

**A construção da subjetividade do/a professor/a: implicações no ser docente na atualidade**

**The construction of the teacher's subjectivity: implications for teaching today**

**La construcción de la subjetividad del profesor: implicaciones para la enseñanza de hoy**

Recebido: 23/10/2019 | Revisado: 24/10/2019 | Aceito: 29/10/2019 | Publicado: 07/11/2019

**Elysangela Koglin Ulo Limachi**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6085-5292>

Universidade Franciscana, Brasil

E-mail: [pselysangela@gmail.com](mailto:pselysangela@gmail.com)

**Marcele Pereira da Rosa Zucolotto**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6856-8626>

Universidade Franciscana, Brasil

E-mail: [marcelepr@hotmail.com](mailto:marcelepr@hotmail.com)

**Resumo**

A docência deveria uma das profissões da mais alta relevância para a sociedade atual, mas o que se tem observado é o seu descenso e desvalorização. A consolidação desta profissão, no contexto da Educação brasileira foi marcada por avanços e recuos que por vezes ameaçaram interesses e projetos de uma classe dominante. Neste contexto, o/a docente também foi se constituindo, tanto como sujeito no social como profissional da Educação, com base naquilo que acreditava e concebia como importante para construção de sua subjetividade. Portanto, o presente trabalho objetiva a compreender como tem se dado a construção da subjetividade desse professor no transcurso da trajetória profissional docente no contexto brasileiro. Por meio de um estudo teórico, de cunho qualitativo, primeiramente se fez um levantamento histórico da Educação e do professor no contexto brasileiro, para em um segundo momento compreender como pôde/pode se dar a construção da subjetividade deste profissional até o presente momento. Diante do encontrado compreendeu-se que este profissional da Educação esteve/está sujeito aos efeitos de interesses/organizações político-econômicas, que tem resultado na construção de uma subjetividade absorvida por um sistema que prima pela produtividade em detrimento do próprio crescimento intelectual. Essa construção se dá em um território existencial onde há uma diversidade de vínculos, relações e ações, portanto, compreender estes diferentes processos de subjetivação no contexto da docência, refletir e

dialogar sobre eles pode abrir portas para se inventar outros modos de ser e trabalhar como professor/a.

**Palavras-chave:** educação; professor; subjetividade

### **Abstract**

Teaching should be one of the most relevant professions for today's society, but what has been observed is its decline and devaluation. The consolidation of this profession in the context of Brazilian education was marked by advances and setbacks that sometimes threatened the interests and projects of a ruling class. In this context, the teacher was also constituting himself, as a subject in the social as a professional of Education, based on what he believed and conceived as important for the construction of his subjectivity. Therefore, this paper aims to understand how the construction of the subjectivity of this teacher has occurred in the course of the professional teaching career in the Brazilian context. Through a theoretical study of a qualitative nature, a historical survey of Education and the teacher was first made in the Brazilian context, in a second moment to understand how could the construction of the subjectivity of this professional to date. Given the findings, it was understood that this education professional was / is subject to the effects of political / economic interests / organizations, which has resulted in the construction of a subjectivity absorbed by a system that strives for productivity to the detriment of intellectual growth itself. This construction takes place in an existential territory where there is a diversity of bonds, relationships and actions, so understanding these different processes of subjectivation in the context of teaching, reflecting and dialoguing about them can open doors to invent other ways of being and work as teacher.

**Keywords:** education; teacher; subjectivity

### **Resumen**

La enseñanza debería ser una de las profesiones más relevantes para la sociedad actual, pero lo que se ha observado es su declive y devaluación. La consolidación de esta profesión en el contexto de la educación brasileña estuvo marcada por avances y retrocesos que a veces amenazaban los intereses y proyectos de una clase dominante. En este contexto, el profesor también se estaba constituyendo, como sujeto en lo social como profesional de la educación, en base a lo que creía y concebía como importante para la construcción de su subjetividad. Por lo tanto, el presente trabajo tiene como objetivo comprender cómo se ha producido la construcción de la subjetividad de este profesor en el transcurso de la carrera profesional

docente en el contexto brasileño. A través de un estudio teórico de carácter cualitativo, se realizó por primera vez una encuesta histórica de la educación y el profesor en el contexto brasileño, en un segundo momento para comprender cómo la construcción de la subjetividad de este profesional hasta la fecha. Dados los hallazgos, se entendió que este profesional de la educación estaba / está sujeto a los efectos de intereses / organizaciones políticas / económicas, lo que ha resultado en la construcción de una subjetividad absorbida por un sistema que lucha por la productividad en detrimento del crecimiento intelectual mismo. Esta construcción tiene lugar en un territorio existencial donde existe una diversidad de vínculos, relaciones y acciones, por lo que comprender estos diferentes procesos de subjetivación en el contexto de la enseñanza, la reflexión y el diálogo sobre ellos puede abrir puertas para inventar otras formas de ser y trabajar como maestra.

**Palabras clave:** educación; docente; subjetividad

## 1. Introdução

A docência é uma das profissões da mais alta relevância para sociedade atual, ou pelo menos deveria ser. Este tem sido um dos postulados do professorado, pois é esta profissão que norteia a prática de todas as demais profissões (Nóvoa, 2009). No entanto, a confirmação de tal *status* parece longínqua diante da conjuntura atual em que se encontram os/as professores/as; segundo Sacristán (2005), a docência parece não possuir essa relevância, nem está em ascensão na sociedade atual; pois o que se vê é uma história repleta de lutas, conflitos, com algumas conquistas e recuos. Talvez tal situação tenha se constituído, porque a consolidação desta profissão em muitos momentos ameaçou os interesses e projetos de uma classe dominante (Castro, 2016).

Sacristán (2005) comenta que o professorado tem sido um dos temas preferidos de investigação da academia, no entanto, “a investigação educativa tem se preocupado com os discursos e não com a realidade que flagra a realidade profissional na qual trabalham os professores e suas condições de trabalho” (ibid, p. 84). Por essa razão, segundo ele, essa investigação pode incorrer em faltas, sendo descontextualizada, não adentrando na essência dos problemas que cercam o/a professor/a. Nóvoa (2009) também chama a atenção para tal fato dizendo que é preciso que se valorize o professor/a com suas culturas e práticas docentes, antes que se torne ele/a um/a refém de “discursos” universitários, de peritos/especialistas em educação ou mesmo da “indústria do ensino”. Tais discursos se estabelecem, muitas vezes sem a presença do/a próprio/a professor/a, que fica relegado a um segundo plano. Souza

(2010, p. 138) também comenta que, mesmo o/a professor/a sendo visto como aquele/a capaz de mobilizar transformações por meio do conhecimento que transmite a seus alunos/as (como um agente de mudanças), “as pesquisas demonstram que esse profissional pouco tem participado da discussão”, ou seja, estes/as na maioria das vezes, são desconsiderados/as no âmbito governamental, nos debates e decisões relacionados a sua própria profissão.

Neste sentido é importante considerar que a trajetória profissional desse/a professor/a tem se transformado com base naquilo que acredita e concebe como importante para sua própria construção como sujeito inserido no social (Enguita, 2004). Essa transformação por vezes pode ser envolta em sofrimento, angústia ou mesmo alegrias (Flores, 2016), mas que cotidianamente precisa ser refletida, questionada e problematizada a fim de que não termine no vazio sem significado (Sacristán, 2005; Aquino, 2014).

Diante destas evidências expostas é preciso compreender como se dá a construção da subjetividade deste/a professor/a, não apenas enquanto profissional da Educação, senão que também como sujeito inserido em um contexto sócio-político-histórico-econômico. Este breve estudo faz parte das preliminares de outra pesquisa ainda sendo empreendida, que busca compreender as percepções do ser docente na atualidade. Neste primeiro momento da pesquisa, o objetivo deste trabalho é compreender como tem se dado a construção da subjetividade do/a professor/a no transcurso da trajetória profissional docente no contexto brasileiro. Para tanto, delineou-se uma busca sobre a construção histórica da Educação no contexto brasileiro e de como esta pode ter influído na construção da subjetividade do/a professor/a na atualidade.

## **2. Metodologia**

O presente trabalho, consiste em um estudo teórico exploratório, de natureza qualitativa, onde se buscou conhecer acerca de como se construiu a trajetória docente no Brasil, atentando também para os aspectos relacionados aos processos de subjetivação do/a professor/a em seu contexto profissional (Pereira et al, 2018; Prodanov & Freitas, 2013; Marconi & Lakatos, 2003). No caso deste estudo teórico preliminar, buscou-se descrever e compreender os dados expondo-os: num primeiro momento – o contexto histórico da educação brasileira e sua ressonância na atualidade; para em seguida – refletir sobre como tem se construído/constituído a subjetividade docente no transcurso desta história demonstrando em como esta pode se estabelecer atualmente. Os dados foram extraídos junto a bases de dados eletrônicos bem como livros, tendo como descritores: educação, professor,

subjetividade.

### 3. Breve Contextualização da História da Educação no Brasil

Compreender a atuação docente nos dias atuais, envolve atentar, segundo Sacristán (2005, p. 86) “às raízes culturais das quais se nutrem os professores, para entender como atuam e por que atuam e como queremos que atuem”. A Educação no Brasil, no decorrer de sua história, vivenciou diferentes momentos, que nortearam a prática docente em distintas direções. Desde sua colonização, o Brasil vem sendo alvo de uma “educação importada”, oriunda de seus colonizadores (Romanelli, 1985). O mundo “além-fronteiras” – especialmente dos países ditos civilizados, trouxe um dos primeiros modelos seguidos pela sociedade brasileira para nortear a prática pedagógica. Não é equívoco afirmar que tais modelos foram implantados em detrimento das particularidades e diversidade do contexto brasileiro.

Inicialmente, enquanto colônia e também no período monárquico, o Brasil vivenciava os “ares da Europa”. A sociedade respirava ares aristocráticos; formada basicamente por latifundiários e escravos, conduzia-se imitando hábitos da cultura europeia, especialmente a portuguesa. Uma classe dominante – do branco colonizador – impunha-se sobre negros, índios e mestiços já existentes em solo brasileiro (Romanelli, 1985).

A Educação neste período foi gerenciada pelas companhias jesuíticas que, para não perturbar a estrutura vigente, primavam por perpetuar os costumes e desejos da minoria dominante – donos de terra e senhores de engenho. Mesmo para estes, a educação ainda era restrita a alguns dos filhos, excluindo-se dentre eles, os primogênitos, que deveriam dedicar-se a manter os negócios da família, e as mulheres. Romanelli (1985) menciona que, até este momento, a Educação escolarizada não era vista como de utilidade prática, portanto, destinava-se apenas a dar noções de cultura geral básica, sem a preocupação com a qualificação de mão de obra.

A *força* exercida pela companhia jesuítica em solo brasileiro, que inicialmente propagou-se com a intenção de catequisar os nativos, mas que gradativamente estendeu-se para educação da elite, perpetuou-se por muito tempo depois de sua expulsão no século XVIII (Romanelli, 1985). Neste sentido, a autora segue reiterando que, na Educação implementada por eles, a escola serviu como um reforço das desigualdades, ou seja, estabelecendo-se, ao mesmo tempo, como uma forma de privilégio, oferecendo um *status social* àqueles que buscavam conhecimentos acadêmicos (elite), mas em contrapartida, oferecendo um ensino insuficiente e precário para as camadas mais baixas da sociedade (Almeida, 2014).

Estendendo a visão para a formação dos professores, Ranguetti (2008) comenta em seus estudos, que desde o Brasil-Colônia, esta sempre esteve relegada a um *segundo plano*. Por vezes, a única condição para que pudesse dar aulas (no período colonial pós expulsão dos jesuítas e até mesmo no Império) era que tivesse cursado a série que assumiria como professor. Com a expulsão dos jesuítas do Brasil, os *professores* nomeados pelo Marquês de Pombal eram sargentos das milícias militares, o que trouxe um profundo retrocesso na qualidade do ensino, onde a educação pautou-se no autoritarismo e memorização de conteúdos sendo a aprendizagem “forçada por castigos físicos cruéis, herdados por três séculos de escravidão africana” (Monteiro & Silva 2015, p. 18).

O século XIX, em seu início, propiciou a ascensão de uma pequena burguesia devido à expansão da mineração em terras brasileiras. Neste período, a Educação passou a ser vista como uma forma de escalada social. Participando mais ativamente da vida política do momento, essa burguesia atentou para os títulos de mestre, bacharel e doutor; títulos estes que lhes asseguravam prestígio social e político permitindo-lhes exercer funções burocráticas/administrativas. Não é de se estranhar, portanto, que essa classe intermediária, inevitavelmente se ligaria à classe dominante que detinha os postos de ascensão e trabalho (Romanelli, 1985). No entanto, conforme Aranha (1996), essa mesma burguesia, agora letrada e também influenciada pelos ideais liberais presentes na Europa veio a exercer um importante papel nas transformações políticas no final do império. Transformações estas como cita (ibid, 1985, p. 38): “abolição da escravatura e a proclamação da República e, posteriormente, com a implantação do capitalismo industrial”.

Ser professor, neste período não exigia maiores conhecimentos. Em 1827, fixou-se pelo governo, uma lei em 15 de outubro onde, aos que se interessavam em lecionar como professores era-lhes cobrado um exame, mas sem exigência de formação pedagógica. A profissão docente, apesar da precariedade na formação, revestia-se de um caráter elitista. Com o avanço do capitalismo industrial, foi o momento de as mulheres conseguirem progredir em seus estudos; no entanto, segundo Ranghetti (2008) sua formação resguardava o propósito de tornarem-se *boas mães e esposas*.

Com o início da República, principalmente no primeiro período compreendido entre 1889-1930, a sociedade expandiu-se em um diversificado sistema de classes. Até o momento, existiam os grandes latifundiários, seus escravos e uma pequena burguesia em ascensão; a partir de então, com a chegada dos imigrantes (assistidos pelo governo) e a recente abolição da escravatura, formou-se uma mão-de-obra assalariada. Este novo grupo na sociedade republicana estendeu-se para os campos, alguns dedicando-se à agricultura e outros

instalaram-se nos centros urbanos que passavam por um grande crescimento industrial e urbanização. Tal contexto propiciou o crescimento de uma classe média (intelectuais e letrados) e uma burguesia muito interessada nessa expansão industrial. Entretanto, a classe dominante ainda foi, nos primeiros quarenta anos da república, as grandes oligarquias agrárias, portanto, eram seus interesses que tinham primazia em todos os setores da sociedade, inclusive na Educação.

Nesse período a Educação continuou se estendendo apenas aos filhos da classe dominante, os quais normalmente tinham preceptores contratados que se encarregavam do ensino destinado aos mesmos, ou então eram enviados aos colégios internos localizados nas capitais (Ghiraldelli Jr, 2003). Neste contexto ainda não havia uma rede de escolas públicas que favorecesse a todos/as na sociedade.

Com fins de agradar a elite dominante o governo, no campo educacional, centrava suas ações no ensino secundário e superior. O ensino primário, relegado a um segundo plano, atendia aos menos favorecidos. Não seria por demais dizer que a qualidade deste ensino se encontrava em estado de precarização, pois até mesmo a formação dos/as professores/as não era adequada para as reais necessidades da população. Nota-se, portanto, um sistema educacional pouco democrático, privilegiando uma minoria em detrimento de uma grande maioria (Romanelli, 1985; Aranha, 2006).

Com a criação da Primeira Constituição republicana no Brasil, em 1891, a Educação seguiu expandindo uma desigualdade no ensino. A União detinha a incumbência de reger o ensino secundário e superior enquanto os Estados deveriam responsabilizar-se pelo ensino primário (descentralização do ensino). Como o governo estava em mãos da classe dominante, tanto o ensino superior como secundário recebiam maiores incentivos que o ensino primário, o que prejudicava a atuação dos Estados, gerando com isso uma dualidade na educação, dualidade esta oriunda da própria sociedade ainda atrelada aos valores oligárquicos dos tempos da monarquia (Aranha, 1996). Romanelli (1985) ressalta que, apesar de se originarem grandes reformas no âmbito governamental, faltava

... para execução da reforma, além de uma infraestrutura institucional que pudesse assegurar-lhe a implantação, o apoio político das elites, que viam nas ideias do reformador uma ameaça perigosa à formação da juventude, cuja educação vinha, até então, sendo pautada nos valores e padrões da velha mentalidade aristocrático-rural (Romanelli, 1985, p. 42)

Conforme visto até o momento, os movimentos em torno da educação estiveram sempre atrelados aos interesses de uma classe específica, o que terminou não promovendo o crescimento da nação como um todo. Os índices de analfabetismo ainda eram altos, pois o acesso às escolas era limitado e limitante, ou seja, não se implementavam recursos e ações para expansão de um ensino de qualidade, como não se proporcionavam os meios para o acesso de distintos setores da sociedade, de forma equânime, a essa educação (Romanelli, 1985; Ghiraldelli Jr, 1994; 2003).

Com a gradual implantação do capitalismo no Brasil, mudanças significativas se deram no cenário político-econômico. A crise econômica que pouco a pouco se instaurou no final da década de 20 desencadeou a substituição de um modelo econômico basicamente exportador para um modelo voltado para o mercado interno (Romanelli, 1985; Aranha, 1996). Neste momento em diante houve um grande desenvolvimento da indústria, pois esta começa a buscar sanar as demandas do mercado interno (antes satisfeitas pela importação de produtos manufaturados). No entanto, Aranha (1996, p. 196) expõe que esse crescimento também serviu para ampliar as disparidades regionais, onde as “distorções da concentração de renda [acabaram agravando] a pobreza”.

Diante deste quadro, a educação se desenvolveu em função da economia e basicamente serviu para o treinamento e qualificação de mão-de-obra. Essa relação economia-educação intensificou as disparidades dos interesses entre uma e outra, tornando a segunda sempre sujeita aos interesses da primeira (Aranha, 1996). A expansão escolar se deu de forma desigual e improvisada, permanecendo no antigo modelo que satisfazia às elites; segundo Romanelli (1985, p. 61), ela “jamais ocorreu de forma que tornasse universal e gratuita a escola elementar e adequado e suficiente o ensino médio superior”.

A partir da década de 30, setores marginalizados da sociedade, bem como a classe média e burguesia industrial passam a exigir melhorias na educação bem como o acesso à mesma. Entretanto, as poucas mudanças ocorridas seguiram privilegiando as camadas mais abastadas (elite), sendo insuficientes para a maioria da população (Aranha, 2006). Mesmo com uma série de ações no campo político, pós revolução de 1930, a educação permaneceu atrelada às necessidades de uma minoria elitista.

Com relação à formação destes/as professores/as, estes também estiveram à margem de uma organização nacional (Ranghetti, 2008). Mesmo diante da criação de cursos de nível superior como a Faculdade Nacional de Filosofia na Universidade do Brasil (onde se instituiu o curso de Pedagogia), o currículo desta detinha-se mais nos aspectos técnicos que pedagógicos, revelando o caráter alienante e submisso ao poder vigente. Em 1946, uma nova

Constituição se estabelece e agora se define que o governo – a União – deveria incumbir-se de fixar as diretrizes e bases da educação nacional. O projeto só se consolida treze anos depois e novamente como uma das ações do governo descontextualizadas das reais necessidades educacionais do momento (Ghiraldelli Jr, 1994).

Pleiteando pela causa do menos favorecidos/as, “cresceram organizações que trabalharam com a promoção da cultura popular, educação popular, a desalfabetização e a conscientização da população sobre a realidade dos problemas nacionais” (Ghiraldelli Jr, 1994, p. 120) – surge a Pedagogia Libertadora, que tinha em Paulo Freire, e seus escritos, seu alicerce. Essa pedagogia tinha como objetivo engajar o/a brasileiro/a na luta política, forjando nele/a uma conscientização de si e dos problemas sociais que o/a cercavam. Como a escola oficial não atendia aos/às oprimidos/as, buscava-se uma educação voltada para o enfrentamento dos problemas da comunidade. Tais empreendimentos, no entanto, foram fortemente reprimidos com a ditadura militar implantada em 1964, e o ensino/educação novamente foram voltados para os interesses econômicos tanto internos quanto externos do país.

Segundo Ghiraldelli Jr (1994), o período ditatorial representou uma expressiva repressão a quaisquer possibilidades de expansão do ensino de boa qualidade às classes populares. Nesse período institucionalizou-se o ensino profissionalizante, o magistério foi desmobilizado bem como implementado um tecnicismo pedagógico. Na realidade, todas as ações relacionadas à educação, perpassava pelo fio condutor de uma ideologia que primava pela estreita ligação entre escola e mercado de trabalho. A desvalorização do magistério nesse período tem repercussões até atualidade, pois os/as professores/as não recebiam a capacitação adequada diante de uma expansão numérica de alunos/as e ainda sofreram com uma defasagem salarial que remonta até os dias de hoje (Silva & Santos, 2011).

Com a Reforma do Estado, que se inicia por volta dos anos 90, a educação cada vez mais adquire um cunho político em detrimento do viés pedagógico. A organização taylorista do trabalho adentra o campo educacional e o/a professor/a se vê atuando numa lógica produtivista sem reflexão crítica sobre suas ações. Novamente a educação se vê atrelada aos interesses econômicos do mercado capitalista e neoliberal<sup>1</sup>. Silva e Santos (2011) comentam que as discussões e decisões realizadas em torno da educação pareciam ainda centralizadas em gabinetes de especialistas, sem a participação efetiva dos/as professores/as.

---

<sup>1</sup> Corroborando esse quadro, Mancebo (2007) faz uma importante reflexão sobre o contexto dos/as professores das universidades públicas na atualidade.

A fins do século XX percebe-se um quadro de sobrecarga do trabalho docente e uma crescente desvalorização da educação. Vieira (2011, p. 130) salienta ainda: “os que mais precisam da escola são vítimas de políticas desiguais de atendimento – sofrem com a falta de insumos educacionais, frequentam as instalações mais precárias e tem os piores professores”. Ou seja, mesmo diante de uma universalização do ensino, o Brasil ainda tem sérios déficits em relação à qualidade de distribuição do mesmo.

Castro (2018) também afirma em seus estudos que as universidades públicas ainda têm o privilégio da atenção governamental, justamente por atender a uma elite brasileira. Afirma ele ainda que, mesmo diante de tantos investimentos na educação básica, a crise política e econômica dos últimos anos, especialmente após 2013/2014, o Brasil ainda se encontra “muito aquém dos países desenvolvidos” em relação à qualidade na educação (Castro, 2018, p. 50). Segundo ele

[...] o país melhora sua cobertura aos alunos, mas não atende os requisitos de qualidade para lhes dar melhor capacidade de interpretação, leitura e resolução de problemas matemáticos [...] parece que o poder público busca priorizar a educação para entrada no mercado de trabalho ao invés da educação mais generalista e de conhecimentos gerais, que não busca especializar o aluno tão precocemente (Castro, 2018, p. 50).

Não se pode deixar de mencionar que, concomitante a esse quadro, vem a deficiência de professores/as no ensino público, onde a formação destes/as se vê cada vez mais prejudicada e desvalorizada, seja pelos baixos salários ou pelas condições precárias de trabalho. Isto termina resultando em um descrédito da carreira docente, ou seja, existe uma falta de atratividade pela mesma, o que “torna difícil a reposição do magistério para os anos futuros” (Castro, 2018, p. 50). Vaz (2018) afirma que, é mais que necessário que a Educação, no contexto brasileiro, seja alvo de políticas públicas que fortaleçam uma educação de qualidade, priorizando o desenvolvimento integral do/a aluno/a, buscando desvinculá-la (a Educação) das influências de políticas e organizações neoliberais.

As informações expostas até este momento mostraram, brevemente, a trajetória da Educação no Brasil. Um percurso marcado por interesses de uma minoria, marginalizando uma maioria que também anelava (e ainda anseia), tanto por uma Educação de qualidade quanto por profissionais docentes capacitados e devidamente reconhecidos por seu trabalho. O contexto educacional brasileiro, mais especificamente a docência, embora retrate uma realidade que se configura como desacreditada e desvalorizada, pode ainda sofrer transformações. Para tanto será preciso, talvez, construir novas formas de pensar a Educação e

a docência, e investir nesta (profissão) que forma e transforma todas as demais profissões na sociedade atual.

#### **4. Processos de Subjetivação no Campo da Docência**

Compreender a docência tal como ela tem se constituído na atualidade implica, além de conhecer como se deu sua construção no transcurso de sua história, também em se apreender os discursos e as formas de subjetivação que envolvem esse/a professor/a no seu cotidiano de trabalho (Leite & Dimenstein, 2002; Silva & Santos, 2011). Tais discursos que envolvem os processos de subjetivação podem sinalizar alguns aspectos importantes para compreensão de como estes/as professores/as percebem-se e significam a si mesmos/as e sua profissão, como docentes.

A forma como se entende a subjetividade atualmente é resultado, principalmente, do que foi construído na Modernidade. Mancebo (2002) esclarece que este período foi marcado por uma hegemonização de uma ideologia individualista, onde valores como liberdade e igualdade permeavam os discursos de instituições políticas tendo o conhecimento universalizado em distintos setores da sociedade. Sendo a subjetividade inicialmente concebida como uma forma individualizada, teve então, a interioridade e a privacidade como alvos de maior preocupação (Leite & Dimenstein, 2002).

Tal concepção configurava a ideia de um “indivíduo autônomo, senhor de si e independente, [...] ausente de vínculos e dos determinismos universalmente definidos pela cultura” (Dimenstein, 2000, p. 97). Neste momento se prima por um indivíduo que, mesmo ligado a todo um universo de emoções particulares, precisa regulá-las para então ser um sujeito racional e imparcial. Esta era a subjetividade estabelecida no mundo científico, pois nele precisava-se de um indivíduo capaz de produzir conhecimento sem a interferência de juízos de valor (Leite & Dimenstein, 2002).

Essa autonomia e autocontrole, essencialmente presentes neste indivíduo (deste momento em questão), foi também alvo do capitalismo, que encontrou nele/a (indivíduo) lugar de domínio e exploração, tendo a lógica do mercado como função estruturante das relações no campo social e político. Esta lógica, de conotação utilitarista, define que o comportamento humano passou a ser regido com base no auto interesse e na autossatisfação, em detrimento dos interesses e satisfações do outro (Figueiredo, 2007; Mancebo, 2000).

Em meio a esta construção – de um indivíduo detentor de uma subjetividade individualizada, autônoma e livre – também se consolida um indivíduo dicotômico, onde

razão e emoção ocupam distintos lugares no comportamento humano (Mancebo, 2002; Zucolotto, Limachi & Nass, 2019). Como centro do mundo, este indivíduo deve controlar seus próprios impulsos e planejar seu comportamento. Foucault (1987) definiu este momento na Modernidade como a era da domesticação dos corpos; o qual denuncia o poder disciplinar, tão presente no capitalismo inicial, como agente de docilização do sujeito.

Decorrente da crise do mundo capitalista e liberal, estrutura-se o neoliberalismo como um novo modo de produção que refletiu nos modos de subjetivação. Neste novo modo de produção as relações mercantis têm proeminência, e o desenvolvimento humano passa sujeitar-se predominantemente aos moldes de um comportamento utilitarista e competitivo (Zucolotto et al, 2019). Os indivíduos nesta sociedade neoliberal, ao mesmo tempo em que são valorizados como sujeitos únicos, também são padronizados numa homogeneização cultural – efeito da globalização. Esta, por sua vez, estimula uma interatividade social ilusória, que determina papéis, sentimentos e comportamentos mais adequados (ou não) por meio do entretenimento e de informações alarmistas (Mancebo, 2000).

Silva e Ferreira (2019) mostram a relevância destes discursos nas redes sociais e mídia (mundialmente/globalmente acionadas) para a construção da subjetividade do/a professor/a. Neste estudo as autoras registram o quanto as publicações em redes sociais e mídia, como filmes, novelas e propagandas constroem uma imagem idealizada de um/a bom/boa professor/a. Segundo elas, “Nesses ambientes virtuais, as representações acerca dos docentes e do seu exercício profissional criam verdades e marcam posições de sujeito, produzindo efeitos sobre os processos de subjetivação e identidade dos professores (Silva & Ferreira, 2019, p. 69). Neste sentido, Miranda (2005) também reitera que a mídia, mesmo promovendo novos encontros e uma certa expansão de conhecimentos/informações, também acaba provocando uma “homogeneização de valores, de padrões, de costumes, bem como de subjetividades” (ibid, p. 30).

Então percebe-se que o período moderno, marcado por uma hegemonização de um ideário individualista e uma homogeneização de valores, resulta na geração de sujeitos voltados para si mesmos e para seus próprios interesses e sucessos. Em tal contexto fragilizam-se as relações sociais/coletivas tornando estes sujeitos facilmente manipuláveis e impotentes para agir em prol do mundo que os cerca (Mancebo, 2002; Zucolotto et al, 2019).

Mesmo sendo este período transcorrido em séculos anteriores, ainda se percebe na atualidade, a forte presença desse sujeito moderno, movido pela competitividade e pelo comportamento individualista que busca apenas o sucesso pessoal em detrimento do coletivo (Mancebo, 2000). Ainda se vivencia o modo de produção capitalista e neoliberal, que

transforma o indivíduo, supostamente livre, sujeito aos moldes do mercado. Neste modelo, imprime-se um modo de existência parcializado e estratificado em processos naturalizados e universais (Silva & Santos, 2011).

Contudo, a concepção dessa subjetividade definida exclusivamente como individualizada e interiorizada foi se transformando no transcurso da história humana. Atualmente, conforme difundiram Foucault (1987), Guattari e Rolnik (2005), já se admite que a subjetividade é fruto do social, de seu contexto sócio histórico, portanto parte de um tecido social que não é linear, causal, nem finalista, mas múltiplo e complexo (Morin, 2000, 2006). No entanto, ainda é sentida a influência desta subjetividade interiorizada quando se percebe, no contexto de uma sociedade do controle, um indivíduo que mesmo sendo produzido em massa, é serializado. Refletindo neste sentido, Rolnik (2011) salienta que a subjetividade deste/a humano/a não é universal e nem inerente ao seu interior, mas sim fruto de uma construção e (re)construção contínua, consequência de práticas/relações sociais; mas que devido às produções e pressões de um capitalismo neoliberal se revelam produções de subjetividade que alimentam este regime consumista e que valoriza uma interioridade específica da contemporaneidade.

Guattari & Rolnik (2005) mencionam que o sujeito da atualidade está envolto em uma produção de subjetividade que é contínua, heterogênea e complexa. Essa complexidade é entendida como o entrecruzamento de um multiverso de sentidos, tanto sociais como “econômicas, tecnológicas, de mídia, etc” (Guattari, 2000, p. 34). Neste sentido, tem-se também a contribuição de Morin (2000) que discute o conceito de complexidade nas relações humanas. Segundo este autor, a complexidade proporciona a liberdade para se construir e reconstruir, tanto a si mesmo como nas interações que se estabelece com o outro.

Refletindo sobre o contexto educacional, também presente nesta configuração social, vê-se o/a professor/a vivenciando estes processos de subjetivação que tem se apresentado no decorrer da história humana. A sociedade contemporânea se encontra, segundo Deleuze (1992), na passagem de um contexto disciplinar para um contexto de controle. Esta sociedade de controle é o que este autor define como uma moldagem que muda constantemente e que está ao ar livre – contrapondo-se ao confinamento presente na sociedade disciplinar (Deleuze, 1992). Nela há “velocidade, simultaneidade, flexibilidade, falta de rotina e volatilidade” (Silva & Santos, 2011). O/a professor/a, portanto, vivencia sucessiva e cotidianamente, mudanças que por vezes geram angústia. O saber é volátil e tudo é processual, conseqüentemente emerge uma sensação de descrédito e descartabilidade neste/a profissional, que precisa a todo instante reciclar-se (Silva & Santos, 2011).

Mancebo (2007) comenta também que esse controle (característico da sociedade de controle) se faz presente por meio das cobranças às quais se sujeita esse/a docente. Este/a, por sua vez, se sente: cobrado/a para ter maior produção/rendimento, culpabilizado/a pelo próprio fracasso e também de seus/suas alunos/a, e ainda desacreditado/a e desqualificado/a necessitando de constante (in)formação (Barros, 2000; Silva & Santos, 2011). Este contexto, tão presente na contemporaneidade, determinam certos processos de subjetivação que, por meio dos discursos sociais, teorias e práticas pedagógicas acabam resultando na fragilização deste/a profissional (Silva & Ferreira, 2019).

A trajetória de vida do ser humano, bem como seu percurso profissional é marcado por processos de subjetivação, ou seja, pelas relações que estabelece, pelas construções e desconstruções que realiza conforme o contexto social no qual se insere. A docência, como profissão formadora de tantas outras não se exime desta realidade e tem sofrido a influência de todo um contexto sócio-político-econômico que parece querer adequá-la a um mercado competitivo e individualista. Cabe refletir acerca desta realidade e problematizá-la para construir novas formas de ser, humano/a e professor/a.

## 5. Considerações Finais

Refletir acerca dos processos de subjetivação que envolvem o/a professor/a atualmente permite que se possa compreender a prática profissional diária. Ao mesmo tempo, pode-se não apenas visualizar, mas também apreender os quadros de adoecimento e demandas de sofrimento a que estão submetidos/as muitos/as professores/as em seu contexto de trabalho. Neste breve estudo preliminar, pôde-se conhecer brevemente como se deu a construção da Educação, bem como do professor no contexto histórico educacional brasileiro. Construção esta, envolta em interesses políticos e econômicos de uma minoria e precarização e detrimento de uma maioria. Com uma história marcada pela elitização e ainda segregação, a Educação brasileira se constituiu como um instrumento do Estado que buscava satisfazer uma minoria, maiormente governante. Desta forma todos os demais sujeitos desta sociedade *sujeitaram-se* ao que lhes era imposto, inclusive o/a professor/a. Mesmo a Educação, sendo vista como um alvo de crescimento e valorização pessoal, não foram todos/as beneficiados/as pela mesma.

A classe docente também esteve sujeita aos mesmos efeitos de um governo elitista e segregador. Como professores/as, estes/as profissionais, mesmo anelando por estabelecer uma Educação emancipadora, lutando pela construção de uma cidadania crítica, autônoma e

solidária, terminaram por ser *absorvidos* por um sistema que prima pela produtividade, competitividade e por um individualismo que exclui aqueles/as que não se adequam ao mesmo. Mancebo (2007) expõe a condição da classe docente dos contextos universitários, que se vêem na condição de sobretrabalho que explora a própria subjetividade deste/a professor/a, transformando-os/as em trabalhadores/as *full time*, ou seja, sujeitos *assujeitados* a uma lógica de produtividade constante, resultando num desgaste nas/das relações tanto no contexto de trabalho como fora deste.

Apesar dos avanços oriundos, principalmente com a Constituição de 1988, a Educação ainda se vê atrelada aos interesses políticos vigentes. A formação docente ainda se vê *emparelhada* a um controle e domínio cultural. O/A professor/a se vê, ainda, à mercê de movimentos exteriores ao seu próprio desejo, onde ora é visto como um mestre vocacionado para a missão de ensinar/instruir, ora é visto como um profissional do Estado cuja tarefa é proclamar os desejos de uma classe dominante. Neste processo, recebe apenas a instrução/capacitação conforme as demandas vigentes, em detrimento de seu próprio crescimento intelectual. Por vezes relegado/a a ser um mero instrumento do Estado, vê-se na condição de servo/a de outros/as e não senhor/dona de si mesmo/a.

A construção subjetiva do/a professor/a se dá em um território existencial onde há uma diversidade de vínculos, relações e ações e, compreender estes diferentes processos de subjetivação, refletir e dialogar sobre eles pode abrir portas para se inventar outros modos de ser e trabalhar como professor/a. Ante esta consideração, se faz necessário propiciar um espaço de criação e solidariedade onde se torna possível falar do que angustia esse/a professor/a, seus medos e culpas, seus desejos e sonhos, e ainda suas sensações de fracasso diante das impossibilidades de se trabalhar com qualidade – uma proposta a ser implementada em outro projeto de pesquisa futuro.

## Referências

Almeida, WRA. (2014) A educação jesuítica no Brasil e o seu legado para a educação da atualidade. *Revista Grifos*, 23(36/37): 117-126. DOI:10.22295/grifos.v23i36/37.2540

Aquino, JG. (2014). *Da autoridade pedagógica à amizade intelectual: urna plataforma para o ethos docente*. 1ª ed. São Paulo: Cortez.

Aranha, MLA. (1996). *História da Educação*. 2ª ed. São Paulo: Moderna.

Brasil. (2006) *História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil*. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

Barros, MEB. (2000). Procurando outros paradigmas para a educação. *Educação & Sociedade*, Ano XXI(72): 32-42. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v21n72/4192.pdf>

Castro, MGB. (2016). Uma retrospectiva da formação de professores: histórias e questionamentos. UFF: *Movimento-Revista de Educação*, ano 3(4): 225-245. DOI: 10.22409/mov,v0i4

Castro, LFC. (2018). Educação pública no Brasil: uma análise do ensino básico no século XXI. *Monografia de Bacharelado*. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Economia.

Deleuze, G. (1992) *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34.

Dimenstein, M. (2000) A cultura profissional do psicólogo e o ideário individualista: implicações para a prática no campo da assistência pública à saúde. *Estudos de psicologia*, v. 5(1): 95-121. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v5n1/a06v05n1>.

Eizirik, MF & Comerlato, D. (2004) *A escola (in)visível: jogos de poder, saber, verdade*. 2ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS.

Enguita, MF. (2004). *Educar em tempos incertos*. Porto Alegre: Artmed.

Figueiredo, LCM. (2007). *A invenção do psicológico: quatro séculos de subjetivação (1500-1900)*. 7.ed. São Paulo: Escuta.

Flores, MA. (2016). O futuro da profissão de professor. In SPAZZIANI, Maria de Lourdes (Org). *Profissão de Professor: cenários, tensões e perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp, pp. 332-355.

Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes.

Guattari, F. (2000). Heterogênese. In: Guattari, F. *Caosmose: um novo paradigma estético*. São Paulo: Editora 34, pp. 11-95.

Guattari, F. & Rolnik, S. (2005). *Micropolítica: Cartografias do desejo*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Ghiraldelli Jr, P. (1994). *História da Educação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.

Brasil. (2003). *Filosofia e História da Educação Brasileira*. São Paulo: Manole.

Leite, JF & Dimenstein, M. (2002). Mal-estar na psicologia: a insurreição da subjetividade. *Revista Subjetividades*, v. 2(2): 9-26. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27120202>

Mancebo, D. (2000). Globalização e efeitos de subjetivação. *Logos*, v. 7(1): 57-62. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/logos/article/view/14826/11252>

Brasil. (2002). Modernidade e produção de subjetividades: breve percurso histórico. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 22(1): 100-111. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932002000100011&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932002000100011&lng=pt&tlng=pt).

Brasil. (2007). Trabalho docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer. *Psicologia: reflexão e crítica*, v. 20(1): 74-80.

Marconi, MA & Lakatos, EM. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas.

Miranda, LL. (2005). Subjetividade: a (des)construção de um conceito. In: SOUZA, SJ (org). *Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: 7 Letras, p. 29-46.

Monteiro, CS & Silva, MAA. (2015). Alfabetização no Brasil: dos jesuítas ao pacto nacional pela alfabetização na idade certa. *Trabalho de Conclusão de Curso*, Licenciatura Plena em Pedagogia, Universidade Federal Rural da Amazônia.

Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*, São Paulo: Cortez.

Brasil. (2006). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.

Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa/Portugal: EDUCA.

Pereira, AS et al. (2018). *Metodologia da pesquisa científica*. [e-book]. Santa Maria. Ed. UAB/NTE/UFSM. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic\\_Computacao\\_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1). Acesso em: 25 out. 2019

Prodanov, CC & Freitas, EC. (2013). *Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico] - métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico 2*. ed. Novo Hamburgo: Feevale. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>

Ranghetti, DS. (2008). Políticas de formação inicial dos professores no Brasil: dos Jesuítas às Diretrizes da Pedagogia. *Revista @mbienteeducação*, v. 1(1): 1-16. Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/566>

Rolnik, S. (2011). *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina. Editora da UFRGS.

Romanelli, OO. (1985). *História da Educação no Brasil*. 7ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes.

Sacristán, JG. (2005). Tendências investigativas na formação de professores. In: Pimenta, SG & Ghedin, E. *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3ª ed. São Paulo: Cortez.

Silva, JO & Ferreira, M. (2019). Representação de professores em redes sociais: discursos sobre a docência e identidade docente. *Reflexão e Ação*, v. 27(1): 68-84.

Silva, LA & Santos, NIS. (2011). Subjetividade e trabalho na educação. Fortaleza. *Revista Mal-estar e Subjetividade*, XI(4): 1429-1469. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27128919006>

Sommer, LH. (2006). Docência: (des)montagens e possibilidades para transgredir. In: Sommer, LH & Bujes, MIE. *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: Ed. ULBRA.

Souza, MPR. (2010). Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. *Em aberto*, 23(83): 129-149. DOI: 10.24109/2176-6673.emaberto.23i83

Vaz, FSNR. (2019). Política públicas no cenário do século XXI: por uma cultura de paz no ambiente escolar. *Trabalho de Conclusão de Curso*. IFGOIANO, Programa de Pós-Graduação (Lato Sensu) Docência no Ensino Superior.

Vieira, SL (2016). Poder local e educação no Brasil: dimensões e tensões. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-ANPAE*, 27(1): 123-133. DOI: 10.21573/vol27n12011.19972

Zucolotto, MPR, Limachi, EKU & Nass, IR. (2019). Produção de Subjetividades e convivência escolar. *Research, Society and Development*, 8(6): 1-17. DOI: 10.33448/rsd-v8i6.1049.

#### **Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito**

Elysiangela Koglin Ulo Limachi – 80%

Marcele Pereira da Rosa Zucolotto – 20%