

REFLEXÕES SOBRE SUBJETIVIDADE E O NOVO ENSINO MÉDIO

Jeice Campregher ¹

RESUMO

Este artigo nasce a partir da disciplina de doutorado Políticas da Subjetividade e Desafios Contemporâneos da Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau, FURB. Este trabalho tem como objetivo de refletir sobre a subjetividade na Reforma do Novo Ensino Médio. Para isso, discute, de forma introdutória, aspectos relativos à subjetividade do aluno e do docente, mais especificamente, provocando as verdades e tomando-as como em suas características contingentes e, por isso mesmo, frágeis. As reflexões têm como base a Teoria da Atuação de Ball e colaboradores, além de Foucault e Gallo. Tal olhar crítico e analítico faz-se necessário à medida que tais documentos normalizam certas características tanto do aluno quanto do docente. Por essa razão, tais reflexões realizadas vão ao encontro de uma postura docente que convoca o direito de fala sobre si e, portanto, o impele a analisar o que chega como uma normalização do ser e da prática docente.

Palavras-chave: Subjetividade, Reforma, Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

A escola sofre, há muito, inúmeras e duras críticas. Dentre elas: a de que produz alienação; os temas são artificiais e não preparam para a vida real; a escola é uma ilha que forma jovens alienados do entorno social; desmotiva a juventude, os jovens não gostam de ir à escola, aprender é doloroso e os professores são chatos; há falta de eficácia e baixa empregabilidade. Por essas e outras críticas, aponta-se que demanda reforma; a lista de itens a serem reformados é longa; a escola deve ser mais centrada no aluno; desenvolver o talento dele, entre outros – a lista é extensa (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014).

Essas e outras críticas podem ser agrupadas em uma visão que aponta para a chamada “crise da educação”. Ao lado dessa visão, posicionam-se interessados em resolver tais problemáticas.

[...] assim, as ideias de currículos como territórios de desenvolvimento, planejamento, medição da melhoria e eficiência da pessoa/escola/sociedade

¹ Doutoranda em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB) - SC, professorajeice@gmail.com;

revelaram-se bastante mercadológicas habitando discursos, programas e fomentos de grandes organizações financeiras e reinam soberanas nos debates atuais [...]. Com, nem sempre declarados, interesses econômicos na solução para problemas da educação, veementemente descritos como a “crise da educação”, defendem a necessidade de “currículo claro e objetivo” que nos deem caminhos para superar a “falta de preparo dos professores” e a “inadequação do material didático”; assim, alimentando uma dicotomia escola-sociedade calçada na ideia de “obsolescência da escola” e incompetência ou despreparo dos professores (SÜSSEKIND, 2014, p. 1515).

Nesse contexto, cria-se, conforme Ball (2020), uma demanda; havendo a demanda, serão necessárias mudanças para responder às problemáticas. Para Ball, esse é o contexto ideal para as reformas educacionais.

O poder e o significado dos textos e os discursos de reforma que eles carregam tiram proveito dos medos e dos desejos do público, que são “convocados” a partir das políticas e das pressões da reforma. É um discurso salvador que promete salvar escolas, líderes, professores e alunos do fracasso, dos terrores da incerteza e das confusões das políticas e deles mesmos – suas próprias fraquezas (BALL, 2020, p. 160).

Neste contexto, surge a Base Nacional Comum Curricular. Analisando o documento, Zancan Rodrigues, Pereira e Mohr (2020, p. 7), observaram o currículo de cinco autores da BNCC (de 9 pesquisados, 4 não foram encontrados na plataforma Lattes); a partir disso, perceberam que “eles têm formação acadêmica e experiência profissional que nos permite caracterizá-los como pessoas que são/estão ligadas a grupos de ‘reformadores empresariais’ e não a ‘educadores profissionais’”.

A Base Nacional Comum Curricular torna-se o eixo em torno do qual outros documentos da reforma surgem. A formação de professores passa a ser alterada pelos documentos pós BNCC - a Resolução CNE/CP n.2, de 20 de dezembro de 2019, a BNC-Formação, e a Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020, a BNC-Formação Continuada.

Se as documentações supracitadas – a BNCC e as duas resoluções – forem analisadas, será possível observar um fim a ser alcançado pelo processo educativo. Na BNCC, um sujeito (aluno) tomado como meta, uma subjetividade específica, delineada, com competências específicas. Da mesma forma, as duas resoluções a respeito da formação de professores também apontam na direção de uma subjetividade docente esperada, tomada como ideal, também dotada de competências específicas.

Este trabalho² tem como objetivo de refletir sobre a subjetividade na Reforma do Novo Ensino Médio. O artigo nasce a partir da disciplina de doutorado Políticas da Subjetividade e Desafios Contemporâneos da Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau, FURB. Este trabalho tem a fundamentação teórica junto aos *resultados e discussões*, uma vez que Ball, Foucault e Gallo – as bases teóricas – oferecem conceitos que servem aos propósitos reflexivos, supracitados, deste trabalho.

METODOLOGIA

O presente trabalho, para realizar a reflexão a que se propõe, apoia-se na Teoria da Atuação de Ball e colaboradores (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), em contribuições de Foucault (1987; 1994) e em contribuições de Gallo (2017). Essas reflexões não verticalizam a análise dos 3 documentos que são citados no texto – a (1) Base Nacional Comum Curricular, BNCC, a (2) Resolução CNE/CP n.2, de 20 de dezembro de 2019, a BNC- Formação, e a (3) Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020, a BNC-Formação Continuada. Ainda assim, de forma introdutória, apoia-se nos autores citados para refletir sobre a subjetivação de alunos e professores e, ainda, sobre a relevância dessa discussão para o campo da educação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das bases teóricas da pesquisa de doutorado em andamento - Stephen Ball e Michel Foucault - é possível compreender a relevância de analisar as práticas de subjetivação. Ou, ainda, a ação do sujeito em relação a si mesmo a partir de saberes e poderes que o impelem a ser e a agir.

Em relação à Teoria da Atuação, a partir de Ball e colaboradores (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), grosso modo, procura compreender - como o próprio nome diz -, a atuação dos sujeitos nas instituições escolares em relação às políticas. Portanto,

² Este é uma discussão realizada no interior de uma pesquisa em andamento no doutorado em Educação na Universidade Regional de Blumenau (FURB).

distancia-se de uma concepção de que os sujeitos tomam as políticas prontas e apenas as “aplicam” nos contextos. Em vez disso, compreende que os sujeitos são atores; atuam de diferentes formas em relação às políticas.

Esses sujeitos que atuam em relação às políticas são provocados de diferentes maneiras pelas “verdades da política”. É nesse sentido que Foucault traz contribuições a esta discussão. O termo “verdades” é aqui utilizado entre aspas por colocar-se na esteira foucaultiana. Exatamente pelas provocações feitas por Foucault às questões relativas à verdade. Foucault (1994, p.3), trata-se de “mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si, não o seja mais em si”.

Verdade, portanto, é compreendida como enunciados que adquiriram status de verdade em determinada época – o que nos impele a observar as verdades em voga no momento atual da globalização, exames internacionais, ranqueamentos, etc. –; em outras palavras, nesta perspectiva, trata-se de analisar a contingência e as condições de algo ser considerado verdadeiro. Nas palavras de Foucault (1994, p.4), “tantas coisas podem ser mudadas, frágeis como são, ligadas a mais contingências do que necessidades, a mais arbitrariedades do que evidências”. Tal fragilidade precisa, portanto, evidenciada.

Além disso, tal “verdade” é também produzida em relações saber-poder, localizadas no tempo, relativas a um Arquivo de verdades passíveis de serem evocadas por sujeitos que receberam o direito de dizer. Direito este também produzido por dispositivos (saber poder), instituições legitimadas, capazes de certificar os aptos a terem tais direitos de fala, entre outras inúmeras questões a serem analisadas que atravessam a questão da “verdade”. Aqui interessa o seguinte: essas “verdades” da política são compreendidas como *produzidas* – em vez de verdades em si ou então descobertas – e *positivas* – por serem produtivas de práticas e de subjetividades.

A produção de verdades também é associada a uma *batalha*. Isso pode ser observado por meio de debates, defesas, documentos; nas palavras de Foucault, “debates se tornarão batalha para a apropriação do controle” (FOUCAULT, 1987, p. 208). Uma batalha por verdades não deixa de ter algum vínculo com controle; na medida em que o saber, o conhecimento tem um caráter positivo: produtivo de subjetividades. É o que Foucault (1987, p. 212) chama de um estabelecimento progressivo de “conhecimento ‘positivo’”. Nas palavras de Foucault (1987, p.10), “o discurso não é simplesmente aquilo

que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”.

Como estamos levando em conta documentos relativos à reforma do novo ensino médio, é possível observar tanto aluno – futuro cidadão – como o professor – sujeito formador – sendo tomados como objetos do discurso. Ambas as subjetividades sendo descritas de uma determinada forma; desejadas a partir de certas características específicas, dotadas de um saber e de *um fazer* (conduta/competência) com certa configuração.

Gallo (2017, p. 79) sintetiza as questões a respeito da objetivação dos sujeitos nos estudos de Foucault, apontando que se trata de um conceito central em suas discussões. Para Gallo (2017), podem ser observadas três formas basilares de objetivação dos sujeitos: (1) o processo de objetivação dos sujeitos – semelhante ao realizado pelas ciências –; (2) o processo de objetivação por meio da produção da norma – as práticas divisórias – e (3) a ação do sujeito sobre ele mesmo.

Nas palavras de Gallo (2017, p. 79),

Os modos de objetivação apresentados por Foucault oferecem o panorama daquilo que ele pensou e produziu nas décadas anteriores: a ciência é apresentada como um modo de objetivação dos sujeitos, que permite que os seres humanos sejam pensados em sua ação (seres que vivem, trabalham, produzem); o segundo modo de objetivação é tomado das práticas divisoras, isto é, o conjunto de práticas que permitem classificar os seres humanos em distintas categorias como, por exemplo, o normal e o anormal, o louco e o “são de espírito”, o doente e o sadio. Por fim, a terceira forma de objetivação pode ser percebida numa autoposição do sujeito, isto é, a maneira pela qual um ser humano se transforma em sujeito e age sobre si mesmo, como exemplo é citado seu estudo em torno da sexualidade.

A seguir, os três modos de objetivação serão brevemente utilizados para pensarmos os documentos da reforma - na ordem anteriormente apresentadas (1, 2 e 3). Relembrando: (1) o processo de objetivação dos sujeitos – semelhante ao realizado pelas ciências –; (2) o processo de objetivação por meio da produção da norma – as práticas divisórias – e (3) a ação do sujeito sobre ele mesmo.

(1) A respeito da objetivação dos sujeitos de forma semelhante às ciências, é preciso antes voltar um pouco nesta questão. Quando o homem passa a se interessar por ele mesmo, ao procurar construir sobre si um conjunto de saberes, o homem torna-se objeto de saber do próprio homem; neste contexto, nascem as ciências humanas. Procura

compreender e descrever este homem, ele é tomado, assim, como objeto de investigação – e por sua vez, passa a ser objeto de discurso. Sobre ele, passam a ser construídas compreensões – e práticas – a partir desse objeto.

Os documentos que compõem a reforma descrevem sujeitos (alunos, professores, cidadãos, etc.) de determinadas maneiras. Por descrevê-los e defini-los, são tomados, portanto, como objetos a partir dos quais são apontados conhecimentos e competências que lhes são necessárias.

Similarmente ao que acontece nas ciências humanas – os homens são tornados objetos de saber-poder – em se tratando da BNCC, esta torna o aluno objeto de saber-poder. Fala sobre, descreve, explica. Para além disso, defende habilidades e competências que tal aluno deve ter, argumenta, entre outras estratégias. Em síntese, apresenta um “resultado” a ser alcançado por meio da ação educativa em relação aos alunos.

O documento aponta como evidente um sujeito pretendido, quase como uma fórmula que o fará *dar certo*. Enquanto os textos e documentos apontam como um objetivo natural, uma meta a ser alcançada nos corpos e espíritos dos alunos, o trabalho do pesquisador é andar na contramão dessa aparente naturalidade. É uma busca por “mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si, não o seja mais em si. Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais” (FOUCAULT, 1994, p. 3). O que demonstra essencial uma análise cuidadosa desses documentos que tomam o homem como objeto do discurso – e a partir disso, apresentam *formas de ser ideais*.

Sobre a segunda forma de objetivação dos sujeitos, ou seja, a (2) fixação da norma, em tal documento, há um regime de verdade delineando e burilando um sujeito ideal, esperado, desejável. Nesse sentido, podemos observar **a definição de uma norma e, com essa, uma prática divisória**: ao definir o ideal e o esperado (a norma), constrói-se o que seria o *desvio*, o “não normal”. Criam-se, então, categorias sobre os sujeitos: os que foram adequadamente formados – as marcas da norma podem ser vistas em seus corpos e espíritos –, aqueles chamados “competentes” dentro do que foi esperado e aqueles que não alcançaram o esperado.

Ainda, em relação à questão da norma e da prática divisória, há um efeito possível sobre os docentes. Em especial, um dispositivo muito mais sutil que seria um dispositivo

disciplinar. A ferramenta age sobre seus espíritos de forma mais coercitiva, afinal, existe a pressão de provarem-se bons professores. Capazes de levar os alunos ao patamar da norma/do desejável/do ideal. A forma com que tais sujeitos atuarão em relação à verdade não pode ser definida a priori – o que novamente retorna à Teoria da Atuação, citada anteriormente (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). É *em atuação* que se pode observar os diferentes efeitos das políticas sobre os sujeitos, suas ações e enunciados.

O que nos leva ao terceiro item (3): **a relação do sujeito consigo mesmo**. Essa é a “a relação que este sujeito estabelece consigo mesmo enquanto agente [...]. As técnicas de si [...] agem diretamente sobre essa relação que o sujeito estabelece consigo mesmo enquanto vive e age” (GALLO, 2017, p. 80).

O que novamente nos leva à Teoria da Atuação de Ball e colaboradores. Nessa perspectiva, investigou-se o contexto da prática de políticas – o produto dessa pesquisa é o livro *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias* (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Entre inúmeros outros apontamentos/discussões, destaco:

Os professores estão, às vezes, desconfortáveis com isso, mas, em sua maioria, estão “auto dispostos”, como eles medem e comparam seus alunos e procuram extrair “ganhos de produtividade” a partir deles e tentam encontrar um equilíbrio entre os interesses dos estudantes” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p 106).

Trata-se de um excerto que demonstra uma das atuações dos professores em relação à política e seus alunos. Ainda que exista a “responsabilidade de os professores ‘fazerem o seu melhor’” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p 106), ainda assim, não é garantido que tal pressão/coerção vá impelir todos os sujeitos dessa *forma esperada*. É por isso que se fala em atuação ou em atores. “Essas categorias de ‘atores’ ou posições não são necessariamente ligadas a indivíduos específicos nem são fixas [...]. Algumas pessoas podem se mover entre esses papéis em diferentes aspectos do seu trabalho” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 75).

Neste trabalho, não serão descritos os papéis que Ball e colabores apontam como possíveis formas de ação do sujeito sobre si e sobre os outros – ainda mais que os próprios autores apontam que não são categorias únicas e nem mesmo fixas. Para eles, os

pesquisadores podem ir além, perceber outras formas de atuação em cada contexto investigado.

Em tempo: no livro supracitado de Ball e colaboradores, não é utilizado o conceito de *cuidado de si*. Ainda que não apareça o conceito na obra (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 75), o *cuidado de si* aparece em um artigo escrito por Ball e Olmedo em língua inglesa. Para os autores, em tradução livre, o cuidado de si pode ser observado em contexto escolar

quando o professor começa a buscar respostas para as perguntas relativas a sobre como o poder age nele e ao redor dele, em suas crenças e práticas; nesse momento, vêm à tona as relações de poder que o atravessam/constituem. Então começam a ter um papel ativo em sua própria autodefinição [...], a pensar em termo do que eles não querem ser e não querem se tornar ou, em outras palavras, começam a *cuidar de si mesmas*. Esse cuidado também se apoia e se realiza por meio de práticas, práticas de escrita, vigilância, reflexividade e escrita (BALL; OLMEDO, 2013, p. 86, tradução minha).

A partir disso, pode-se observar um diálogo possível e com potencialidade analítica das práticas de atuação em relação à política – no caso desta reflexão, em especial, aquela que envolve o Novo Ensino Médio. Ainda, observa-se como essencial a discussão dos processos de objetivação dos sujeitos – em especial, aquelas já destacadas por Gallo (2017): (1) o processo de objetivação dos sujeitos – semelhante ao realizado pelas ciências –; (2) o processo de objetivação por meio da produção da norma – as práticas divisórias – e (3) a ação do sujeito sobre ele mesmo.

Essas forças que agem coercivamente sobre a ação dos docentes podem ser observadas nas resoluções – além da própria Base Nacional Comum Curricular – a respeito da formação de professores, a Resolução CNE/CP n.2, de 20 de dezembro de 2019, a BNC- Formação, e a Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020. Existem forças que agem sobre os *formadores*. É preciso que eles também sejam/se tornem “pessoal especializado que possua as capacidades morais e técnicas de zelar pela boa formação dos indivíduos” (FOUCAULT, 1987, p.225). Tais formadores são “de certo modo técnicos do comportamento” (FOUCAULT, 1987, p.244). O que é demonstrado pelo fato de não serem apenas elencadas competências e habilidades em relação aos alunos – como na BNCC –; mas também, passa-se a listar os itens que fazem parte das competências de quem irá formar aqueles alunos: o professor.

Aqui podemos observar uma assimilação de modos de gestão empresarial. Ball (2020)³ aponta que enfatizar itens que podem ser avaliados trata-se de utilizar-se de um recurso empresarial intitulado “conhecimento de governar”. Tal recurso corresponde a meio pelo qual a vigilância pode ser exercida. Quando há um fim bastante delimitado e fixo à educação, esta pode passar por procedimentos avaliativos. O que pode medir tanto discentes quanto a efetividade dos docentes.

A respeito desses procedimentos, Ball (2020), mencionando Brenner e Theodore, chama tal processo de destruição criativa. Esses métodos de melhoria (recalibração organizacional) “desestabilizam profissionalismos existentes e deslocam conhecimentos profissionais, e substituem-no (sic) com os modos organizacionais de gestão, de liderança e empreendedorismo” (BALL, 2020, p. 162). Em outras palavras, a partir da construção da demanda, dos problemas observados na educação, logo após, ocorre a defesa e disseminação das soluções voltadas à educação pública (BALL, 2020, p. 25). Tudo isso se dá por meio da *desestabilização*, que funciona como um terreno fértil para a apresentação das soluções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve o intuito de refletir a respeito da subjetividade nos documentos da reforma do Novo Ensino Médio. Trata-se de um afastamento, de um passo atrás, de refletir sobre o que chega aos atores da educação e aos alunos como sendo um objetivo naturalmente bom e esperado do processo de formação de alunos e professores. A partir dessa postura, é possível interrogar tais formações, desnaturalizando-as e procurando suas relações com discursos e racionalidades engendradas com outros campos. Trata-se, inclusive, de uma atitude movida pelo cuidado de si – o campo da educação e seus atores analisando o que chega e o que pretende movê-los em uma determinada direção.

Tais escritos são uma introdução a análises necessárias e que podem ser realizadas por diversas bases teóricas. As políticas educacionais se forem simplesmente assumidas, sem análise, podem apontar direções à profissão docente cujos resultados podem ser, no mínimo, a desqualificação do docente no sentido de que documentos sabem mais da

³ Recorrendo às contribuições de Ozga (2008).

profissão do que quem é de fato professor. Esse gesto analítico e crítico é firmar espaço, território e direito de dizer já consolidado, do qual demonstra não abrir mão.

REFERÊNCIAS

BALL, S. **Educação Global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. 23 ed. Ponta Grossa: UEPG, 2020.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas:** atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete. Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BALL, S.; OLMEDO, A. Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. **Critical Studies in Education**, 54:1, 85-96, 2013. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/271927627_Care_of_the_self_resistance_and_subjectivity_under_neoliberal_governmentalities> Acesso em 20 de jul. 2021.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão. Tradução de Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, M. Então é importante pensar? Entrevista com Didier Eribon. *Libération*, nº 15-30-31 maio de 1981, p. 21. Traduzido a partir de FOUCAULT, Michel. **Dits et Écrits**. Paris: Gallimard, 1994, vol. IV, pp. 178-182, por Wanderson Flor do Nascimento.

GALLO, S. Biopolítica e subjetividade: resistência? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 66, p. 77-94, out./dez. 2017

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola:** uma questão pública. Tradução Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SÜSSEKIND, M. L.. As (im) possibilidades de uma Base Comum Nacional. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1512 - 1529 out./dez. 2014 ISSN: 1809-3876 1512 Programa de Pós-graduação Educação: **Currículo** – PUC/SP Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 05 jun. 2021.

ZANCAN RODRIGUES, L., PEREIRA, B., MOHR, A. (2020). O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP. **Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências**, 20(u), 1–39. <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2020u139>