriam funcionar, desenvolver-se e transformar-se as relações e os fenômenos sociais, assim como os comportamentos de cada grupo e de cada indivíduo. (COSTA, S., 2009, p. 174).

Em suma, há construção de uma nova subjetividade, a subjetivação contábil e financeira, “uma forma mais bem-acabada da subjetivação capitalista”, que produz “uma relação do sujeito com ele mesmo como um ‘capital humano’ que deve crescer indefinidamente, isto é, um valor que deve valorizar-se cada vez mais” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 31), sendo o governo não entendido como instituição, mas como atividade. Por isso, Foucault criou o neologismo governamentalidade “para significar as múltiplas formas dessa atividade pela qual homens, que podem ou não pertencer a um governo, buscam conduzir a conduta de outros homens, isto é, governá-los” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 18). Desse modo, governar quer dizer:

conduzir a conduta dos homens, desde que se especifique que essa conduta é tanto aquela que se tem *para consigo mesmo* quanto aquela que se tem para com os outros. É nisso que o governo requer liberdade como condição de possibilidade: governar não é governar *contra* a liberdade ou *a despeito* da liberdade, mas governar *pela* liberdade, isto é, agir ativamente no espaço de liberdade dado aos indivíduos para que estes venham a conformar-se por si mesmos a certas normas. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 18-19, grifos dos autores)

Quando se fala em governar, fala-se em relações de poder atravessando os sujeitos em um dado momento histórico, neste caso, do neoliberalismo.

Para Foucault, o poder encontra-se imbricado no saber e vice-versa, um engendrando o outro. O autor se desloca da noção de poder estabelecida desde então e, particularmente, na obra *Microfísica do poder* (1979/2007¹²), podemos encontrar sua concepção de poder enquanto mecanismo. Foucault parte da ideia de que o poder não é algo unilateral, vertical, exercido de cima para baixo, que se concentra em uma única instância em detrimento de outras, como postula o conceito clássico. O autor instaura, por sua vez, a noção de "microfísica do poder", na qual "os poderes se exercem em níveis variados e em pontos diferentes da rede social e neste complexo os micropoderes existem integrados ou não ao Estado" (MACHADO, 2007, p. 169). Dito de outro modo, para Foucault, não há um poder centralizador que comanda e uma esfera que obedece. O poder não existe, não é algo que possa ser tomado ou possuído, mas permeia toda a malha das relações sociais, portanto, Foucault fala em "relações de poder":

¹² A primeira data refere-se à primeira publicação da obra e a segunda data refere-se à edição consultada.

Quando se fala de poder, as pessoas pensam imediatamente em uma estrutura política, um governo, uma classe social dominante, no senhor diante do escravo, etc. Não é absolutamente o que penso quando falo das relações de poder. Quero dizer que, nas relações humanas, quaisquer que sejam elas - quer se trate de comunicar verbalmente, como o fazemos agora, ou se trate de relações amorosas, institucionais ou econômicas -, o poder está sempre presente: quero dizer, a relação em que cada um procura dirigir a conduta do outro. São, portanto, relações que se podem encontrar em diversos níveis, sob diferentes formas; estas relações de poder são relações móveis, ou seja, podem se modificar, não são dadas de uma vez por todas (FOUCAULT, 1984/2004, p. 270).

Por sua vez, as relações de poder não são opressoras ou dominadoras, mas produtivas, elas produzem os sujeitos dóceis e úteis, conforme a necessidade de cada sociedade, flexíveis, no caso da nossa. Segundo Dreyfus e Rabinow (1995), as relações de poder para Foucault não são iguais e imóveis, também não atuam com alguma intenção e não são subjetivas. O poder age no corpo do indivíduo, objetivando-o, mas também, no corpo social, por meio de tecnologias políticas, em dado contexto histórico.

Para Foucault, o poder não pode ser entendido sem o seu par, o saber, sendo o sujeito fruto das relações de poder-saber. O homem se transforma em sujeito ao ser atravessado pelas relações de poder-saber, ao mesmo tempo em que produz poder, também é objeto do saber, pois, para Foucault, o poder está intrinsecamente ligado ao saber:

Temos antes que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem a constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de —poder-saber não devem ser analisadas a partir de um sujeito de conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema de poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimento são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. Resumindo, não é a atividade do conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento (FOUCAULT, 1975/2011, p. 30).

Para o autor, o sujeito não existe *a priori*, sua constituição depende das relações de poder-saber às quais está submetido em um determinado momento histórico. Foucault postula dois modos de constituição do sujeito que ocorrem ao mesmo tempo: a objetivação e a subjetivação.

Por sua vez, na esteira do pensamento foucaultiano, Revel (2005) fala em "processos de subjetivação" compostos por dois tipos de análise: dos modos de objetivação e dos modos de subjetivação, sendo o primeiro a relação do sujeito com os poderes e saberes de seu momento

histórico e o segundo a relação do sujeito consigo próprio “por meio de um certo número de técnicas [que] permite constituir-se como sujeito da própria existência” (REVEL, 2005, p. 82).

Ademais, Foucault atrela a existência da resistência à do poder e vice-versa. Ele procura mostrar-nos que somos mais livres do que pensamos. Mesmo com as acirradas conduções das condutas neoliberais dos tempos pandêmicos, é possível resistir, é possível recusar a ser dominado e controlado de determinado modo. Não somos sujeitos parados no tempo e no espaço, passivos e subservientes a tudo e a todos. Com o conceito de contraconduta, Foucault mostra que podemos lutar contra estratégias e procedimentos colocados em ação para nos conduzir de determinada maneira. Assim como o poder é capilar, sutil, sorrateiro, as redes de contraconduta podem se dar de variados modos, sendo igualmente microfísicas. Se se fragmenta o poder, também a resistência é múltipla e fragmentada havendo, de fato, pontos e pequenas explosões aqui, ali e acolá contra os poderes que visam nos dizer que devemos agir deste ou daquela forma. A importância do filósofo francês para este trabalho se dá porque:

Foucault é um autor transversal que pensava não apenas nas questões macros da história, mas também nos acontecimentos dos pequenos sujeitos, nos esquecidos, nos presos, nos ignorados, invisíveis na sociedade. Por isso, Foucault é importante para lançar luzes sobre questões relativas à subjetividade (FRANCO; MASCIA, 2021, p. 108).

Daremos visibilidade, em nossas análises, a contracondutas diversas, modos de comportamento descentrado que vão contra a ordem estabelecida, seja no professor que busca o acolhimento do aluno na aula online - portanto, distante do acolhimento presencial - até mesmo no professor que busca na literatura um modo de resistir a tempos opressores. Como se vê, a contraconduta envolve uma responsabilidade para consigo e para com o outro. É um estar no mundo de modo responsável. Como afirmam Dardot e Laval (2016, p. 400) “a contraconduta como forma de resistência a essa governamentalidade deve corresponder a uma conduta que seja indissociavelmente uma conduta para consigo mesmo e uma conduta para com os outros”.

Contra o poder econômico, consumista, mercadológico e empresarial moderno, os sujeitos se opõem por condutas outras, questionando esses poderes. São caminhos alternativos que devemos trilhar rumos a existências diversas, múltiplas e variadas. As tecnologias governamentais são bem sucedidas na objetivação/subjetivação dos corpos. Por vezes, aqueles que estão à margem do poder contribuem para a manutenção deste. Até mesmo defendem um poder que lhes subjuga e espolia. As contracondutas agem às margens, não são ataques diretos a um poder supostamente centralizado.

É um modo positivo de se resistir ao poder, principalmente ao poder governamental. Segundo Helrison Costa (2019, p. 70), as contracondutas são “movimentos que colocam como objetivo outra conduta. Dessa relação agonística que se desenvolve entre a conduta e a contraconduta expressa-se o caráter de insubordinação das reações aos modos de governo”.

A (re)construção da subjetividade docente nas práticas discursivas na pandemia

Ancoramo-nos teórica e metodologicamente na convergência da análise do discurso franco-brasileira, considerando os estudos arquegenealógicos de Foucault, no que se referem aos modos de objetivação e de subjetivação, em especial às relações de poder-saber, às práticas de liberdade, à contraconduta e à resistência. O *corpus* é composto por reportagens, disponíveis em ecossistemas digitais¹³, sobre a docência e docentes, em relação ao ensino remoto e ao ensino híbrido emergenciais (2020 e 2021). Após consulta a vários *sites* e *blogs*, optou-se pela postagem do G1 por trazer depoimentos de professores de Minas Gerais e pela do portal da iniciativa *Desafios da Educação*, por apresentar depoimentos de professores de vários estados brasileiros, que lecionam em níveis diferentes. Foram, então, após uma leitura cuidadosa do *corpus*, selecionados alguns excertos para a análise que apresentaremos a seguir.

Nossa análise gira em torno de como as relações de poder-saber atravessam os professores, ora objetivando-os, ora subjetivando-os. Apesar de entendermos os dois processos como imbricados e indissociáveis, optamos por dividir a análise em dois eixos, com ênfase especial ao segundo, nosso foco: 1) relações que mais se aproximam dos modos de objetivação, nas quais os professores acatam sem questionar o ensino remoto e/ou híbrido, dentre eles, aqueles que romantizam a situação atual e que se subjugam ao discurso neoliberal; 2) relações que mais se aproximam de modos de subjetivação, ou seja, professores que resistem e/ou (se) questionam, instaurando ou não contracondutas ou linhas de fuga, por exemplo, ao falar do adoecimento, da necessidade de ter tempo livre, da literatura como forma de escape.

¹³ <https://g1.globo.com/mg/centro-oeste/noticia/2020/10/18/professores-relatam-experiencias-e-desafios-de-aulas-online-durante-pandemia-em-divinopolis.ghtml>
<https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/depoimentos-sobre-escola-em-casa/>

Eixo 1: Objetivação docente pelo discurso neoliberal em tempos pandêmicos

Em decorrência da pandemia, mudanças radicais e repentinas ocorreram em todos os campos, desde o âmbito familiar ao empresarial, por exemplo, levando restaurantes e lanchonetes a migrarem para o sistema *delivery*. No caso da educação, houve o ingresso no mundo virtual do ensino remoto e/ou híbrido emergencial, adotados como forma de mitigar os prejuízos educacionais e/ou de manter as instituições educacionais, entendidas como empresas, operando, o que é evidenciado no depoimento abaixo:

O momento atual é ainda mais delicado, porque saímos do espaço sólido a que estávamos acostumados, para experimentações dentro do ciberespaço, com o compromisso de mantermos os alunos no pique em que estavam, com o fim de garantir o funcionamento da escola e o pagamento das mensalidades (VALDIMIR - SP)

Os dizeres da Professora Fernanda (SP) evidenciam a presença do discurso neoliberal permeando a educação, entendida como mercadoria.

Numa educação tomada essencialmente como uma mercadoria e o professor praticamente como a mercadoria negociada, este ouve que isso tudo não é mais que seu trabalho, afinal, mercadoria tem direito ao espaço privado?

A professora faz uma reflexão sobre os malabarismos que precisam ser feitos pelos docentes para dar conta do ERE/EHE e (se) questiona sobre os direitos dos docentes, o que nos remete à imbricação dos modos de objetivação, entendidos nesta seção como alinhamento ou aceitação do discurso neoliberal, e os modos de subjetivação, que abordaremos na seção seguinte, compreendidos como tentativas de busca por brechas para fazer e ser diferente, o que começa pelo questionamento e o estranhamento.

Já as palavras dos docentes abaixo, longe de questionar ou estranhar as exigências atuais, parecem “romantizar” a situação, apontando-a como uma oportunidade de desenvolvimento profissional ou ainda como algo inevitável, necessário, o qual só é possível aceitar e adaptar-se. Há inclusive a sinalização para a culpabilização docente pela desatualização pedagógica.

A professora universitária em Minas Gerais, Fernanda, diz:

Tive que construir novas metodologias, me fez pensar em como interagir com esses alunos, como fazer as aulas serem interativas, e como construir esse espaço virtual de aprendizagem. Esse foi um desafio, de se pensar distante e procurar a aproximação virtual. Ser professor na era da tecnologia tem significado também muitos ganhos. Essa situação também me transformou em uma professora melhor e assim eu penso que serei, porque eu consegui pensar

ferramentas que antes não me eram necessárias no espaço de sala de aula. Hoje eu tenho todo um montante de experiência das aulas presenciais agregada agora, com várias ferramentas e instrumentos virtuais e tecnológicos.

É recorrente nas reportagens uso do modalizador deôntico “*ter que*”, como no excerto acima, que nos remete a uma obrigação, um dever, uma imposição. Os vocábulos “*ganhos*” e a sentença “*essa situação também me transformou em uma professora melhor*”, associada ao uso proficiente de ferramentas e instrumentos digitais, nos indicam um alinhamento à lógica neoliberal, baseada na competitividade, na *performance*, na produtividade, na qual, a (auto)exploração é feita através da liberdade e da autorrealização. “Eu próprio exploro a mim mesmo de boa vontade na fé de que posso me realizar [...]. A liberdade das habilidades gera até mais coações do que o dever disciplinar” (HAN, 2017, p.116-117), pois ela está “aberta para elevar-se e crescer” constante e incessantemente (HAN, 2017, p. 117). Dito de outro modo, o sujeito produzido pela racionalidade neoliberal, do desempenho, vive no modo de ser concorrencial, principalmente consigo mesmo, e “se vê forçado a superar constantemente a si próprio” (HAN, 2017, p. 99), quer dizer, é levado a pensar que é livre, mas, na verdade, é moldado a pensar de certa maneira, a fazer determinados tipos de escolha. Em suma, no neoliberalismo, governar humanos “não é esmagar sua capacidade de agir, mas admiti-la e utilizá-la para seus próprios objetivos” (ROSE, 2010, p. 4), ou seja, a conduta da conduta, uma das problematizações foucaultianas.

Jefferson, também de Minas Gerais, se sente instigado pela era tecnológica e diz:

A era da tecnologia, independe do ambiente virtual, já está presente e exige de nós como docentes, que refaçamos a leitura das metodologias que já usávamos e que estejamos em busca de atualização de novas práticas educacionais, que coloque o aluno como protagonista no seu processo de aprendizagem. O professor é ainda mais instigado a dar asas consistentes, para que os alunos possam alçar voos mais altos.

O excerto acima apresenta os docentes como em um beco sem saída, em especial pelo uso do advérbio “*já*”, associado ao verbo “*exigir*” e também do sufixo “*re-*” no verbo fazer, que indica a necessidade de fazer algo novamente porque não está bom e/ou pode ser aprimorado. O excerto também parece infringir a culpa pela desatualização aos docentes. Ademais, podemos encontrar ecos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no termo “*protagonistas*”, no que se refere aos alunos, termo comumente associado ao empreendedorismo (de si), advindo da racionalidade neoliberal, que por motivos de recorte, não aprofundaremos neste estudo.

Como observamos na materialidade linguística dos excertos já apresentados, em especial pelo uso de “*ter que*” e “*exigir*”, aos professores foi-lhes imposto o dever de adaptar-se rapidamente,

com o discurso de que “a educação não pode parar”, sem que se pensasse nas mudanças nas condições de trabalho, na formação docente para o ensino remoto e/ou híbrido (como já mencionado, ERE, EaD e EHE não são sinônimos), sem a preocupação com os equipamentos e a *expertise* necessários para navegar nessas modalidades. De forma a conduzir a conduta dos professores e auxiliar na aceitação das imposições, sem questionamentos, observou-se uma (re)atualização de discursos de que professores são heróis, de que nunca desistem, de que ser docente é uma missão, que ecoam nos dizeres da Professora Bárbara (ES)

Nós, professores, num curto espaço de tempo fomos suscitados a guardarmos os nossos antigos saberes na gaveta e abrimos nossas janelas virtuais em prol de uma causa maior, que não pode e não deve ser interrompida: o aprendizado dos nossos alunos”.

Percebe-se o heroísmo no discurso da professora Bárbara ao enunciar “*em prol de uma causa maior*”, uma causa que vai além do próprio professor e suas dificuldades. É um discurso salvacionista que coloca o professor como o único responsável por propiciar possibilidades para que o aprendizado dos alunos ocorra. Um aprendizado que não pode ser interrompido, nem por uma pandemia.

Nos excertos a seguir, notamos a autorresponsabilização docente pelo sucesso (ou não) do ensino remoto/híbrido emergencial, desonerando, de certo modo, a instituição escolar e/ou o governo de sua parcela de contribuição.

Estabeleci uma meta diária de estudo e tenho refletido sobre a minha rotina de trabalho, repensar minha prática de sala de aula, acompanhando as novidades.

Nota-se, no excerto acima, a presença da lógica neoliberal em especial pelo uso do vocábulo “*metas*” e também do discurso de que o professor é desatualizado ou que ainda precisa atualizar-se sob pena de o processo de ensino e aprendizagem não ser bem sucedido se não o fizer. Tal discurso, alinhado à Teoria do Capital Humano, também ecoa também nos dizeres abaixo que advogam a necessidade de atualização docente constante:

Creio que tem tempos de pandemia, o desafio é sair do comodismo, que a correria do dia a dia nos coloca (Vânia - CE)

Se, por um lado, emerge um dos traços marcantes da lógica neoliberal: a “*correria*”, por outro, o professor compra a ideia do “*comodismo*” docente, ou seja, de que os professores não se atualizam porque não querem, desconsiderando as más condições de trabalho, que pioraram na/pela pandemia. O discurso neoliberal também se faz presente no enfrentamento da pandemia como um “*desafio*”, bastando apenas boa vontade e perseverança para superar as adversidades impostas.

Percebe-se nos dizeres dos professores acima que a pandemia não é motivo suficiente para que a rotina do professor se altere, que a escola e o aprendizado dos alunos diminuam e/ou parem. O discurso neoliberal impõe que a rotina escolar deva seguir a todo custo. O que se precisa fazer deve ser feito a despeito da pandemia, com seus altos índices de mortes e infectados e também de desempregados e, assim, tendo que trabalhar com essa sobreposição de tarefas, o professor se esgota, adocece.

Porém, como veremos no eixo seguinte, há possibilidades, brechas para fazer (-se) de outro modo, como nos aponta Ortega (1999). Trata-se da (re-)elaboração de uma relação consigo mesmo não normatizada, nem normatizável

como alternativa às estratégias de subjetivação do poder disciplinar moderno e do biopoder – subjetividade como decisão ético-estética, como cuidado de si, e não como objeto de um poder “des-cuidante”. O indivíduo possui a capacidade de efetuar determinadas operações sobre si para se transformar e constituir para si uma forma desejada de existência [...], uma forma de resistência diante do poder moderno. (ORTEGA, 1999, p. 23-24)

Eixo 2: Subjetivação e contraconduta de docentes na pandemia

Na tentativa de instaurar um lugar para além daquele estabelecido pelos mecanismos de poder, que objetiva os professores a determinadas condutas, vemos, nos excertos abaixo, modos de resistência, contracondutas ou linhas de fuga, ou seja, como os professores estabelecem certas técnicas que, apesar de estarem nas malhas do poder, tentam esgarçar essa malha, constituindo-se, de certo modo, como sujeitos de sua própria existência.

A professora Rosane, inspirada em uma obra, vê sua tarefa de professor, na Pandemia, como a de alguém que pode mudar a sociedade. Segundo a reportagem, a professora Rosane (CE):

diz se inspirar nos conceitos de Walter Longo em seu livro “O Fim da Idade Média e o Início da Idade Mídia”, que diz: Cada vez mais conectados, todos somos hoje agentes de mídia com ampla capacidade de gerar e compartilhar informações, moldar opiniões e influenciar a sociedade”.

A professora não se vê apenas como alguém que cumpre ordens, regras, ou que prepara material e posta aos alunos, mas como “*agente da mídia*”, ou seja, que usa esse momento de pandemia, no qual a mídia impera como uma ferramenta capaz “*de gerar e compartilhar informações, moldar opiniões e influenciar a sociedade*”. Ela não se vê refém da mídia, como

outros professores acenam no primeiro eixo por nós analisados, mas faz uso da mídia para realizar o seu papel de professora, que é de agir na sociedade. Mudam-se os meios, mas não muda o papel do professor.

Por sua vez, a professora Roberta (RJ) recusa o discurso de aulas *show*, o que foi muito solicitado aos professores na pandemia:

Não estamos em busca de boas performances, mas sim de fazer com que essas marcas, deixadas por essa experiência, encontrem lugar no futuro.

Roberta vê a pandemia e as aulas não como simplesmente “boas *performances*”, como nos incita a sociedade do espetáculo em que vivemos, mas como oportunidade de crescer, como uma experiência cujas marcas devem ser lembradas, exploradas para que sejam (re)significadas para o futuro. A *performance* traz em sua memória o teatro e o espetáculo circense, como se o professor tivesse que ser um bom ator ou artista e manter sua audiência, no caso, os alunos, presos e atentos à aula o tempo todo, ainda que o caos esteja estabelecido em suas casas, na sociedade, como neste momento.

Por outro lado, postula-se que o professor e a escola devam explorar, junto aos alunos, essa experiência para tentar se entender como sujeitos viventes nesse nosso mundo. Do ponto de vista da materialidade linguística, o efeito de sentido é construído pela ênfase na negação do tipo de aula *show*, sendo o enunciado iniciado pela locução adverbial “*não*”, contrapondo, após a vírgula pela conjunção adversativa “*mas*”, seguida de “*sim*” para o tipo de aula que ela considera desejável. Pode-se, também, contrapor dois campos semânticos responsáveis para os sentidos, de um lado, “*performance*”, da ordem do discurso neoliberal ou da sociedade do espetáculo, ou seja, daquilo que é para ser visto e, de outro, “*marcas*” e “*experiências*”, neste caso, daquilo que é vivido, experienciado.

Para Foucault “uma experiência é qualquer coisa de que se sai transformado” (FOUCAULT, 1980/2010, p. 291), podendo ser entendida como uma forma de subjetivação, ou seja, uma resposta subjetiva aos acontecimentos, dando sentido a eles e saindo deles transformados.

Por sua vez, o professor Raul (SP) questiona a intensidade que vida tomou:

Mas o mundo pede calma, reflexão e recolhimento. “Precisamos cuidar de nós mesmos e dos nossos familiares”, aconselha o professor. Apesar da busca por soluções visando a sobrevivência o desejo dele é “desacelerem o mundo que eu quero descer”

O excerto todo é construído por um campo lexical de cuidado, fazendo uso dos seguintes termos: “calma”, “reflexão”, “recolhimento”, “cuidar”, “desacelerar”. O efeito de sentido é que com a pandemia a vida dos professores ficou muito acelerada, haja vista a necessidade de mudar radicalmente o modo de preparar aulas e de ministrá-las, de avaliar e se relacionar com os alunos, o que fez com os professores empreendessem uma corrida contra o tempo para dar conta de tudo isso e não deixar a educação parar, nada mais que sua “obrigação”. Além disso, teve que montar a sua sala de aula em casa, atualizando os computadores, instalando microfones, câmeras, programas, aplicativos, ampliando suas redes de *wi-fi*, acertando espaços privativos, sem ruídos, com iluminação adequada, comprando cadeiras ergonômicas, dentre muitas outras tecnologias que se fizeram necessárias.

Assim, o professor, de modo geral, acabou se esquecendo de si e de seus familiares, por isso, Raul, neste excerto, nos lembra e nos aconselha: “*Precisamos cuidar de nós mesmos e dos nossos familiares*”. Contudo, ele entende a necessidade da sobrevivência que pode ser entendida como sobrevivência dos professores enquanto sujeitos vivendo uma pandemia, sobrevivência da profissão de professor dentro de um outro modelo e sobrevivência da própria educação. Assim, o cuidado do professor e dos seus familiares, desejado por ele, passaria pela desaceleração do mundo, ressoando na famosa letra da música de Raul Seixas¹⁴, seu xará, “Pare o mundo que eu quero descer”. Aqui, também, temos o uso simbólico da arte para expressar os sentimentos e para criar um outro lugar para si, resistindo nas malhas do poder e instaurando um outro modo de subjetivação.

Já a professora Silvia (SP), alega que, em meio ao caos pandêmico, é possível escapar pela literatura:

A professora não está de férias, muito pelo contrário, está trabalhando mais que o normal. “Me sinto exausta, tensa, preocupadíssima”, desabafa Freitas. O que parece salvar a professora dessa loucura é a literatura: “Quando no futuro alguém me perguntar como foi passar por isso, me apropriarei de Chicó ao afirmar que ‘Não sei, só sei que foi assim’”.

Embora tenha veiculado na mídia que o professor estava de férias na pandemia, ganhando sem trabalhar, o excerto inicia com uma argumentação contrária a essa ideia, de que o professor, apesar de não ir para a escola, trabalhou ou trabalha ainda muito mais do que antes. Os predicativos usados por ela para dizer como se sentem foram de “*exaustão*” e “*preocupadíssima*”, no superlativo. Além

¹⁴ Raul Santos Seixas foi um cantor, compositor, produtor, multi-instrumentista brasileiro e um dos pioneiros do rock brasileiro. Por vezes, é chamado de Pai do Rock Brasileiro e de Maluco Beleza, nome de uma de suas canções de sucesso. (adaptado de: https://pt.wikipedia.org/wiki/Raul_Seixas)

disso, a professora atribui o termo “*loucura*” a esse período da pandemia. Loucura, em nossa sociedade e no senso comum, se refere à qualidade atribuída ao louco, aquele que vive fora da razão, ou seja, que vive fora dos padrões entendidos como normais em determinado momento social. Se até a pandemia, lugar de ensinar e aprender era no espaço e na instituição escolar, um prédio concreto, projetado para receber os corpos dos alunos, professores e toda a equipe escolar, entendido então como “normal”, com o advento da pandemia, o ensino passou a se dar sem que professor, aluno e demais agentes educacionais saíssem de suas casas, em um mundo virtual. Assim, há uma subversão daquilo que se entende por escola e ensino, instaurando uma outra maneira de viver, de estudar, de dar aulas e de se relacionar. Particularmente, para o professor, despreparado para enfrentar essa nova maneira de trabalhar, foi e está sendo uma “*loucura*”, como nos assevera a professora acima.

Por outro lado, o excerto nos mostra uma saída, ou linha de fuga encontrada pela professora, pela literatura. Importante pontuar que ela usa o termo “*salvar*”, ou seja, a literatura sendo vista como algo que pode salvar dessa loucura, dessa doença, dessa desrazão, desse mundo irracional que se instaurou. A professora se vê no futuro tentando explicar como foi passar pelo ERE, pela pandemia e, para isso, faz uso de uma fala de um personagem, Chicó, da obra literária, *O auto da compadecida* de Ariano Suassuna.¹⁵

Quando nos faltam palavras, a arte pode nos oferecer outros modos de simbolizar nossos sentimentos. Frente a tanta loucura, a professora empresta a literatura para se subjetivar e construir um outro lugar para si, instaurando um modo seu de subjetivação.

Antes de encerrar esta seção, não poderia ficar de fora da análise a problematização de uma das novas formas de ferramenta de aula, geralmente criticada pelos professores, o uso irracional do *WhatsApp*, em especial por romper com a distinção entre estar em horário de trabalho ou não. Porém, A professora Ivani (SP), viu nessa ferramenta algo que pudesse manter as relações sociais com os alunos, conforme a reportagem:

O grupo não tem a função de transformar a casa em escola, mas manter o vínculo com as crianças e suas famílias. “O desejo é que se sintam acolhidos”. Semanalmente ela sugere propostas com pequenos desafios para serem realizados juntamente com a família. “É a forma que encontrei para manter a saúde mental e sobretudo acender a esperança de que tudo vai ficar bem.”

¹⁵ Escrita em 1955, a peça centra-se em dois personagens, João Grilo, um sertanejo que adora mentir e Chicó, um homem medroso, que se metem em muitas trapalhadas no sertão, sendo que sempre que Chicó quer explicar o que lhe está acontecendo ou aconteceu, usa repetidamente na peça: “não sei, só sei que foi assim”.

Contrapondo ao jargão comum, de que a casa foi transformada em escola, o enunciado inicia justificando que a criação do grupo tem como intenção “*manter o vínculo com as crianças e famílias*”, ou seja, a conduta geralmente esperada é que o grupo possa ser usado como ferramenta de aula, mas a professora, ainda que atrelada à lógica neoliberal vigente, a do uso compulsório o WhatsApp particular dos docentes, parece instaurar aquilo que estamos entendendo como uma possível “contraconduta” e usa o grupo “*para acolher os alunos e pais, manter a saúde mental e acender a esperança*”, ou seja, não apenas para passar conteúdo, para cobrar tarefas e tirar dúvidas sobre a matéria. Nota-se, neste excerto, o imbricamento dos modos de objetivação e subjetivação, que já apontamos anteriormente.

O efeito de sentido do enunciado é de instaurar um desejo de ir além do que se esperou do professor na pandemia, qual seja, de sensibilidade, de acolhimento, de empatia, solidariedade, não apenas de manter as aulas funcionando e o conteúdo sendo dado. Tal efeito de sentido é criado pelo campo semântico empatia: *vínculo, desejo, acolhidos, saúde mental, esperança, tudo ficar bem*.

Também, do ponto de vista da materialidade, o enunciado inicia com uma negação (*não transformar a casa em escola*), seguido de vírgula e da conjunção adversativa “*mas*” e daquilo que a professora entende que deve ser o papel do grupo de *WhatsApp*.

Contraconduta em tempos de barbárie: algumas considerações-reflexões

A partir das análises empreendidas, podemos tecer algumas considerações a título de conclusão. A racionalidade neoliberal acirrou-se com a pandemia de Covid-19 iniciada em 2020. As relações sociais foram afetadas em diversos âmbitos. As desigualdades sociais ficaram mais evidentes, pois a tecnologia digital deu visibilidade a uma gama de desamparados. Ao nível educacional, o regime de ensino emergencial, totalmente remoto ou híbrido, foi adotado no mundo todo e professores e alunos tiveram que reconstruir suas subjetividades frente a essa novidade.

Observou-se, inicialmente, que, se por um lado, as relações de poder instauradas pela racionalidade neoliberal podem sufocar a emergência de contracondutas, impelindo os professores ao alinhamento à sua aviltante lógica consumista e desgastante para manutenção/obtenção de empregos, para fins de sobrevivência; por outro lado, o professor resiste, buscando formas alternativas de conduzir sua prática docente, uma ética e estética da existência possível em tempos de barbárie como estes.

Diante da pandemia e afetados pela racionalidade neoliberal, muitos professores procederam a uma normalização da situação, considerando a pandemia um desafio e/ou uma experiência a ser agregada. Houve a luta por uma causa “*maior*”, sendo esta o aprendizado do aluno, devendo acontecer a qualquer custo. O discurso imbricado nesta lógica é o mercadológico e todo um vocabulário relacionado a ele é mobilizado como “*atualização*”, “*meta*”, “*concorrência*” e a exigência de si mesmo.

No entanto, pode-se observar também o discurso da resistência e, assim, professores recusam a ordem estabelecida e afrontam o neoliberalismo. A principal arma dessa afronta é a reflexão e esta se torna poderosa quando o professor emprega as redes midiáticas a seu favor ou recusa-se a dar a aula “*show*” esperada pela sociedade do espetáculo. Dentro também desta reflexão, a literatura e a música tornam-se válvulas de escape e uma sociedade outra, desacelerada, pode ser pensada.

Enfim, a pandemia traz sentidos aos turbilhões e seus efeitos poderão ser sentidos a anos por vir. A educação como a conhecemos - presencial e resistente à tecnologia - agora foi afetada de vez por esta última. Resta a nós, professores, propormos relações outras, por vezes desafiadoras, às malhas de poder-saber que moldam a sociedade.

Referências

ABREU, R. J. R. **O sujeito discursivo empreendedor de si e a Teoria do Capital Humano no contexto da escola pública contemporânea.** Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação, Universidade São Francisco, 2021. 135 p.

BARTHOLOMEU, M. A. A. N. **A educação a distância e a escrita de si:** (novos) regimes de verdade e modos de subjetivação de professores(as). Tese de doutorado defendida em 27 de setembro de 2021. Doutorado em Educação. Universidade São Francisco. Ainda não publicada.

BERMAN, M. [1982]. **Tudo que é sólido desmancha no ar:** a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

BIRMAN, J. **Mal-estar na atualidade:** a psicanálise e as novas formas de subjetivação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

CHAUÍ, M. **O Brasil e a superação das múltiplas crises.** Youtube, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=X1f3ryEQsRo>. Acesso em 17 out. 2021.

- COSTA, M. A. **Ensino remoto intencional: reinventando saberes e práticas na educação profissional e tecnológica.** Curitiba: Brazil Publishing, 2020.
- COSTA, S. S. G. Governamentalidade neoliberal, Teoria do capital humano e empreendedorismo. **Educação & Realidade**, 34(2), maio/ago. 2009, p. 171-186.
- COSTA, H. S. O Lugar das Contracondutas na Genealogia Foucaultiana do Governo. **Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 61–78, 2019. DOI: 10.26512/rfmc.v7i1.20767. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/fmc/article/view/20767>. Acesso em: 30 out. 2021.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DREYFUS, Hubert. L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica.** Trad. Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 202-273.
- FOUCAULT, M. [1979]. **Microfísica do poder.** Organização e tradução de Roberto Machado. 4 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.
- FOUCAULT, M. [1984]. A Ética do Cuidado de Si como Prática da Liberdade. In: **Ditos e escritos V: Ética, Sexualidade, Política.** Trad. Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 258 -280.
- FOUCAULT, M. [1980]. Conversa com Michel Foucault. In: FOUCAULT, M. **Repensar a política: Ditos & escritos VI.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a. p. 289-347.
- FOUCAULT, M. [1975]. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Trad. Raquel Ramallete. 39. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- HAN, B. C. **Sociedade do cansaço.** 2. ed. ampliada. Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis-RJ: Vozes, 2017.
- MACHADO, Roberto. **Foucault, a ciência e o saber.** 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- MASCIA, M. A. A.; AZEREDO, L. A. S. de. Práticas de si no discurso de professores do ensino superior: diálogos entre Foucault e Hadot. **Horizontes**, 37, e019028. 2019. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v37i0.766>.
- ORTEGA, F. **Amizade e estética da existência em Foucault.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.
- SPARKES, A. C. Embodiment, academics, and the audit culture: a story seeking consideration. **Qualitative Research - SAGE Publications.** Los Angeles, London, New Delhi and Singapore, vol. 7(4) 521–550, 2007. DOI: 10.1177/1468794107082306.

REVEL, Judith. **Dicionário Foucault**. Conceitos Fundamentais. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

ROSE, N. **Powers of Freedom: reframing political thought**. 9 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)*

Recebido em: 15/01/2022

Aprovado em: 23/04/2022