



**ESPETACULARIZAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE:  
*PRÊMIO PROFESSORES DO BRASIL*  
COMO PRÁTICA DA ECONOMIA DA EDUCAÇÃO**

**Maurício dos Santos Ferreira**

**Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Marisa C. Vorraber Costa**  
**Tese de Doutorado em Educação**  
**PPGEDU/FACED/UFRGS**  
**Agosto de 2015**

Capa produzida por Maurício dos Santos Ferreira a partir da manipulação de imagens disponíveis na internet.

**MAURÍCIO DOS SANTOS FERREIRA**

**ESPETACULARIZAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE:  
*PRÊMIO PROFESSORES DO BRASIL*  
COMO PRÁTICA DA ECONOMIA DA EDUCAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/FACED/UFRGS), como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marisa C. Vorraber Costa

Linha de Pesquisa:  
Estudos Culturais em Educação

**Porto Alegre / RS**

**Agosto de 2015**

#### CIP - Catalogação na Publicação

dos Santos Ferreira, Maurício  
Espetacularização da Carreira Docente: Prêmio  
Professores do Brasil como prática da economia da  
educação / Maurício dos Santos Ferreira. -- 2015.  
244 f.

Orientadora: Marisa Cristina Vorraber Costa.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-  
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. Trabalho Docente. 2. Reconhecimento Social  
Docente. 3. Governamentalidade. 4. Estudos Culturais  
em Educação. 5. Prêmio Professores do Brasil. I.  
Cristina Vorraber Costa, Marisa , orient. II. Título.

*Como, neste momento tão  
especial, não dedicar este trabalho de longa  
data às pessoas que amamos? Caren,  
parceira incondicional,*

*“Quando me pergunto  
Se você existe mesmo, amor  
Entro logo em órbita  
No espaço de mim mesmo, amor  
Será que por acaso  
A flor sabe que é flor  
E a estrela Vênus  
Sabe ao menos  
Porque brilha mais bonita, amor  
O astronauta ao menos  
Viu que a Terra é toda azul, amor  
Isso é bom saber  
Porque é bom morar no azul, amor  
Mas você, sei lá  
Você é uma mulher, sim  
Você é linda porque é.  
(O Astronauta - Vinicius de Moraes)*

*Bruno, Ana Beatriz e Clarissa, filho e  
filhas amados, sem vocês minha vida não  
disporia de um “quintal para brincar”.*

*Portanto, são quatro vidas que somadas à  
minha formamos um lar, uma família, uma  
instância de trocas, amor e respeito.*

*Este trabalho é nosso!*

## AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Marisa C. Vorraber Costa, que durante os últimos cinco anos esteve ao meu lado, orientando-me a respeito dos caminhos investigativos a percorrer. Nessa jornada conjunta aprendi a *matizar* o olhar investigativo e a refinar minhas proposições, meu profundo reconhecimento e admiração;

À Profa. Dra. Kamila Lockmann, colega e amiga que me acompanha desde o Mestrado em Educação com suas leituras atentas e discussões intelectuais extremamente qualificadas, meu agradecimento e amizade;

À Profa. Ma. Laura H. Dala Zen, que sem o seu apoio institucional esta tese jamais chegaria a termo, obrigado minha amiga;

À Profa. Ma. Mirian D. Baldo Dazzi, que reabriu as portas da UNISINOS para mim na condição de professor e com quem tenho aprendido muito nesses anos de convivência, obrigado pelo apoio e confiança;

À Profa Dra Suzana M. Pacheco, colega competência e amiga fiel que tive o prazer de conhecer em um dos melhores momentos da minha vida profissional. Ingressamos juntos na UNISINOS e de lá para cá tenho aprendido muito com sua experiência, muito obrigado pelo apoio;

À Profa Dra. Elí Henn Fabris, que me acompanha e incentiva-me a alçar vôos acadêmicos desde a Graduação e que, hoje, tenho a honra de tê-la como colega de trabalho, minha gratidão por esses anos de confiança depositada em mim;

À Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna, que a conheço desde a Graduação, seguimos trajetórias distintas e reencontramo-nos como colegas e amigos, agradeço pelas leituras críticas e discussões enriquecedoras;

Às Professoras Ma. Janira Silva, Ma. Regina Urmersbach e Ma. Patrícia Grasel, colegas competentes que me apoiaram neste turbulento momento de conclusão da tese, minha profunda gratidão.

Às professoras, ao professor e às colegas que compunham a equipe do Núcleo de Formação Docente da UNISINOS no período em que compartilhávamos as manhãs de segunda-feira – Ma. Mirian D. Baldo Dazzi, Dra. Suzana M. Pacheco (duplamente lembradas aqui!); Ma. Juliana Chaves (que segue em outras frentes de nossa Universidade), Ma. Melissa Muller, Dra. Carin Klein, Dra. Patrícia Ballestrin, Me. Ederson Locatelli, Andréia Lemos e Sandra Dummer –, agradeço pela acolhida e trocas intelectuais.

Ao grupo de estudo e orientação do PPGEDU/UFRGS, que nesses longos anos em que realizava o doutorado teve várias formações, mas com todos e todas colegas pude aprender algo de bom e útil sobre o *fazer pesquisa em Educação*, minha admiração e votos de sucesso.

À Agnes Piangers Mengue, que com seu apoio durante a coleta e organização dos dados contribuiu para que a pesquisa avançasse, obrigado pela amizade e dedicação.

## RESUMO

Esta tese apresenta um estudo sobre *reconhecimento social docente*, cujo objetivo é analisar e colocar sob suspeita o *Prêmio Professores do Brasil*, organizado pelo Ministério da Educação e seus parceiros. Ao corroborar o pacto contemporâneo entre educação e mercado, esse concurso desvia o foco das experiências de reconhecimento social da *visibilidade da profissão* para a *espetacularização da carreira*. Para defender essa proposição elaboro um percurso investigativo centrado na 7ª e 8ª edições do Prêmio, realizadas, respectivamente, em 2013 e 2014. Ferramentas analíticas como *governamentalidade e práticas de si*, desenvolvidas por Michel Foucault, e *sujeição social e servidão maquínica*, tal como Maurizio Lazzarato as emprega inspirado em Deleuze e Guattari, possibilitaram-me perceber que o Prêmio, pensado e organizado no interior da economia da educação, opera por meio da tríade *experiência pedagógica-premiação-espetacularização* a fim de engendrar um modo de ser professor que denomino de *subjetividade docente superlativa*. A elaboração desse constructo subjetivo tende a produzir certos *efeitos de verdade* sobre a docência: a necessidade de estabelecer parcerias como negócios; atribuir tessituras competitivas às ações docentes como importante recurso pedagógico; incitar os professores a desafiarem-se, permanentemente, para ir além do que se é; visibilizar, intensamente, as atividades realizadas. Esses são alguns imperativos de verdade que deslocam as concepções, historicamente cristalizadas, de *status*, prestígio, honra e dignidade do magistério para uma dimensão empreendedora acerca da tarefa dos professores. De forma ambivalente, tais investimentos na carreira possibilitam novas experiências pedagógicas ao passo que restringem o fazer docente aos princípios do mercado econômico em que a espetacularização tem sido uma das principais estratégias de condução das condutas da população.

**Palavras-chave: Trabalho Docente. Reconhecimento Social Docente. Governamentalidade. Estudos culturais em Educação. Prêmio Professores do Brasil.**

---

FERREIRA, Maurício dos Santos. *Espetacularização da Carreira Docente: Prêmio Professores do Brasil como prática da economia da educação* – Porto Alegre, 2015. 244f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2015.

## ABSTRACT

This thesis presents a study about the docent social recognition, in which the aim is to analyze and to place under suspicion the Teachers of Brazil Award, organized by the Ministry of Education and its partners. In order to corroborate the contemporary pact between education and market, this competition turn aside the focus from experiences of social recognition of the *profession visibility* to the *career as spectacle*. In defending this proposition it was elaborated an investigative trajectory centered on 7th and 8th editions of the Award, held respectively in 2013 and 2014. Analytical tools as governmentality and practices of the self, developed by Michel Foucault, and social subjection and machinic enslavement, as Maurizio Lazzarato employs inspired by Deleuze and Guattari, allowed me to realize that the Award, planned and organized within the economics of education, operates through the triad teaching experience-award- spectacularization to produce a way of being teacher that I denominate superlative docent subjectivity. The elaboration of this subjective construct tends to produce some effects of true on the teaching practice: the need to establish partnerships as business; assign competitive tessitura in the teaching actions as an important pedagogical resource; encourage teachers to be challenged permanently, to go beyond of what it is; made visible, intensely, the carried out activities. These are some imperatives of true that shift the conceptions, historically crystallized, of status, prestige, honor and dignity of the teaching profession to an entrepreneurial dimension about the teacher task. In an ambivalent way, these investments in the career enable new pedagogical experiences while restrict the teaching practice into the principles of market economy in which the spectacularization has been one of the major strategy for the driving of population conduct.

**Key-words:** *Teaching work; Docent Social Recognition; Governmentality; cultural Studies in Education; Award Teacher of Brazil.*

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Inscritos e Nº de Premiados por Edição do <i>Prêmio Professores do Brasil</i> -----	50
QUADRO 2 – Nome dos Premiados/Projetos por Edição Analisada - <i>Prêmio Professores do Brasil</i> 2013/2014 -----	110
QUADRO 3 – (ANEXO I) Referências dos Ditos & Escritos do <i>Prêmio Professores do Brasil</i> 7ª e 8ª Edições -----	221
QUADRO 4 – (ANEXO II) Inventário de Premiações na Área de Educação no Brasil nos Últimos 20 anos -----	234
QUADRO 5 – (ANEXO III) <i>Prêmio Professores do Brasil</i> : parceiros -----	242

## SUMÁRIO

<b>PARTE I – ARTICULAÇÕES E TENSÕES ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO: a mobilização neoliberal das ações docentes .....</b>	<b>12</b>
<b>1. VERTIGENS – à guisa de introdução.....</b>	<b>13</b>
1.1 Trabalho e Suas Marcas Capitalistas .....	19
1.2 Docência como Estratégia da Arte de Governar: o professor às voltas com o capital humano .....	37
1.3 Notas sobre o <i>Prêmio Professores do Brasil</i> .....	44
<b>2. APROXIMAÇÕES E A ELABORAÇÃO DE UM CAMPO DE PROBLEMAS .....</b>	<b>57</b>
2.1 Da Escola à Empresa: uma curiosa inversão.....	58
2.2 A Liquefação do Conhecimento, do Mérito e da Educação.....	63
2.3 Acontecimento: uma lente de aumento sobre a Educação .....	68
<b>3. ECONOMIA DA EDUCAÇÃO: eixo articulador contemporâneo do Trabalho Docente e das práticas de reconhecimento social .....</b>	<b>74</b>
3.1 Qualidade e Desigualdade na Economia da Educação .....	75
3.2 Escola e Sistema de Produção: à espera por uma fusão.....	79
3.3 Questão Investigativa e Algumas Hipóteses .....	87
<b>4. DITOS &amp; ESCRITOS: os arranjos teórico-metodológicos da pesquisa.....</b>	<b>91</b>
4.1 Estratégias Analíticas: governamentalidade e regimes de subjetivação social e maquínica .....	95
4.2 Procedimento Investigativo 1: definir o escopo de ditos & escritos sobre o <i>Prêmio Professores do Brasil</i> .....	107
4.3 Procedimento Investigativo 2: selecionar o material e organizar o <i>corpus</i> de análise .....	117
<b>PARTE II – EXPERIÊNCIA DE RECONHECIMENTO SOCIAL DOCENTE: da visibilidade da profissão à espetacularização da carreira .....</b>	<b>121</b>
<b>5. RECONHECIMENTO SOCIAL E SEUS DESCRITORES: “atenção professores! Chegou a hora de ter o seu trabalho reconhecido” .....</b>	<b>126</b>
<b>6. PROFISSÃO DOCENTE E SUAS PRÁTICAS HISTÓRICAS DE VISIBILIDADE: “o melhor retorno que o professor tem é o brilho no olhar de um aluno” .....</b>	<b>140</b>
<b>7. O PRÊMIO, A PERFORMATIVIDADE E O CIRCUITO DE PREMIAÇÕES: “a gente percebe que tem alguém olhando para o professor”.....</b>	<b>159</b>

<b>8. ARQUITETURA E ANCORAGENS DO PRÊMIO PROFESSORES DO BRASIL: “reconhecemos o apoio das instituições parceiras”.....</b>	<b>173</b>
<b>9. ESPETACULARIZAÇÃO DA CARREIRA: “da sua sala de aula para todo o país” e deste ponto para o mundo!.....</b>	<b>185</b>
<b>SOBRE CONVERSÕES E GESTOS: algumas considerações finais .....</b>	<b>206</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>214</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>222</b>



## **P**ARTE I **ARTICULAÇÕES E TENSÕES ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO: mobilização neoliberal das ações docentes**

*Às vezes as pessoas não acreditam que podem ser agentes de transformações, mas não podemos esquecer que os educadores são formadores de opiniões, e, que a escola é o lugar ideal para se semear ideias. [professora Cristina Freire dos Santos Souza – premiada no 8º Prêmio Professores do Brasil] (SOUZA, 2014, p. 8).*

## 1. VERTIGENS – à guisa de introdução

*Aquele que deseja continuamente “elevar-se” deve esperar um dia pela vertigem. O que é vertigem? O medo de cair? Mas por que sentimos vertigem num mirante cercado por uma balaustrada? A vertigem não é o medo de cair, é outra coisa. É a voz do vazio embaixo de nós, que nos atrai e nos envolve, é o desejo da queda do qual logo nos defendemos aterrorizados (KUNDERA, 1985, p. 65).*

Poucas vezes se esperou tanto dos professores quanto agora. Isso porque, também, nunca se exigiu tanto dos sujeitos. Dentro de uma lógica de tempo e espaço estáveis, previsíveis e ordenados constituíam-se indivíduos disciplinados – úteis às linhas de produção ou aos sistemas burocráticos. Com as mudanças ocorridas na ordem cultural, social e econômica, fortemente potencializadas a partir da segunda metade do século XX, novos modos de regulação da população passaram a organizar a vida em sociedade e a requerer outro tipo de cidadão. Impulsionados pela racionalidade neoliberal, indivíduos e máquinas são organizados frente a frente – não para um embate, mas para uma conexão – de modo a garantir e expandir, “ilimitadamente”, os ganhos de capital. Mas, como o capital é cada vez mais volátil, as condições que o animam tendem a seguir a sua vaporosidade. Ao examinar essa dinâmica, o eminente sociólogo estadunidense Richard Sennett (2006, p. 13) visualiza a emergência do que chamou de *cultura do novo capitalismo*, para a qual “só um certo tipo de ser humano é capaz de prosperar em condições sociais instáveis e fragmentárias”: o sujeito flexível.

Ao avançar nessa esteira, abandona-se, em parte, o esquadramento dos períodos e dos lugares para enfatizar os deslocamentos; torna-se necessário incentivar o talento como a capacidade potencial que permita aos sujeitos “acompanharem” as constantes mudanças; deve-se saber abrir mão do passado ou de tudo aquilo que “gruda” em demasia nas já fragmentadas identidades sociais do século XXI. Não esqueçamos, também, do volume de dados digitais transformados em textos, imagens e sons que circulam pelas mais variadas tecnologias informacionais. Nessas dispersões do próprio sujeito, a rede mundial de computadores tem servido de suporte à aceleração da emergência de novas formas de vida. Como assevera a pesquisadora brasileira Paula Sibilia (2008, p. 15), “nas últimas décadas, a

sociedade ocidental tem atravessado um turbulento processo de transformação, que atinge todos os âmbitos e leva até a insinuar uma verdadeira ruptura em direção a um novo horizonte”, embalada por uma euforia – um tanto exagerada e insidiosa – em nome da inovação e da criatividade.

Diante de todas essas reconfigurações, meu argumento a respeito da singularidade das exigências atuais vai ao encontro da afirmação de Zygmunt Bauman (2007, p. 5) de que “nenhum período da história humana tem posto os educadores frente a desafios tão decisivos como os dos nossos dias”. Pois ainda é deles a tarefa de introduzir, de forma sistematizada e obrigatória, as novas gerações nos sistemas de saber considerados verdadeiros, apesar de toda fragmentação e dispersão que possa caracterizar tais agenciamentos. Complementa o sociólogo polonês que “[...] a arte de viver em um mundo ultra-saturado de informação deve ser, todavia, aprendida, como também a arte, talvez mais difícil, de educar os seres humanos para este novo modo de viver”<sup>1</sup>. Eis os desafios contemporâneos; eis os desafios à docência.

Dentre esses desafios, é possível localizarmos uma crescente tensão na relação, historicamente estabelecida, entre educação e trabalho. Se a flexibilidade, tomada como valor no mundo do trabalho, tem alterado as concepções acerca dos trabalhadores que atuam nas empresas, órgãos públicos, comércio e serviços em geral, como não esperar que a constituição social dos professores<sup>2</sup>, que também são trabalhadores, não seja reconfigurada? Ao trabalhador flexível cumpre saber deslizar de um emprego ao outro, mantendo, assim, a empregabilidade; atingir metas e preparar-se para superação das próximas definições; ter prontidão não somente para aprender novas ferramentas de trabalho, mas, principalmente, para lidar com as sucessivas atualizações que virão; desembaraçar-se, o quanto possível, do esforço físico na realização das atividades para dedicar-se ao envolvimento com relatórios, tabelas, gráficos, colegas, fornecedores, clientes e sistemas remotos de interação corporativa (SENNETT, 2005; 2006). Ao professor cabe, ao longo da vida letiva dos sujeitos, contribuir para que os alunos sejam bem-sucedidos na interação entre os saberes escolarizados e as inúmeras possibilidades e formas de acessos individualizados às maquinarias do entretenimento e das relações sociais contemporâneas; já na perspectiva de uma educação não mais *para* toda vida e sim *por* toda vida (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009) esse agente

---

<sup>1</sup> Nesta trabalho, todas as traduções do espanhol para o português foram realizadas por mim.

<sup>2</sup> Ciente do contingente majoritário de mulheres que atuam como professoras no magistério em todos os níveis de ensino, tanto das redes públicas quanto privadas, registro em nota que opto por utilizar o termo professor(es) sem flexioná-lo no feminino, seguindo as regras de ortografia. Opto por essa inflexão de gênero com o objetivo exclusivo de tornar o texto mais fluido.

do ensino conduzirá os sujeitos a responder, produtivamente, às demandas da reinvenção flexível dos sistemas de trabalho e sociais.

Nesse mosaico de tempos, espaços e saberes que tenho destacado nesta introdução, a incerteza torna-se uma constante porque geralmente não se sabe qual será a nova demanda, de onde virá e quais serão os critérios avaliativos dos resultados. A respeito do campo da Educação, em reportagem recente da revista *Carta Capital*, Thomaz Wood Jr. (2015) destaca um artigo de dois pesquisadores holandeses, Willem Halffman e Hans Radder, publicado na revista científica *Minerva* sob o título *O Manifesto Acadêmico – Da universidade ocupada para a universidade pública*. Nele, os autores criticam o processo empresarial, denominado por eles de *lobo do manangement*, que invadiu e tomou posse das universidades holandesas que buscam, obcecadamente, estratégias de medição, controle, competição, eficiência e salvação da economia. “A posição nas planilhas determina a sorte de pesquisadores e de departamentos. [...] Na batalha dos números, acadêmicos criam fábricas de artigos, assinam trabalhos uns dos outros, citam-se mutuamente e correm o mundo para promover seus textos” que alimentam o próspero mercado editorial acadêmico, destaca Wood Jr. (2015, s/nº).

O futuro de tais instituições, pesquisadores e seus projetos de pesquisa está, segundo a reportagem, constantemente ameaçado pela possibilidade de outra instituição ou pesquisa mostrar-se mais eficaz. Nessas instituições formam-se complexas “linhas de produção” acadêmicas. Semelhantes efeitos são identificados por Stephen Ball (2010) nas redes de ensino dos países do Reino Unido. Esse autor entende que esse processo é uma forma de maquiagem os resultados considerados ineficazes de acordo com a racionalização do cálculo neoliberal. Para evitar desastrosos resultados, os pesquisadores britânicos “fatiam” consistentes pesquisas em pequenos artigos e a “[...] republicação de apenas versões levemente diferentes de um mesmo texto parece estar se tornando cada vez mais comum” (BALL, 2010, p. 46). Tais táticas, como sabem a quase totalidade dos professores, mestrandos e doutorandos brasileiros, são também executadas em nossas universidades.

Ao retomar Milan Kundera (1985), é possível sugerirmos que a incerteza e a sua gestão – o risco – são como *vazios embaixo de nós*. Não é nítido o que nos espera. Solicitamos a alçar, ilimitadamente, nossas carreiras, mas desconhecemos a profundidade e a extensão de quanto precisaremos mudar, redirecionar nossos planos, reinventarmo-nos ao ponto de não mais reconhecer as identidades e subjetividades que ocupávamos outrora. É Sennett (2006, p. 20), novamente, que nos sintetiza o cenário atual: “boa parte da realidade social moderna é ilegível para as pessoas que tentam entendê-la”, pois as referências são outras.

Não mais, ou somente, um único olhar central, panóptico, vigiando a todos com o propósito de disciplinar e manter a ordem, mas múltiplos olhares entrecruzados que objetivam maior controle sobre a vida por meio de visibilidades permanentes dos desempenhos (BALL, 2010). Orquestradas pelo par competição-inovação, as demandas chegam por duas vias: do Governo que faz uso dos seus órgãos, corpo de leis e políticas públicas; e das empresas privadas que, hoje, ganham uma inserção sociocultural jamais vista anteriormente. Porém, não agem esses dois pólos isoladamente, cada um demandando e produzindo o que lhes é mais adequado. Juntos, reúnem forças, prestígio, estratégias e ampliam o campo social e econômico sobre o qual atuarão. Chamamos, genericamente, essa junção de parceria público-privada, que estabelece suas próprias metas e sistemas de prestação de contas. Digo “genericamente” porque quando examinadas de perto, proliferam suas modalidades. Essas configurações associativas são expressões eloquentes da racionalidade neoliberal, pois se o projeto liberal desejava o Estado mínimo, hoje, o mercado espera pelo Estado parceiro.

Em meio a essa metamorfose das instituições, das relações sociais, da emergência de uma sociedade que por sua complexidade e funcionamento transborda a definição de *sociedade do conhecimento*, como bem lembra-nos Maurizio Lazzarato (2014)<sup>3</sup>, parece-me que um personagem se destaca em meio ao discurso<sup>4</sup> do Estado como parceiro do mercado: o professor. Apesar da ênfase na autonomia e responsabilização dos sujeitos pela busca e desenvolvimento de saberes, há demonstrações, como veremos, que tendem a recolocar o professorado no centro do processo de preparação das futuras gerações. Esse recentramento implica em novas configurações da docência e da posição social que o Trabalho Docente<sup>5</sup> ocupa, que necessitam ser, cuidadosamente, examinados.

---

<sup>3</sup> Muito mais que a produção de saberes científicos (conhecimentos), a sociedade capitalista contemporânea caracteriza-se pela produção e proliferação de subjetividades que têm a função de conectar desejos e afetos à produção material de bens e serviços.

<sup>4</sup> De início, marco que o discurso é entendendo, aqui, como uma prática social muito específica que é “[...] um bem – finito, limitado, desejável, útil – que tem suas regras de aparecimento e também suas condições de apropriação e de utilização: um bem que coloca, por conseguinte, desde sua existência (e não simplesmente em suas “aplicações práticas”), a questão do poder; um bem que é, por natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política” (FOUCAULT, 2007a, p. 136-137). Afastando-se do entendimento de que o discurso seria um conjunto de signos que expressaria um pensamento, ou algo que distorceria a realidade ou mesmo que faria as coisas “falarem” - trazer a tona seus significados ocultos - por meio da palavra, o que Foucault propõe é entendermos o discurso enquanto discursos, ou seja, manter-se no que foi dito. Para maiores detalhes de como tenho operado com o conceito de discurso, sugiro a leitura de Ferreira e Traversini (2013).

<sup>5</sup> Registro *Trabalho Docente* com iniciais maiúsculas para marcá-lo como campo de investigações e não, somente, como atividade laboral realizada pelos professores. Ambas as dimensões exercem entre si uma relação de causalidade imanente – entendida como aquela na qual a causa e efeito se atualizam mutuamente (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009). Essa dupla acepção contribui para fugirmos da dicotomia teoria/prática, que se apresenta aos estudos pós-estruturalistas e pós-críticos como um “falso problema” (VEIGA-NETO, 2003b).

Não é a questão de colocar-se contra, ou mesmo a favor, à mudança e à inovação no campo da Educação. Trata-se de fazer uma crítica de fundo, que fique ressoando em nossas mentes e sinalizando aos nossos corpos para não nos deixarmos seduzir pelo *abismo* de sempre querer mais, de correr o risco todas às vezes que a proposta de trabalho seja técnica e competitivamente atraente. Nessa lógica, “[...] aprendemos que nós podemos ser mais do que já fomos. Existe algo muito sedutor em ser *adequadamente apaixonado* pela excelência, em conquistar o pico da performance”<sup>6</sup> (BALL, 2010, p. 45, destaques do autor). Mas o questionamento permanente, também, deve ser mantido quando o *medo da queda* se abater sobre nossas vidas e carreiras, entendidas cada vez mais como extensão ou continuidade uma da outra (FERREIRA, 2009). Sistemas avaliativos dos indivíduos e das instituições, cujos resultados constituem *rankings* internacionais, apontam nessas duas direções, pois ao mesmo tempo que esperam que nos joguemos de “corpo e alma” na conquista das desafiantes metas, deixam-nos inseguros sobre nossa atuação.

Mobilizado por esse cenário que se estende pela sociedade e que tem implicações sobre os modos de ser professor, situo esta tese de doutoramento no *campo que pretende discutir o trabalho docente na contemporaneidade*. Parece-me importante e urgente dar continuidade à problematização do trabalho dos professores em sua relação de causalidade imanente<sup>7</sup> com a contemporaneidade, contribuindo, minimamente, com os inúmeros pesquisadores que se lançam nessa difícil empreitada. Nesse escopo investigativo, opero um recorte analítico e centro-me sobre as formas como os docentes têm sido socialmente valorizados pelo trabalho que realizam, pela contribuição que dão ao projeto neoliberal de sociedade. Para tanto, recorro aos Estudos Culturais em sua vertente pós-estruturalista para elaborar esta pesquisa, cujo objetivo é analisar e colocar sob suspeita o *Prêmio Professores do Brasil – PPB*, organizado pelo Ministério da Educação e seus parceiros, que ao corroborar o pacto contemporâneo entre educação e mercado, ressignifica o campo de reconhecimento social da docência.

O que defendo e busco justificar ao longo deste trabalho é a tese de que o *Prêmio Professores do Brasil*, por meio da tríade *experiência pedagógica-premiação-espetacularização*, não somente dá a conhecer projetos pedagógicos considerados bem-sucedidos, mas, principalmente, coloca em funcionamento os seguintes regimes de subjetivação: *sujeição social*, por meio de práticas discursivas, que contemplam as práticas de

---

<sup>6</sup> A relação entre performance e o Trabalho Docente será retomada no Capítulo 7.

<sup>7</sup> Consultar a nota de rodapé nº. 5 para ver tanto a definição, quanto um exemplo de “relação de causalidade imanente”.

si; e de *servidão maquínica*, que recorre a práticas não discursivas<sup>8</sup> destinadas a automatizar processos técnicos e sociais. Pensado e organizado no interior da economia da educação, o Prêmio opera com o reconhecimento social pautado por formas espetacularizadas de condução das carreiras profissionais, que contribuem para engendrar um modo de ser professor que denomino de *subjetividade docente superlativa*<sup>9</sup>. A elaboração desse constructo subjetivo tende a produzir efeitos de verdade sobre o Trabalho Docente contemporâneo. Parcerias como negócios; exercícios constantes de competição; desafiar-se, permanentemente, para ir além do que se é; e visibilizar, intensamente, o que se fez, são alguns desses imperativos de verdade que deslocam concepções, historicamente cristalizadas, de *status*, prestígio, honra e dignidade do magistério para uma dimensão empreendedora acerca da tarefa dos professores. De forma ambivalente, tais investimentos na carreira possibilitam novas experiências pedagógicas ao passo que restringem o fazer docente aos princípios do mercado econômico.

A tarefa que, agora, se impõe é de demonstrar aos leitores e leitoras os caminhos que percorri e as justificativas que armei para chegar à formulação da tese que acabo de apresentar. Diante dessa urgência acadêmica, trago para o centro desta apresentação inicial as conceituações de *trabalho capitalista* e de *docência* que me foram úteis enquanto urdiduras sobre as quais precisei pousar meu olhar e delinear o cenário a ser analisado. Início, assim, por alguns apontamentos sobre os sentidos desses termos que acabam se aglutinando sob o conceito de Trabalho Docente (TD) a partir da racionalidade neoliberal. Parto, na sequência, inspirado em Michel Foucault, à conceituação do que chamo de *práticas formativas do trabalho docente* das quais destaco o *Prêmio Professores do Brasil*, objeto de análise em meu estudo. Delineadas as bases que sustentam esta pesquisa, apresento ao final deste Capítulo, formulado à guisa de introdução, a “arquitetura textual” deste trabalho, ou seja, a organização escrita do meu pensamento e problematizações acerca do tema. Essas definições demandaram certa extensão, mas que justifico em razão da proeminência das dimensões conceituais que atravessam este estudo. Portanto, este Capítulo tem a dupla função de introduzir o leitor nesta investigação e, ao mesmo tempo, lançar as bases desse empreendimento acadêmico.

Como anuncia a epígrafe, os anteparos não impedem a vertigem, que não é, necessariamente, o medo de cair. A *leveza* de movimentar-se – pelas redes midiáticas sem o

---

<sup>8</sup> Essas definições são elaboradas por Lazzarato (2014). O autor, como veremos com maiores detalhes no Capítulo 4, recorre aos estudos de Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari para propor essa grade de leitura dos processos de subjetivação. Opero com esses conceitos a fim de visibilizar os fios e as tramas que constituem o PPB.

<sup>9</sup> Essa proposição é desenvolvida no Capítulo 9.

pesado corpo constituído de carne e processos burocráticos; pelos espaços livres de compromissos duradouros; pelas narrativas fragmentadas que não exigem a constituição de uma história pessoal e profissional duradoura – associada ao *risco* constante de perder-se nas entrecruzadas linhas da competição, causam as *vertigens* contemporâneas da docência, que foram, fortemente, desenhadas na Modernidade. A decisão por marcar e apresentar no início do texto esses *balaústres* – trabalho, docência, trabalho docente e práticas formativas –, servem menos a impedir o “desejo da queda” do que a dar sustentação ao desenvolvimento desta tese.

### 1.1 Trabalho e Suas Marcas Capitalistas

O termo *trabalho* carrega as marcas de um território contestado, cujo processo de significação é alvo de constantes lutas. Temos que levar em conta a impossibilidade própria da linguagem de conseguir abarcar todos os sentidos ou, como alguns pretendem, o sentido “verdadeiro” das coisas. A linguagem estabelece-se como verdade/realidade à medida que diferencia – e nunca “revelando” – o que deseja nomear daquilo que é deixado à margem. Por ser uma operação contingente, jamais se chega ao “o que é, afinal, tal coisa”. Essa operação própria da linguagem é percebida na obra de Suzana Albornoz (2000, p.8) intitulada *O que é Trabalho*:

Embora [o trabalho] pareça compreensível, como uma das formas elementares de ação dos homens, o seu conteúdo oscila. Às vezes, carregada de emoção, lembra dor, tortura, suor do rosto, fadiga. Noutras, mais que aflição e fardo, designa a operação humana de transformação da matéria natural em objeto de cultura.

Longe de fazer da linguagem seu objeto de estudo, a autora aponta-nos que não somente o significado de trabalho oscila, mas, também, o sentido ao qual esse termo nos remete. Esse é um ponto importante nos estudos do TD uma vez que são comuns os relatos em que alunos perguntam aos professores se eles além de “darem aula” trabalham, tomando, muito provavelmente, a ocupação de seus pais ou responsáveis como referência de atividade laboral remunerada. Não estaria em jogo apenas o significado (definição) de trabalho, mas, sobretudo, o sentido – que é mais amplo – atribuído à atividade desenvolvida na escola,

voltada para crianças ou jovens, realizada, geralmente, por mulheres e que envolve dimensões como conhecimento e ludicidade.

Ainda a respeito do significado, destaco que ele é sempre escorregadio, não se consegue fixá-lo em definitivo (SILVA, 2000). A impressão que temos de que o termo trabalho está consolidado, compreendido pela maioria, naturalizado ao ponto de não merecer questionamentos, não é porque os arranjos linguísticos apreenderam a sua totalidade ou “essência” e a expressam, na forma escrita ou falada, como pura representação. “Se a linguagem exprime, não o faz na medida em que imite e reduplique as coisas, mas na medida em que manifesta e traduz o querer fundamental daqueles que falam” (FOUCAULT, 1992, p. 306). Seja à direita ou à esquerda política, se é que ainda podemos recorrer a esses termos; nos movimentos e pesquisas sociais ou no ideário empresarial; o conceito de trabalho exprime um desejo de prevalência do significado por parte daquele que está falando. Acaba, desse modo, naturalizado e sobressaindo diante das demais possibilidades. Não faço nenhum juízo de valor aqui. Ressalto, apenas, a contingência da qual, também, vou me valer ao tensionar o Trabalho Docente.

É longo e entremeadado o caminho que o trabalho capitalista percorreu para apresentar-se a nós como um valor econômico e social. Algo desejado e incentivado, o labor remunerado tem sido o centro de muitas análises sociológicas e econômicas, tanto de inspiração marxistas, quanto de concepções liberais e neoliberais. Sua trajetória confunde-se de muitas formas com a própria história do capitalismo e do Estado moderno europeu. Para Bauman (2001, p. 191), “a passagem do capitalismo pesado ao leve e da modernidade sólida à fluida ou liquefeita é o quadro em que a história do movimento dos trabalhadores foi inscrita”. Das antigas guildas em que o produtor era o dono do próprio sistema produtivo até as formas contemporâneas de organização flexível da produção, o trabalho e seus sujeitos foram radicalmente modificados. Desenvolvi essa discussão de maneira mais detalhada em uma pesquisa anterior (FERREIRA, 2009) e trago, de forma resumida e introdutória, alguns traços dessa história que me parecem úteis a esta tese.

Podemos apontar – com todas as ressalvas que a pretensão de estabelecer um marco histórico exige – que a organização do trabalho capitalista inicia durante o mercantilismo<sup>10</sup>,

---

<sup>10</sup> O mercantilismo é uma “doutrina econômica que caracteriza o período histórico da Revolução Comercial (séculos XVI-XVIII), marcado pela desintegração do feudalismo e pela formação dos Estados Nacionais. Defende o acúmulo de divisas em metais preciosos pelo Estado por meio de um comércio exterior de caráter protecionista” (SANDRONI, 1998, p. 219). Essa questão de voltar-se para o comércio interno e a circulação dos bens é um dos aspectos que Foucault (2006) aponta como diferenciais dessa racionalidade. Não mais um Governo que se atém à defesa do território como principal ativo, mas não é, ainda, o Governo fisiocrata que

do final do século XVI e início do século XVII, no qual se inaugura a elaboração de um saber sistematizado do Estado: a *economia política*<sup>11</sup>. Esse campo discursivo torna-se útil à formação do próprio Estado, que ao longo de três séculos se estrutura como um sistema, uma prática, independente da figura do príncipe. Os súditos, dispersos e entendidos como recurso para a defesa do território no regime anterior serão, à medida que essa instituição avança, organizados e capturados por sua individualidade. Sobre esses, o poder disciplinar atuará por meio de uma *anátomo-política* do corpo que os transformará em dóceis, produtivos, às novas demandas sociais. Como observa Foucault (2005, p. 126), “a primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de ‘quadros vivos’ que transforma as multidões confusas, inúteis ou perigosas, em multiplicidades organizadas”. Por meio de aparelhos de governo como quartéis, prisões, escolas, hospícios e fábricas, seu auge e extensão pelo tecido social ocorrerá no século XIX. Durante o longo período em que se desenvolveram essas tecnologias de poder, o autor identificará a emergência da *sociedade disciplinar*.

Paralelamente, outro movimento do poder é percebido pelo filósofo francês e que, também, tem seu início com o pensamento mercantilista. Os sujeitos individuais passam a ocupar uma coletividade que já não é a mesma da multiplicidade de súditos que são simplesmente dirigidos. Se o objetivo dessa racionalidade de Governo é o crescimento do comércio interno, é necessário para o bem da economia conhecer, ainda timidamente, o povo – que será compreendido como população<sup>12</sup>. Avança-se, portanto, sobre esse corpo coletivizado com o propósito de examinar e prever seus movimentos e forças internas entendidas como naturais.

Essa ordem de coisas naturalizadas destaca-se como alvo dos economistas fisiocratas<sup>13</sup> do século XVIII para desbloquear a arte de governar que se encontrava “presa”, pela doutrina

---

analisa a produção, principalmente agrícola, ou o Governo liberal que visava a expansão econômica por meio da liberdade e fortalecimento das forças produtivas da população.

<sup>11</sup> “Ciência que estuda as relações sociais de produção, circulação e distribuição de bens materiais, definindo as leis que regem tais relações. Procura também analisar o caráter das leis econômicas (SANDRONI, 1998, p. 109).

<sup>12</sup> Foucault (2006), destaca que o termo “população” não é novo, mas a definição de laços positivos e produtivos que unam os indivíduos como espécie humana é a condição nova que permite o exercício do poder sobre a vida. Assim, “um jogo incessante entre as técnicas de poder e seu objeto destacou, pouco a pouco, no real e como campo de realidade, a população e seus fenômenos específicos. E a partir dessa constituição da população, como correlato das técnicas de poder, pode constatar-se a abertura de toda uma série de domínios de objetos para saberes possíveis” (*Ibidem*, p. 107).

<sup>13</sup> Os fisiocratas defendem “[...] que somente a terra, ou a natureza, é capaz de realmente produzir algo novo (só a terra multiplica, por exemplo, um grão de trigo em muitos outros grãos de trigo). As demais atividades, como a indústria e o comércio, embora necessárias, não fazem mais que transformar ou transpor os produtos da terra.” (SANDRONI 1998, p. 141). Para os fisiocratas, o modelo econômico deve basear-se nos princípios não dos sistemas de comércio, como preconizavam os mercantilistas, e sim da produção agrícola.

mercantilista, à concepção de *continuidades ascendentes e descendentes* da economia<sup>14</sup>. As leis do mercado consideradas universais deveriam ser deduzidas das leis físicas da natureza e não mais dessa relação direta entre a ação pessoal do homem e a ação administrativa das cidades. Isso, certamente, deu “vida própria” ao crescimento econômico. Logo que se define a liberdade do capital como princípio, em meados do século XVIII e início século XIX, essa máxima serviu de condições de possibilidade para a emergência do liberalismo como nova razão política. Descreve Foucault (2006, p. 70), que,

O liberalismo é um jogo: deixar que a gente faça e as coisas passem, que as coisas transcorram, deixar fazer, passar e transcorrer, significa essencial e fundamentalmente fazer de tal forma que a realidade desenvolva-se e marche, siga o curso de acordo com as leis, os princípios e os mecanismos que lhe são próprios. (FOUCAULT, 2006, p. 70).

Paulo Sandroni (1998), em seu *Novo Dicionário de Economia*, assim como Foucault (2006) no *Collège de France*, destaca *laissez-faire, laissez-passer* – deixar fazer, deixar passar – como as palavras de ordem do liberalismo. Apesar de terem sido cunhadas pelos fisiocratas franceses, é na racionalidade liberal que esse lema funciona como princípio a ser perseguido e defendido, radicalmente. Liberdade será o tema cuja importância é crucial para o desenvolvimento das formas modernas do capitalismo e da economia. Para os liberais, tal matéria será traduzida na defesa da ampla liberdade individual, da independência dos três poderes, do direito inalienável da propriedade privada e da livre iniciativa e concorrência. A fim de que se cumpram esses propósitos, o Estado deveria intervir o mínimo possível, deixando a economia *fazer* o que lhe é devido e *passar*, transcorrer, o que é “natural” sem os entraves estatais. Espera-se, nessa perspectiva, que o *Homo œconomicus* alcance “[...] o máximo de lucro com o mínimo de esforço.” (SANDRONI, 1998, p. 196). Essa liberdade, ao fim e ao cabo, torna-se uma “técnica de governo”.

É sob essas condições que emerge, segundo Foucault (2006), uma tecnologia de poder a ser exercida sobre a vida coletiva dos indivíduos, ou seja, a população deixa de ser um meio para ser o alvo principal da *Razão de Estado*. Reconhecida como *biopoder*, essa modalidade de ação sobre ações permitirá a constituição de uma *biopolítica* da espécie humana. Eventos

---

<sup>14</sup> Entendidas à época como a “[...] maneira de manejar, como é devido, os indivíduos, os bens, as riquezas, tal como é possível fazer dentro de uma família” (FOUCAULT, 2006, p. 119), via-se dois movimentos que a faziam manter certa estabilidade. Na *continuidade ascendente*, aquele que deseja governar o Estado deve saber conduzir, antes de tudo, a si mesmo, depois a sua família, seus bens, sua propriedade. Já na *continuidade descendente*, o Estado deve estar bem, para que os pais saibam exercer o governo correto de suas famílias, seus bens, sua propriedade e a si mesmos.

coletivos como epidemias, comportamentos, hábitos, opinião pública, transformam-se em objetos das (bio)políticas, tanto do Estado quanto do mercado. Não se trata de uma substituição do poder disciplinar que agia sobre os corpos individualizados, mas, sim, de uma ampliação da dimensão da condução das condutas. Iniciada no século XIX, essa nova configuração, por meio de aplicação de recursos estatísticos, levantará dados, cruzará informações, estabelecerá riscos e perigos à população. Assim, no final desse período e início do século XX, as *liberdades* se encontrarão com o desejo moderno por *segurança*: segurança pública, segurança de emprego, segurança econômica, segurança física e outras. Esse estranho casamento de propósitos levará Foucault (*Idem*) a identificar a formação de outra organização social a qual ele chamará de *sociedade de seguridade*.

Adiante, passadas as lutas da Segunda Guerra Mundial e as tentativas de reconstrução e estabilização da economia, o século XX serviu de palco para que o desenvolvimento do liberalismo fosse desdobrado em duas tendências principais: o ordoliberalismo e o liberalismo norte-americano (FOUCAULT, 2007d). O primeiro originou-se na Alemanha, no final dos anos quarenta, e o segundo nasceu na Escola de Chicago. “Ambos se constituíram como uma crítica ao Estado de Bem-Estar e seus excessos em termos estatais e estatizantes” (VEIGANETO, 2000, p. 187), bem como, às experiências inflacionárias do Estado<sup>15</sup>: o nazismo e o socialismo de Estado. Economistas da época acreditavam que se estava governando demais e era necessário liberar o mercado para diversificar o consumo através de versões novas de produtos já conhecidos, fomentando, assim, a competição que passou a ser o novo foco. Com isso, observo que os contextos nos quais se desenvolveram essas duas teorias econômicas não eram tão diversos um do outro<sup>16</sup>.

É importante observarmos que para Foucault, mesmo com essas transformações na racionalidade política, o par liberdade-segurança permanece vigente, pois seus estudos sugerem a ocorrência de uma troca de ênfase e não de substituição. Isso também está presente, de certa forma, em Bauman (1998, p. 10, destaques do autor) quando faz um trocadilho com a frase de Freud para dar relevo à “opção” pela liberdade contemporânea: “[...] *homens e mulheres pós-modernos trocaram um quinhão de suas possibilidades de segurança por um quinhão de felicidade*”. Acrescenta adiante o autor, reforçando o seu argumento, que “os mal-estares da pós-modernidade provêm de uma espécie de liberdade de procura do prazer que

---

<sup>15</sup>Esse termo é empregado para designar as estruturas de Governo que atribuem ao Estado inúmeras funções e uma máquina administrativa com muitos escalões, servidores e ramificações. Trata-se do Estado presente nas instâncias da vida privada, econômica e social dos indivíduos.

<sup>16</sup>Foucault identifica três elementos que caracterizavam o cenário mundial ao qual eram direcionadas as críticas alemãs e estadunidenses a respeito da atuação, demasiadamente, reguladora do Estado: o *New Deal* (políticas keynesianas), os pactos sociais de guerra e o crescimento da Administração Federal” (FERREIRA, 2009).

*tolera* uma segurança individual pequena demais<sup>17</sup> [destaque meu]. É pertinente registrar, ainda, que para Lazzarato (2006, p. 11) a chamada “sociedade de controle”, sugerida por Deleuze, é em Foucault a “sociedade de seguridade”, o que nos esclarece alguns pontos em comum entre a análise foucaultiana e a aquela desenvolvida pelo sociólogo italiano. Descreve, assim Lazzarato:

Há novidades destacáveis na teoria de Foucault que correremos o risco de perder de vista se vamos demasiado rápido e se simplificamos demasiadamente seu pensamento. Da diferença entre sociedades disciplinares e sociedades de controle (*Foucault prefere chamá-las sociedades de “seguridade”*) podemos extrair uma série de reflexões muito úteis para a “ontologia do presente”. [destaques meus].

Fiz, até aqui, um preâmbulo das condições de possibilidade que permitiram o desenvolvimento das atividades laborais capitalistas. Esses temas do Estado, da população e do indivíduo podem ser compreendidos no interior de uma grade geral de inteligibilidade dos dispositivos de poder, mais precisamente, da governamentalidade, cujas bases foucaultianas e produtividade analítica serão apresentadas na Seção 4.1. Cabe-me, agora, adensar um pouco o sentido de trabalho, mantendo como “pano de fundo” essa trama de poder sobre o Estado e a vida.

Henrique Nardi (2006, p. 35) destaca que “[...] é a passagem do Feudalismo para o Capitalismo que assinala o surgimento de uma sociedade de indivíduos”, que encontram no trabalho assalariado – entremeado de contestações, recuos, avanços e polissemias – um local de proteção, garantia dos seus direitos (cidadãos) e de “filiação” à sociedade capitalista. Lembremos de que a individualização é recorrente das disciplinas, iniciada no período mercantilista no final do século XVII e início do Século XVIII, ou seja, a partir da desintegração daquele sistema estamental apontado pelo autor. Rogério Valle (2003), agrega mais um aspecto importante a essa urdidura do tema trabalho ao registrar que os princípios da indústria moderna foram definidos no século XVIII, mas somente no final do século XIX, a industrialização moderna generaliza-se com as soluções práticas do engenheiro estadunidense Frederick Winslow Taylor, responsável pelo aspecto científico atribuído à Administração. Temos, aí, uma relação que me parece de imanência entre o desenvolvimento do sistema baseado na propriedade privada (séculos XVII), o disciplinamento dos indivíduos e o biopoder atuando no nível da população. Tais tecnologias de poder encontram seu apogeu por volta de dois séculos mais tarde (século XIX).

---

<sup>17</sup> Bauman (1998) explica que felicidade, nesse sentido, é sinônimo de prazer fugaz.

Nesse quadro, Karl Marx e Friedrich Engels definiram o capitalismo de sua época como algo que desfazia tudo que era sólido (MARX; ENGELS, 1999). Suas referências eram, por um lado, a ruína dos povoados menores e das guildas e, por outro, a instabilidade do mercado, a migração das pessoas para as cidades, a desordem constante nas fábricas da Europa do século XIX. Entretanto, “num período de cem anos, [...] de 1860 a 1970, as corporações aprenderam a arte da estabilidade, assegurando a longevidade dos negócios e aumentando o número de empregos” (SENNETT, 2006, p. 27). Essa artimanha somente foi possível com as táticas disciplinares sobre os processos administrativos burocratizados, os corpos e as mentes dos trabalhadores, estabelecendo, à semelhança dos exércitos alemães de Otto von Bismark, estruturas hierárquicas piramidais. Instala-se, assim, um *capitalismo social* em que cada um sabe suas funções e lugares para o bem do capital, baseado na premissa de que “por mais pobre que seja, o trabalhador que sabe que ocupa uma posição bem estabelecida estará menos propenso a se revoltar que aquele que não tem uma noção clara de sua posição na sociedade.” (Idem, p. 28).

Como um dos aspectos que contribuíram para essa “calcificação” do capitalismo, Álvarez-Uría (2002) retoma o pensamento de Max Weber, a partir do seu clássico livro *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*, para reintroduzi-lo na discussão sociológica, especificamente no que se refere à Sociologia da Educação. Não como um autor que teria sido opositor a Marx, como se pensou, mas na condição de um pensador que viu a necessidade de destrinchar aspectos do capitalismo para mostrar como foram possíveis avanços tão rápidos dos sistemas de produção e reorganização das sociedades. Comenta o autor que,

se o capitalismo triunfou no Ocidente foi porque se impôs uma gestão racional do capital, assim como uma determinada organização do trabalho. Essas condições materiais e estruturais implicavam, segundo Max Weber, uma mudança radical de mentalidade, ou seja, personalidades com novos estilos de vida sujeitas a determinadas normas (ÁLVAREZ-URÍA, 2002, p. 138).

Organizadas as diretrizes gerais de crescimento do capital e pautadas as mentes dos trabalhadores para uma nova forma de se pensar o trabalho, as determinações internas das fábricas eram tomadas no sentido vertical, de cima para baixo, e as informações partiam da base para o topo da pirâmide organizacional. Para Taylor, de acordo com Sennett (2005, p.45),

[...] a maquinaria e o projeto industrial podiam ser imensamente complicados numa grande empresa, mas não havia necessidade de os trabalhadores compreenderem essa complexidade; na verdade, afirmou, quanto menos fossem ‘distraídos’ pela compreensão do projeto do todo, mais eficientemente se ateriam a seus próprios serviços.

Nessa organização *taylorista*, os sujeitos da base desconheceriam o produto acabado. Ao executarem somente uma tarefa simples e repetitiva, os operários acabariam especializados na pequena rotina e aceleravam, dessa forma, a produtividade. Como é sabido, a aplicação direta desses princípios foi levada a cabo por Henry Ford em sua famigerada linha de produção. As consequências da rotina fabril foram amplamente divulgadas e retratadas pelo clássico filme de Charles Chaplin *Tempos Modernos*<sup>18</sup>. Implantada por muitos segmentos, o ramo automobilístico ficou conhecido como o modelo mais bem acabado dessas operações seqüenciais e que mantinham o trabalhador “preso” à sua diminuta tarefa. Sennett (2005) vale-se do estudo de Daniel Bell, realizado na década de 1950 e intitulado “*Work and Its Discontents*” (O trabalho e Seus Insatisfeitos), para mostrar como na metade do século XX as dores da rotina ainda marcavam os operários. Dessa análise, destaca o sociólogo que a fábrica de um “quilômetro de comprimento e meio de largura” operava a partir de três princípios: a lógica da dimensão, a lógica do tempo métrico e a lógica da hierarquia.

Podemos deduzir dessa organização que a reunião das categorias espaço, tempo e poder disciplinar transformaram os indivíduos em operários. Assim, “[...] foram imobilizados no espaço e tempo, por meio do encadeamento lógico das operações nos diferentes postos de trabalho, comandados pelo fluxo.” (VALLE, *et al.*, 2003, p. 22). Essa divisão deu ao trabalhador a noção de espaço limitado e seguro, onde sua territorialidade estaria definida pelo domínio da tarefa. A disciplina, tão fortemente marcada nos procedimentos fabris, agia sobre os corpos dos indivíduos transformando-os em dóceis, treináveis, através de operações minuciosas e ininterruptas de esquadrinhamento de seus movimentos, (FOUCAULT, 2005), enquanto a vida da população era gerida por uma complexa rede biopolítica que definia o desemprego como um grande perigo social. Dessa forma, reunia-se, em um só projeto, o individual e o coletivo, conforme observa Bauman (1998, p.31):

---

<sup>18</sup> “Um operário de uma linha de montagem, que testou uma “máquina revolucionária” para evitar a hora do almoço, é levado à loucura pela ‘monotonia frenética’ do seu trabalho”. Disponível em: < <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-1832/>>. Acessado em: 26 de jul. de 2015.

Havia, assim um vínculo firme e irrevogável entre a ordem social como projeto e a vida individual como projeto, sendo a última impensável sem a primeira. Se não fossem os esforços coletivos com o fim de assegurar um cenário de confiança, duradouro, estável, previsível para os atos e escolhas individuais, construir uma identidade clara e duradoura, bem como viver a vida voltada para essa identidade, seria quase impossível.

A *vida como projeto* parece ter sido um dos grandes enunciados modernos que pôs uma massa disforme de trabalhadores em agenciamentos disciplinares e biopolíticos. Entretanto, precisamos estar atentos à questão de que a sociedade de seguridade não se estendeu da mesma forma pelo Ocidente. No Brasil, a noção de trabalho urbano assumiu nuances próprias em razão da ausência “[...] de parâmetros materiais e ideológicos da tradição artesanal e da ética puritana.” (COLBARI, 1995, p. 32). Enquanto na Europa a adesão da população ao processo de industrialização baseava-se na construção de uma ética do trabalho<sup>19</sup> – em que este tinha um valor em si mesmo ou era o meio de conquistas superiores, tal como a cidadania, direitos e liberdade (econômica) – em nosso país o trabalho carregava outras marcas. Atividades braçais eram, ainda, socialmente identificadas com a condição anterior de escravidão<sup>20</sup>, o que acarretava na desqualificação das atividades manuais, na contestação da liberdade e na inferioridade social daqueles que desempenhavam trabalhos dessa ordem (*Idem*). Porém, participar da lógica capitalista tornou-se, para a população brasileira, uma questão de sobrevivência individual e familiar.

Esses sujeitos não viam no trabalho mais do que a fonte de suprir a fome, o vestuário e a moradia. Isso era reforçado pelo tom do recrutamento e do ensino das tarefas laborais que recorriam ao modelo rural do senhor de terras e do capataz. Segundo Antônia Colbari (1995, p. 33), no período final do regime de escravidão os operários fabris que eram selecionados por meio dessas práticas rudes e desorganizadas eram originários de outras várias ocupações e regimes,

[...] artesãos (carpinteiros, ferreiros, pedreiros, tecelões, etc), trabalhadores de fazenda e os chamados “desclassificados sociais”, rubrica que abrangia os pobres, despossuídos de bens materiais e de uma tradição cultural e comunal, alguns escravos, ex-escravos, libertos, filhos naturais e também os menores órfãos e mulheres. (COLBARI, 1995, p. 33).

<sup>19</sup>“A ética do trabalho é entendida como norma e padrão disciplinatório assim como elemento de reconhecimento e identificação sociais.” (NARDI, 2006, p.51).

<sup>20</sup>Colbari (1995, p. 33), esclarece-nos que no Brasil, “até meados do século passado [século XIX], as empresas industriais não utilizavam o trabalho livre, exceto nos serviços especializados; era frequente a convivência de operários livres e trabalhadores escravos num mesmo local de trabalho”.

No final do século XIX, os sujeitos que a partir de então estavam livres eram vistos como “insolentes”. Recebiam baixos salários e atuavam sob péssimas condições de trabalho. Isso, portanto, fazia que abandonassem o serviço fabril facilmente. Entretanto, a mão-de-obra qualificada era recrutada no exterior e, assim, trabalhadores ingleses ocupavam posições de treinadores nas fábricas. Os imigrantes que se fixavam nas cidades passaram a ter um destaque na sociedade capitalista brasileira. Acreditava-se que possuiriam mais facilidade em adaptar-se à vida urbana e fabril. Esse entendimento não partia de um fato concreto – uma vez que os estrangeiros, em geral, vinham de regiões atrasadas de países europeus - e sim da concepção que talvez trouxessem sobre o trabalho livre.

A Primeira República (1889-1930) marcou grandes mudanças no contexto social, político e econômico brasileiro. As condutas da população passam a ser pensadas a partir de um campo estratégico de poder que se delineava. A ruptura com o modelo escravista estava no centro das questões, pois as práticas liberais exigiam a consolidação de um mercado amplo e de desenvolvimento de outros hábitos da população - traduzidos em termos de consumo de massa, valores civilizatórios (europeus!) e trabalho como direito e obrigação. Surgem, por iniciativa de algumas empresas, as primeiras vilas operárias como estratégia de conter a rotatividade dos operários que abandonavam as indústrias para retornarem ao campo em épocas de colheitas. Muitas outras medidas de ordem social foram tomadas para que a moralização da população pobre não só ingressasse no mercado de trabalho assalariado como passasse a desejar essa filiação (COLBARI, 1995). Um exemplo dessas iniciativas foi o incentivo ao casamento como forma de impor o “familismo” aos desvalidos que precisavam adquirir novos hábitos sociais, diminuir o número de crianças abandonadas, afastar os homens das ruas, cabarés e casas de jogos, a fim de que se tornassem responsáveis pelo sustento da família. Comenta a autora que no início da industrialização do país, o capitalismo já se associava à noção de familismo para criar uma nova percepção do trabalho, relacionada à dignidade e civilização.

Entretanto, eram necessárias algumas adaptações das versões europeia e estadunidense de trabalho. Dizia o empresário Jorge Street<sup>21</sup> que no Brasil “[...] seria contraproducente uma

---

<sup>21</sup>Jorge Street (1863-1939), empresário carioca, defensor dos interesses dos trabalhadores no Brasil. Implantou em sua empresa – fábrica de juta Maria Zélia – benefícios aos empregados, tais como: creches, escolas, ambulatórios, residências, praças de lazer. Defendeu o direito de greve e mais tarde, com a criação do Ministério do Trabalho (1930), dirigiu o Departamento Nacional da Indústria e Comércio. Participou da fundação de várias entidades de classe como, por exemplo, a FIESP – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo. Disponível em: <[http://www.cpdoc.fgv/nav\\_historia/htm/biografias/ev\\_bio\\_jorgestreet.htm](http://www.cpdoc.fgv/nav_historia/htm/biografias/ev_bio_jorgestreet.htm)>. Acesso em: 20 ago. 2008.

postura de distanciamento do empresário em relação ao operário [...]; a mentalidade e a cultura popular tornavam imperativos os conselhos e a tutela do empresário sobre os operários, razão pela qual empreendeu uma ‘obra de justiça e direito social’.” (STREET *apud* COLBARI, 1995, p.42). Essa proteção parece não se concentrar apenas em questões de trabalho, pois a justiça social brasileira, diz Henrique C. Nardi (2006) ao comentar a socióloga Vera da Silva Telles, não foi tramada a partir de um “imaginário igualitário” e sim do “imaginário tutelar”, distante da concepção moderna de direitos. Portanto, familismo e industrialização são possíveis, entre outros fatores e segundo a leitura pessoal que faço da pesquisa de Colbari, graças ao sistema de controle paternalista que funcionou como “dobradiça” entre a família e a fábrica – a presença física do patrão dava o ritmo da produção e sustento material e moral dos operários, cuja dedicação assemelhava-se de um filho a seu pai e deste à família (empresa e funcionários). As relações de trabalho constituíam-se, a partir de uma lógica em que a empresa formava uma *grande família* (BAUMAN, 2001). Necessidades de segurança, esperança, oportunidades e garantia dos direitos figuravam como estratégias do paternalismo.

O período compreendido como Estado Novo (1937-1945), presidido por Getúlio Vargas, foi cenário de mudanças políticas. Por meio de uma visão da grandeza nacional, valorização da cultura nacional, moralização e metáfora da “grande família”, buscou-se uma representação de país homogêneo. Foi necessária, portanto, uma mudança nas condições de trabalho e de seu significado que ainda persistia como algo indigno e inferior, remanescente, ainda, da antiga situação de escravidão. A Constituição de 1937 torna-se pródiga nessa tarefa:

Art 131 - A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência.

Art 136 - O trabalho é um dever social. O trabalho intelectual, técnico e manual tem direito a proteção e solicitude especiais do Estado. A todos é garantido o direito de subsistir mediante o seu trabalho honesto e este, como meio de subsistência do indivíduo, constitui um bem que é dever do Estado proteger, assegurando-lhe condições favoráveis e meios de defesa.

Art 139 - Para dirimir os conflitos oriundos das relações entre empregadores e empregados, reguladas na legislação social, é instituída a Justiça do Trabalho, que será regulada em lei e à qual não se aplicam as disposições desta Constituição relativas à competência, ao recrutamento e às prerrogativas da Justiça comum. (BRASIL, 1937).

Esses três Artigos da Constituição mostram-nos como o empenho de transformar a população em elemento produtivo - alinhado às políticas econômicas que se instalavam no país - passa por instâncias como a do Estado com seus aparelhos (judiciário, legislativo,

escola, etc) e pelas empresas privadas que vislumbravam um mercado de trabalho adequado às suas demandas. Assim, a população, por meio de estratégias disciplinares, tornava-se produtiva. Aos poucos, o operário brasileiro passou a ser valorizado, passando de insolente a trabalhador com resistência física, fidelidade e ordeiro (COLBARI, 1995).

Foi por volta desse período que o taylorismo e o fordismo instalaram-se no país. Em 1931, foi criado o Instituto de Organização Racional do Trabalho – INDORT, com a missão de “[...] introduzir modernas técnicas administrativas no gerenciamento de empresas públicas e privadas.” (INDORT, 2009, s/nº). O que se buscava, segundo Colbari (1995), era a difusão dos conceitos tayloristas entre o empresariado nacional e a seleção e formação profissional. Nessa mesma perspectiva, em 1942, foi fundado o Serviço Nacional da Indústria – SENAI. Responsável pela formação profissional de muitos trabalhadores, geralmente quando já se encontravam empregados, a passagem dos indivíduos pelas escolas do SENAI dava-lhes a condição de profissionais especializados. Nos currículos dos cursos os conteúdos técnicos eram acompanhados de orientações sobre disciplina fabril e respeito à hierarquia.

O período do pós-guerra (a partir de 1945) trouxe efeitos interessantes para o Brasil na área do trabalho. Esse período foi marcado por uma busca crescente pela sindicalização e filiação ao Partido Comunista (Idem). Essa tendência parece ter sido mundial, pois o descontentamento com os modelos vigentes fez despertar um grande interesse pelo socialismo enquanto alternativa ao modelo capitalista. Porém, assim como na Europa, onde houve uma mudança que levou os países ao Estado de Bem-estar para suprir as carências de segurança e proteção, aqui algumas providências foram tomadas para conter movimentos de esquerda. Como o contexto predominante brasileiro era o familismo, o “governo de todos e de cada um” correu por meio, entre outros, da criação do Serviço Social da Indústria - SESI - voltado para a promoção do bem-estar do trabalhador e de sua família. Não somente no sentido assistencialista, mas, sobretudo, educacional.

Buscava-se com essa instituição, alinhada com o SENAI, compor um novo discurso acerca das questões sociais do país, restituindo, dessa forma, a segurança que se encontrava abalada pela situação mundial. Destaca Colbari (1995), que o SESI deveria direcionar-se tanto aos empregadores quanto aos empregados, esclarecendo a estes seus direitos e deveres; e àqueles, ensinava que os trabalhadores são seus “parceiros” em uma obra maior do que somente a construção do patrimônio particular. A referência, aqui utilizada, tratava de interesses coletivos da nação e crescimento econômico. Parece-me que pesava ainda fortemente nessas relações o paternalismo – caracterizado pela aproximação do empresário que Stret destacava.

Transcorriam-se os anos enquanto um forte apelo à segurança nacional, já no período da ditadura militar (1964-1985), passou a justificar o papel intervencionista do Estado. Recorria-se a dois discursos para produzir uma identidade brasileira voltada ao progresso da nação: primeiro, o discurso do mercado em razão do “milagre econômico”<sup>22</sup>; segundo, o discurso do nacionalismo exacerbado, cujo lema era “ordem e progresso”. Temos, nesse período, uma diferença marcante entre nosso país e outras nações que se armavam contra a insatisfação da população, ainda sob os efeitos do fim da Segunda Guerra Mundial. Enquanto nos países industrializados, que adotavam o modelo de Estado de bem-estar a segurança era estruturada através do planejamento da carreira, dos “empregos por toda vida”, do aperfeiçoamento por meio da meritocracia; aqui no Brasil limitava-se a algumas medidas de ampliação da assistência médica e dos benefícios da Seguridade Social, o que marcava a distância com as políticas keynesianas<sup>23</sup> desenvolvidas no pós-guerra.

Nessa rede de relações de poder estendida pelo tecido social, o trabalho ganhou novo sentido para a população, que, ao longo dos anos, internalizou as práticas disciplinares fabris; aprendeu a reconhecer como importante as capacitações técnicas do SENAI; aderiu às campanhas de divulgação de hábitos de saúde e segurança ocupacional do SESI; manteu-se por períodos mais longos no emprego; buscou a estabilidade financeira da família; viu-se como importante peça no desenvolvimento do país; esforçou-se para ser reconhecida por meio do trabalho como conjunto de cidadãos dignos e honestos; responsabilizou-se pela educação de seus filhos. Apesar das nuances e modulações que essas transformações puderam apresentar de uma região à outra, de um estado ao outro e mesmo em cidades vizinhas, penso que seus efeitos marcam que, em nosso país, o trabalho assalariado tornou-se um local de proteção, garantia dos direitos trabalhistas e de “filiação” à sociedade capitalista. Não mais

---

<sup>22</sup> Esse fenômeno foi assim definido em razão dos altos índices de crescimento econômico que o país obteve. Iniciado no final da década de 60, o “milagre” estendeu-se até início dos anos 70, quando o PIB cresceu 10%, a indústria de transformação 12,7% e a de bens de consumo duráveis chegou a 26,6% (NARDI, 2006).

<sup>23</sup> Trata-se de práticas implementadas nos Estados Unidos que seguiam o pensamento de John Maynard Keynes (1883-1946). Como vimos na nota de rodapé nº 15, essa política de desenvolvimento econômico é também conhecida como *New Deal*. Esse economista desenvolveu estudos sobre o emprego e o ciclo econômico que o levou a contrapor-se aos marginalistas, conhecidos por definirem o valor dos bens por sua utilidade, isto é, “[...] sua capacidade de satisfazer necessidades humanas, rompendo com a teoria clássica, do valor-trabalho.” (SANDRONI, 1998, 207). Sua teoria mostrou, na época, a inexistência de um equilíbrio natural do mercado, contrariando o pensamento liberal. Viu que a economia podia crescer mesmo sobre uma alta taxa de desemprego e permanecer nessa condição caso o Estado não interferisse, regulando o mercado por meio de “[...] uma política adequada de investimentos e incentivos que sustentem a demanda efetiva, mantendo altos níveis de renda e emprego, de modo que, a cada elevação da renda, o consumo e o investimento também cresçam.” (*Idem*, 1998, p. 184). Entretanto, suas reflexões teóricas foram melhor compreendidas após a Segunda Guerra Mundial quando apresentou suas políticas de “pleno emprego” em *Bretton Woods* em 1944, o que o levou a ser presidente do FMI em 1946.

como uma ação degradante e sim como uma atividade digna de homens e mulheres livres. Enfim, tais arranjos embasados no familismo e paternalismo expressam idiosincrasias das relações brasileiras de trabalho que levam Nardi (2006) a caracterizar o fordismo e taylorismo, aqui implantados, como periféricos ou à brasileira.

Enquanto seguíamos *abrasileirando* as práticas da Administração Científica nas fábricas, nos países considerados desenvolvidos a emergência do novo capitalismo, ocorria, mais fortemente, desde a década de 1960, “puxada” pela generalização do pensamento neoliberal como assinalei anteriormente. Nesse contexto, passa-se a flexibilizar a constituição das próprias instituições (processo de reengenharia), a especialização da produção (possibilidade de personalização) e a concentração de poder (descentralização das tomas de decisão) – princípios que eram caros ao regime disciplinar fabril (SENNETT, 2005). Para o trabalhador, “a segurança da rotina da fábrica moderna foi substituída pela impermanência e pelo acontecimento. O conhecimento se torna ultrapassado quase no mesmo momento em que é produzido.” (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 199). Chega-se a essa condição por inúmeras estratégias de governo<sup>24</sup>, dentre as quais destaco, de forma breve, nesta introdução, o *discurso da gestão de pessoas* e a *Teoria do Capital Humano*.

Antes de avançarmos, é importante registrar que essas mudanças são fortemente percebidas no Brasil somente após o processo de redemocratização e abertura econômica, iniciada no início da década de 1990 com o Governo Collor. O presidente eleito, democraticamente e de forma direta, defendia a modernização do país por meio de reestrutura da máquina pública e fomento ao mercado interno para torná-lo mais competitivo e alinhado às políticas neoliberais. Coube, portanto, ao governo de Fernando Collor de Melo operar a entrada de produtos estrangeiros e, posteriormente, a exportação de produtos nacionais. Porém, com o ingresso de produtos importados em nosso país, muitos setores entraram em crise e isso gerou um aumento na taxa de desemprego. Registrados esses apontamentos, detenho-me, agora, na racionalidade que sustentou formas de trabalho mais flexíveis e competitivas, não só no Brasil, mas no mundo ocidental capitalista.

A orientação de liberdade e movimento, típicos do novo capitalismo, organiza os trabalhadores não mais de forma que torne seus corpos dóceis, mas que capture seus potenciais criativos para novas soluções. De recursos humanos – considerados patrimônios da

---

<sup>24</sup> Veiga-Neto (2002a, p. 21) aconselha que se utilize a expressão governo no lugar da palavra governo, pois esta última nos remete à instituição do Estado. Como Foucault, no decorrer de sua obra, não se refere às ações centralizadas no Estado e sim às “ações distribuídas microfisicamente pelo tecido social” e que têm por objetivo conduzir as condutas, “[...] soa bem mais claro falarmos aí em práticas de governo.”

empresa ao lado de outros recursos como financeiro, bens de capital – para a denominação de pessoas, os trabalhadores passam a ser concebidos como parceiros da organização, pois fornecem conhecimentos, habilidades, atitudes, heterogeneidade e inteligências. Passa-se da administração para a gestão de pessoas, entendida como “[...] função gerencial que visa à cooperação das pessoas que atuam nas organizações para o alcance dos objetivos tanto organizacionais quanto individuais.” (GIL, 2006, p. 17).

Compatível com sistemas de produção, tal como o toyotismo, a noção de gestão de pessoas serve de mote para o desenvolvimento de inúmeras estratégias de controle dos trabalhadores. Capacitações comportamentais, acompanhamento de desempenho e competências, pesquisa de clima, flexibilização de horário e local de trabalho, demolição de paredes que isolavam o gestor e os demais funcionários, implantação de sofisticados canais de comunicação entre a gestão e os trabalhadores denominados “colaboradores”, sistemas de sugestões e ideias instalam-se nos escritórios e no chão-de-fábrica. Todas essas ferramentas de gestão tendem a generalizar-se à medida que o trabalho torna-se imaterial (LAZZARATO; NEGRI, 2001), bem como o capitalismo.

Imaterial não significa que não haja um produto, uma mercadoria material envolvida no processo, mas que ao adquirir algo o valor está no *sentido* vinculado ao produto ou serviço pago. Para que isso ocorra, as empresas, por um lado, aproximam-se dos clientes a fim de compreenderem seus hábitos de vida e desejos e, por outro, conduzem os trabalhadores de modo a capturar não exatamente sua força de trabalho, mas o raciocínio criativo que possa se desdobrar em valor agregado ao produto final. Lazzarato e Antonio Negri (2001, p. 25), concluem essa questão ao afirmarem, de forma arguta, que no sistema de trabalho imaterial “é a alma do operário que deve descer na oficina. É a sua personalidade, a sua subjetividade, que deve ser organizada e comandada”. O trabalho passa a ser pautado por sua imaterialidade, mesmo na produção de bens duráveis. Em outro texto, Lazzarato (2003, p. 46), afirma que,

O trabalho imaterial produz acima de tudo uma relação social (uma relação de inovação, de produção, de consumo) e somente na presença desta reprodução a sua atividade tem um valor econômico. Esta atividade mostra imediatamente aquilo que a produção material “escondia” – vale dizer que o trabalho não produz somente mercadorias, mas acima de tudo a relação de capital.

Podemos inferir, a partir dessa citação, que as relações sociais sempre estiveram presentes no trabalho, sobretudo no fordismo, mas, hoje, ocorre uma visibilidade valorativa dessas ocorrências. Incentivá-las sempre em contextos controláveis e passíveis de registro – caso contrário não se captura o trabalho imaterial – tem sido o desafio das instituições e dos consultores de variadas áreas. Um segundo aspecto importante dessa citação, refere-se aos efeitos dessas relações. Estamos diante de um capitalismo que necessita não das pessoas isoladas, focadas em suas tarefas rotineiras, mas realizando permanentes interações com os demais sujeitos. Como veremos na Parte II desta pesquisa, as máquinas técnicas digitais de informação e comunicação têm propiciado um alargamento dessas possibilidades que recaem sobre o trabalho e as carreiras docentes. Mesmo naquelas atividades profissionais em que a interação é parte constituinte de sua realização, como no caso da docência, é provável que ocorram reconfigurações. Pois, nessa perspectiva empresarial, ao dizer que as relações sociais são frutos de um trabalho imaterial, opera-se um deslocamento dos contatos cotidianos e pessoais de uma dimensão informal e desprestigiada para uma dimensão competitiva do valor econômico. É nesse entremeio que se alojarão as insidiosas técnicas de gestão de pessoas, de produção e de reconhecimento.

O segundo destaque que dou às estratégias de governo do mundo do trabalho contemporâneo diz respeito à perspectiva do capital humano. Assim como o neoliberalismo norte-americano desenvolveu-se na Escola de Chicago como alternativa ao inchaço do Estado, a Teoria do Capital Humano emerge como proposta às formas de condução das condutas do poder disciplinar. Explica Foucault (2007d, p. 254):

Parece-me que o interesse desta teoria do capital humano encontra-se no seguinte: o fato de que representa dois processos; um que poderíamos chamar de avanço das análises econômicas em um domínio até então inexplorado, e, segundo, a partir desse avanço, a possibilidade de reinterpretar em termos econômicos, e nada mais que econômicos, todo um domínio que, até agora, podia se considerar, e de fato se considerava, como não-econômico.

O objeto inexplorado sobre o qual se avança é o *trabalho*. Não o trabalho entendido como força que é alienada a outrem, mas como um substrato indispensável e principal da produção (imaterial). O trabalho manteve-se presente nas reflexões da economia clássica, mas sua formulação sempre foi tangencial no cálculo teórico da produção de bens e serviços.

Nesse sentido, para Adam Smith<sup>25</sup>, segundo Foucault (2007d), o trabalho sempre fez parte das suas reflexões, mais precisamente a divisão das tarefas e suas especificações. Com isso não se deteve a analisar o trabalho em si, e, sim, reduzi-lo ao fator tempo. Não obstante, David Ricardo<sup>26</sup>, toma o trabalho de forma quantitativa de tempo ao pensar que o crescimento ocorreria à medida que se pudesse ter mais horas de trabalho disponíveis ao capital. Já em Keynes, o trabalho é um fator de produção passivo que somente tem utilização, atividade e atualidade a partir de uma taxa elevada de investimento em capital físico. Karl Marx, por sua vez, apesar de colocar o trabalho como essência de sua análise, o define a partir da venda de sua força, tal como expressei no início deste parágrafo. Complementa Foucault (2007d, p. 258) que o trabalhador,

[...] o faz em troca de um salário estabelecido sobre a base de determinada situação de mercado que corresponde ao equilíbrio entre a oferta e a demanda de força de trabalho. E o trabalho feito pelo operário é um trabalho que cria um valor, uma parte da qual lhe é arrebatada.

O que estaria em jogo seria a própria lógica do capital. O trabalho estaria, portanto, amputado de sua “realidade humana” ao ser reduzido a sua força e tempo. Em outras palavras, seria abstrato. Para os neoliberais, essa abstração não está na mecânica dos processos econômicos e sim nas análises da economia clássica que vêem o trabalho por sua variável temporal. A partir dessa crítica, a intenção dos pensadores da Escola de Chicago é reintroduzir o trabalho nas análises econômicas e o primeiro passo é compreender como o trabalhador utiliza os recursos de que dispõe. Em busca de respostas, o primeiro a formulá-las, aponta-nos Foucault (2007d), foi Theodor Schultz ao lançar um livro, em 1971, intitulado *Investimento em Capital Humano*. Quase no mesmo ano, Gary Becker também lança seu livro

<sup>25</sup> “Economista escocês (1723-1790), um dos mais eminentes teóricos da economia clássica. [...] Entre 1764 e 1766 morou na França, convivendo com Quesnay, Turgot e outros. Ao retornar a seu país, a preocupação com os fatores que produziram o aumento da riqueza da comunidade o levaria a escrever em 1776 sua obra mais célebre *A Riqueza das Nações: Investigação sobre Natureza e suas Causas*. [...] Para ele o valor de troca não se fundamenta na utilidade de uma mercadoria e sim no trabalho (ou seja, o tempo necessário para sua produção). Smith apontou ainda a origem do excedente no trabalho e também o modo como ele é apropriado pelos detentores dos meios de produção, lançando as bases de uma teoria sobre exploração do trabalho. Smith analisou ainda os efeitos da divisão do trabalho sobre a produtividade, demonstrando (contrariamente ao ponto de vista mercantilista) que na medida em que o comércio aumenta a divisão do trabalho todos se beneficiam do conseqüente aumento da produtividade.” (SANDRONI, 1998, p. 329)

<sup>26</sup> “Economista inglês (1772-1823), considerado o mais legítimo sucessor de Adam Schmit; suas ideias dominaram a economia clássica por mais de meio século [...] Nos Princípios de Economia Política e Tributação, Ricardo deu uma enorme contribuição à teoria do valor e da distribuição. Em sua análise dos problemas econômicos, construiu um modelo teórico fundamentado numa economia, predominantemente, agrícola, procurando determinar as leis que regulam a distribuição do produto entre as diferentes classes da sociedade e localizando no trabalho o valor de troca das mercadorias.” (*Idem*, p. 308).

com o mesmo título. E em 1975, Jacob Mincer publica um livro no qual analisa a escola e o salário. Em um artigo anterior, Mincer escrevera pela primeira vez o termo *capital humano*.

Esse pensamento marca um redirecionamento do objeto da economia. A partir do neoliberalismo, o objeto principal de análise econômica passa a ser a natureza humana. O que está em jogo é o comportamento humano em relação aos meios e fins escassos. Não se trata de analisar processos e sim uma atividade, o comportamento humano. O trabalho passa a ser uma conduta econômica e como tal interessa aos economistas saber “[...] como o trabalhador utiliza os recursos de que dispõe.” (FOUCAULT, 2007d, p. 261). O trabalhador deixa de ser concebido como um sujeito passivo ou como aquele que, simplesmente, vende sua força de trabalho. É, agora, um sujeito ativo economicamente. Como tal, o indivíduo trabalha em troca de um salário que não é o preço da venda de sua força e sim um “ingresso”<sup>27</sup>. O capital que agora é atribuído ao trabalhador constitui-se do,

[...] conjunto dos fatores físicos, psicológicos, que outorgam a alguém a capacidade de ganhar tal ou qual salário [...]. Decomposto desde a perspectiva do trabalhador em termos econômicos, o trabalho comporta um capital, quer dizer, uma aptidão, uma idoneidade; como preferem dizer, é uma “máquina”. E por outro lado é um ingresso, vale dizer, um salário, ou melhor, um conjunto de salários; [...] um fluxo de salários. (*Idem*, p. 262-263).

Essa análise econômica tira o trabalho da posição de mais um fator produtivo e o coloca como fonte do próprio capital. Portanto, o trabalhador desloca-se do cenário da economia clássica, no qual exercia o papel de *Homo œconomicus* clássico – o sócio do intercâmbio, da troca –, para ocupar a posição de *Homo œconomicus* neoliberal – “[...] um empresário, um empresário de si mesmo.” (FOUCAULT, 2007d, p. 264). Referindo-se a esse sujeito neoliberal, Sylvio Gadelha Costa (2009), chama-o de “indivíduo-micro-empresa”. Nesse sentido, e somente nesse sentido, a separação capital e trabalho desaparecem, pois não se pode falar do dono da empresa como sendo o capitalista e o trabalhador como quem vende a força de trabalho àquele que detém os meios de produção.

Nota-se que não estamos falando de trabalho por uma perspectiva da objetificação, da perícia, de “algo que é feito por sua própria importância”<sup>28</sup> (SENNETT, 2006, p. 98), típico dos artífices das antigas guildas europeias; também passamos longe da concepção da procrastinação, característica do modelo protestante de trabalho em que se adia a satisfação e

<sup>27</sup> Em termos econômicos, “um ingresso é exatamente o produto ou rendimento de um capital.” (FOUCAULT, 2007c, p. 262), e capital é tudo aquilo que pode ser fonte de ingressos futuros.

<sup>28</sup> Esse conceito será retomado quando abordarmos o percurso da profissionalização docente no Capítulo 6. Ele nos servirá para desenvolver uma análise sobre as modalidades de reconhecimento do TD.

o labor é uma virtude para conquistas posteriores; tampouco há uma aproximação com a noção ideológica do trabalho como princípio educativo de Gramsci para quem o homem deve se reconhecer no que faz e ao fazê-lo se transforma. No novo capitalismo *o trabalho é uma ação e uma postura econômica* e como tal necessita de investimentos para manter-se enquanto fonte de lucro e competitividade.

Muitas são as consequências desse pensamento e suas sombras estendem-se até um modelo de professor sobre o qual são depositadas as esperanças de um projeto neoliberal de sociedade. Essas questões serão apresentadas na próxima Seção. O que busquei descrever, aqui, foi o sentido atribuído ao trabalho. Como poderá ser observado ao longo desta tese, essa conceituação foi-me útil à medida que traços neoliberais e capitalistas do trabalho fizeram-se presentes na análise do *Prêmio Professores do Brasil*. Encerrada esta trama conceitual, o próximo fio com o qual acrescentei mais uma textura à minha investigação é a docência. Passamos para a sua constituição.

## **1.2 Docência como Estratégia da Arte de Governar: o professor às voltas com o capital humano**

Maria Eliza Gama e Eduardo Adolfo Terrazzan (2012), ao realizarem uma investigação cartográfica que contemplou alguns estudos recentes cadastrados no banco de Teses/Dissertações da CAPES, grupos de pesquisas vinculados a Programas de Pós-Graduação em Educação e artigos publicados nos anais do XV ENDIPE<sup>29</sup>, levantaram quais as expectativas e interesses a respeito do TD na última década no Brasil. No artigo, os autores destacam, inicialmente, a polissemia em torno desse campo.

Nas pesquisas analisadas, conceitos como prática educativa, atividade docente, prática pedagógica, profissão docente, trabalho didático, são empregados muitas vezes sem um cuidado na sua definição e acabam por se confundirem com TD. Alertam-nos os autores que tal imprecisão “[...] pode imputar significados ao TD que descaracterizem sua complexidade, causando assim um reducionismo em seu sentido. Essa redução pode impedir avanços na profissionalização e valorização da carreira docente perante as políticas educativas

---

<sup>29</sup>ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Sua 15ª edição ocorreu em 2010 em Belo Horizonte/MG.

e a sociedade” (GAMA; TERRAZZAN, 2012, p. 1). Esses mesmos pesquisadores evidenciaram que em 32% dos trabalhos apresentados no XV ENDIPE, cujos objetivos e palavras-chave focavam-se no TD, ocorria ausência de aportes conceituais do termo, como se fosse um significado comum a todos. Longe de filiar-me ao que poderíamos chamar de “polícia da palavra”, preocupada em manter uma rigidez científica e vigilante das noções, entendo como importante um rigor acadêmico que aponte, mesmo que provisoriamente, o uso ou os usos de alguns conceitos-chave.

Diante dessa proliferação de estudos nas últimas décadas, bem como, a afirmação de que “a docência, no âmbito da educação formal, é uma profissão que permite a atuação em diferentes funções [...] como, por exemplo: a direção, a vice-direção, a orientação educacional, a coordenação pedagógica, etc.” (GAMA; TERRAZZAN, 2012, p. 3), armar este segundo suporte, este segundo apoio, ao qual ancore minha pesquisa, não é nada fácil do ponto de vista acadêmico. Apontar, simplesmente, uma definição, mesmo sendo restrita a esta tese, parece-me temerária e pouco produtiva do ponto de vista investigativo. Se o que pretendo demonstrar ao longo deste estudo é como estratégias neoliberais, mais especificamente o *Prêmio Professores do Brasil*, estão reconfigurando o TD pela dimensão do reconhecimento social, preciso operar com as noções de tal forma que me possibilitem destacar as condições que lhes permitiram aparecer de determinada forma e não de outra. Sendo assim, enquanto licenciado em Pedagogia, busco na Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, uma definição de docência como ponto de partida para as minhas considerações. Esse documento legal traz, logo em seu início, que “compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas” (BRASIL, 2006, Art.2º, § 1º)<sup>30</sup>.

Pensar na docência como uma *ação metódica e intencional* vem sendo gestada desde o século XVI na Europa, onde ocorre uma proliferação do governo como problema. Questões sobre “governar a si mesmo” e “governo das almas e das condutas” movimentam a Reforma Protestante e, posteriormente, a Contrarreforma Católica; o problema principal da pedagogia desenvolve-se sob as indagações referentes ao “governo das

---

<sup>30</sup> Em 2015, novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura foram lançadas, mas a definição de docência no que tange à sua intencionalidade e à adoção de um método permanece a mesma (BRASIL, 2015).

crianças”; e, por último, como efeito dessas preocupações instaladas na sociedade europeia em geral, temos o problema do Estado governado por príncipes (FOUCAULT, 2006).

Atendo-me ao que tange à educação, voltada inicialmente às crianças, destaco que para António Nóvoa (1991, p. 110) até então as sociedades perpetuavam suas culturas de uma geração à outra por meio de uma espécie de “impregnação cultural”, ou seja, aprendia-se a conviver em grupos sociais pela convivência cotidiana com aqueles que dominavam certo aporte cultural ou algum ofício. Afirma, ainda, que,

*a impregnação cultural não tem nada a ver com uma intenção explícita de educar; ela se faz sobretudo pelo conjunto das interações que se produzem no ambiente da criança, sem que o adulto tenha consciência da ação educativa que ele está a exercer” (Idem, destaque do autor).*

Mesmo que na Idade Média, quando as crianças eram afastadas de suas famílias para serem socializadas em círculos comunitários, e isso lhes propiciasse a convivência com os adultos, o *cotidiano*, tal como se apresentasse, era a forma pela qual os infantes aprendiam a gramática social. Sem adentrarmos no detalhamento das mudanças na forma de governo, intensificadas a partir do século XVI, marco que a soberania era exercida e imposta através das leis – sociedade da lei dos Estados de Justiça – que previam a obediência em nome do “bem comum”, ou seja, a preservação da própria soberania. O interesse pelo detalhamento das microrrelações e a condução dos sujeitos nesse nível não se configuravam como campo de ação.

Já o Estado Administrativo, que ora se constituía, prescrevia o “fim oportuno” das coisas. Recorria-se, assim, às técnicas – por exemplo, de como gerar todas as riquezas possíveis, de como prover as pessoas de artigos de subsistência – que dispusessem as coisas que devem ser *governadas* de forma a potencializá-las e não a simples imposição de lei, a não ser quando estas últimas pudessem ser utilizadas como técnicas. Esse deslocamento do poder da soberania para a *arte de governar* está ligado a diversos fatores, entre eles o mercantilismo, como vimos, que foi a “[...] primeira racionalização do exercício do poder como prática de governo; é a primeira vez que se começa a constituir um saber do Estado suscetível de utilizá-lo para as técnicas de governo.” (FOUCAULT, 2006, p. 129). Entretanto, a arte de governar somente vai desenvolver-se plenamente a partir do início do século XVIII, quando os temas mercantilistas perdem sua força. Para Foucault (*Idem*), o desbloqueio da arte de governar vincula-se, entre outras questões, ao aparecimento do problema da população em uma relação imanente com o saber estatístico.

Apenas por esses breves apontamentos, já podemos identificar o quanto a história do trabalho capitalista cruza-se com a noção de docência enquanto ação intencional, a emergência da escola moderna e a constituição da profissionalização do magistério, como veremos no Capítulo 6. Separá-las, neste momento, nada mais é que um recurso pedagógico. Mas aplicá-lo tem sua produtividade. Podemos, assim, analisar algumas minúcias que talvez escapassem caso seguíssemos na perspectiva de uma “história geral”. Esses apontamentos a respeito das forças que animavam os séculos XVI, XVII, XVIII e XIX nos seus entrecruzamentos com a educação e o trabalho, ajudam-nos a retomar a memória das questões sociais, políticas e econômicas com a finalidade de desnaturalizar certas verdades e dar a devida atenção ao poder. Como assevera Nóvoa (2003, p. XXI), ao prefaciá-lo livro de Jorge Ramos do Ó<sup>31</sup>, “a reflexão histórica não serve para repetir o que já sabemos. Serve para desafiar crenças e convicções, convidando-nos a olhar em direcções inesperadas. Serve para combater a amnésia”<sup>32</sup>.

Nessas sucessivas tecnologias de poder, que se voltam para os sujeitos alunos e professores (individualizados e coletivizados), encontramos em Nóvoa (1991, p. 114) um comentário que estabelece uma relação possível entre a “crise de governamento”, que permitiu a configuração de estratégias sobre a população, e o campo da Educação:

De forma esquemática, podem-se observar duas fases na história da escola a partir do século XVI: a primeira, que vê a dominação da escola pela Igreja, dura até a segunda metade do século XVIII; a segunda, onde a escola está a cargo do Estado, estende-se até nossos dias. Elas não distinguem duas histórias, mas antes dois momentos de um mesmo processo: a escolarização das crianças.

Ao procurar entender tais apropriações dos sujeitos a partir da analítica do governamento, vemos alguns jogos de poder que conduziram as estratégias de incorporação social das crianças de um formato de *impregnação cultural* para o de *ação metódica e intencional*, cujo *locus* por excelência passou a ser a escola. Tal projeto apoiou-se em uma nova visão de mundo como algo a ser construído; em um novo conceito de infância como fase a ser superada em razão de sua incompletude, mas, paradoxalmente, necessitando ser preservada em sua pureza, ingenuidade e “naturalidade” a fim de que a criança não se corrompa – um híbrido dos pensamentos de Comenius e Rousseau (MARÍN-DÍAZ, 2010). A

---

<sup>31</sup> Trata-se do livro *O Governo de Si Mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)*, devidamente identificado nas Referências desta tese.

<sup>32</sup> Importante destacar que a obra da qual retiro a citação é escrita em português de Portugal e por isso apresenta pequenas diferenças na grafia das palavras.

educação desse novo sujeito que será conduzido à escola receberá constantes investimentos, tanto em sua dimensão corporal (disciplina) quanto em sua dimensão espécie (biopolítica). Nesses movimentos, a docência ganha relevância uma vez que a própria escola passa a ser a dobradiça entre o indivíduo e a população na produção dos sujeitos que assumirão posições variadas na sociedade. O Estado, que nesse momento assumira a responsabilidade pela educação, passava a ser responsável, também, pela formação e o trabalho dos docentes.

De forma esquemática, diria que das chamadas *pedagogias tradicionais, críticas* até as *pós-críticas* – sistematizadas por SILVA (2004); ou conforme as análises de Julia Varela (2002) que compreendem deslocamentos das *pedagogias disciplinares* típicas do século XVIII, das *pedagogias corretivas* que aparecem no século XX até as *pedagogias psicológicas* que seguem campeando as propostas e o imaginário pedagógico atuais; vemos a docência ser capturada de variadas formas. Cada posição ocupada na rede discursiva, implicava em um reposicionamento dos agentes que se detinham em ensinar as novas gerações. As peculiaridades dessa atividade conduzida pelo Estado são observadas por Nóvoa (1991, p. 122) quando escreve que os docentes apesar de serem funcionários, “[...] eles são funcionários de um tipo particular” por suas relações políticas e ligações com as finalidades e objetivos educacionais.

Diante do exposto, infiro que o exercício da docência é um campo estratégico de lutas, tanto para os neoliberais quanto para os movimentos de contestação desta racionalidade competitiva. Se as teorizações foucautianas permite-nos pensar o ato de “educar como arte de governar” (VEIGA-NETO; SARAIVA, 2011), parece-me produtivo assumir a docência como *estratégia da arte de governar*. Historicamente, aqueles que a exercem foram conduzidos a atingir distintos objetivos que se harmonizavam com os projetos econômicos e sociais de cada época. Portanto, ao longo da Modernidade, a docência foi alvo de tecnologias de poder específicas, que a entenderam como importante estratégia para seus fins. Visibilizar esse movimento permite-nos colocar em xeque posições que tendem a fixar um sentido único e essencial à docência. A proposição de conceituá-la como *estratégia* ajuda-nos a manter, sempre presente, a pergunta a respeito das racionalidades que a envolvem em cada contexto histórico.

Ainda a respeito dos princípios com os quais os professores se identificam, a liberdade e a verdade parecem-me dois domínios que têm orientado o exercício da docência desde o final do século XVIII na presença do pensamento fisiocrata e do alvorecer do liberalismo. O primeiro, trata do engajamento dos professores com a liberdade. Diz Foucault (2010a, p. 276),

[...] que só é possível haver relações de poder quando os sujeitos forem livres. Se um dos dois estiver completamente à disposição do outro e se tornar sua coisa, um objeto sobre o qual ele possa exercer uma violência infinita e ilimitada, não haverá relações de poder”.

Com isso o filósofo marca que não se trata, ao falar de poder, de aniquilamento ou de dominação e sim de estratégias que delineiam o campo de ação da conduta do outro. Ser livre seria a possibilidade de encontrar meios de manter o “mínimo de dominação”. A questão é que, no campo educacional, o pensamento crítico-moderno – como “[...] substrato do movimento escolanovista [...] contribuiu fortemente para estabelecer uma gramática para a formação docente” (COUTINHO; SOMMER, 2011p. 86). Nota-se que as lutas desse campo encontram na liberdade um fim. Porém, um fim livre do poder. Foucault (2006), vai além e diz que a liberdade figura como o correlato das técnicas de seguridade, pois para que estas funcionem e a população mobilize-se em prol da efetivação da segurança da vida em sociedade, é necessário que algo seja dado em troca: a liberdade de circulação das pessoas e das coisas. Ser livre em uma condição segura é o que se espera.

O segundo domínio trata das relações da docência com a verdade. Todas as profissões possuem as suas verdades que sob e a partir delas exercem funções, criam e hierarquizam saberes, constroem códigos, posicionam os sujeitos na sociedade e demarcam territórios de atuação. Mas os professores são como uma espécie de funcionários da verdade. Espera-se que seja por meio dos mestres que as crianças, jovens e adultos acessem ao que de mais nobre e genuíno a humanidade construiu e descobriu em cada área de conhecimento. Acredito que nunca se idealizou que um professor ensinasse mentiras ou que permitisse que os seus alunos se mantivessem no que se considera erro. Podemos observar que independentemente do foco da educação estar no ensino, ou deslocar-se para a aprendizagem, esse domínio não deixou de fazer parte do trabalho desses profissionais, pois há na docência um compromisso ontológico com o verdadeiro.

Tais domínios – da liberdade e da verdade – vinculam, na contemporaneidade, a docência à racionalidade neoliberal pelas vias do desenvolvimento do capital humano. O mercado como verdade e os investimentos privados em si mesmos como expressão da liberdade de escolhas. Define o empresário Ricardo Mena Felizzola (2011)<sup>33</sup> que “quando se

---

<sup>33</sup>Empresário Gaúcho, Felizzola é presidente da *Teikon Componentes Eletrônicos* e compõe a diretoria do *Centro das Indústrias do Estado do Rio Grande do Sul* (CIERGS). Segundo o *Jornal do Comércio*, “Felizzola é daqueles empresários que tem o DNA do empreendedorismo. Ainda jovem, recém-saído da faculdade de Engenharia Eletrônica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), criou a *Altus*, que veio a se tornar uma das empresas de base tecnológica mais respeitadas do País. Em seguida veio a empresa de manufatura de componentes eletrônicos *Teikon*, uma *joint venture* formada pela *Elo*, *Urano* e pela própria *Altus*. Mas foi no final do ano passado [2009] que o empresário deu o passo mais ousado de sua já vitoriosa

fala em capital humano a gente tem que analisar o seguinte: como está o nosso professor?” Essa pergunta desafia-nos. Na perspectiva da qual olha o empresário para esse profissional, a ação pedagógica na sala de aula, o planejamento das atividades diárias, a elaboração do projeto político-pedagógico, a realização de cursos e publicações de trabalhos, as formas de reconhecimento social docente, devem ter como mote o investimento e o desenvolvimento desse *capital indissociável do sujeito*.

Oswaldo López-Ruiz (2007, p. 204) lembra-nos que “[...] não apenas a educação formal significa um investimento no homem [sic], mas também os investimentos de migração<sup>34</sup>, o consumo de vitaminas ou de informações economicamente relevantes para uma melhor alocação dos recursos”. Não há uma exclusividade, nessa lógica, para o papel da docência, mas a aposta, sobretudo, em meios de captação do professor público tem sido alta. A fala de Felizzola quando associada ao *Prêmio Professores do Brasil*, que conta com o investimento social privado, dão-nos uma boa noção dessa preocupação com as ações pedagógicas dos professores. Tornar os alunos competitivos para o mercado, o que envolve capacitá-los para os três desafios descritos por Sennett (2006) – lidar com curto prazo, aprender a abrir mão e apostar no talento potencial –, parece justificar tais investimentos. O professor, ao fim e ao cabo, precisa manter-se às voltas com capital humano.

Por essas exigências do mercado econômico, a docência entra no cálculo capitalista neoliberal. Porém, essa via tem dado sinais, não de retrocesso, mas de instabilidade, de vertigens, em razão dos seus efeitos sobre a vida dos sujeitos. Theodore Schultz (1973, p. 49), ao escrever algumas notas de orientação às ações políticas de investimento, adverte que “o capital humano deterioriza-se quando está ocioso, porque o desemprego causa avaria às capacidades técnicas que os trabalhadores tenham adquirido”. As observações que destaca sobre as consequências de estar à margem dos processos produtivos, no sentido ampliado de produção, serviram, desde a década de 1960, para orientar os discursos que viam no capital humano um novo sopro de crescimento econômico, um brilho intenso que pudesse guiar a vida em sociedade. Porém, apesar de todo o competente *marketing* das empresas, do Estado e de muitas escolas nessa direção, “o neoliberalismo tem sido incapaz de articular ‘produção’ e ‘produção de subjetividades’” (LAZZARATO, 2014, p. 50).

---

trajetória, ao modelar uma parceria com a sul-coreana *Hana Micron*. Da parceria, surgia a *HT Micron*, uma fábrica de chips que exigirá investimentos de US\$ 200 milhões nos próximos cinco anos e geração de 1,3 mil empregos diretos no Rio Grande do Sul”. Disponível em: <<http://jcrs.uol.com.br/site/noticia.php?codn=26334>>. Acessado em: 12 de mar. de 2013.

<sup>34</sup> “O crescimento econômico exige muita migração interna de trabalhadores para ser ajustada às flutuantes oportunidades de emprego. Jovens rapazes e moças movem-se muito mais prontamente do que os trabalhadores já mais idosos” (SCHULTZ, 1973, p. 36).

Poderíamos nos questionar como isso é possível, se somos cada vez mais bombardeados, seduzidos, por propostas que dizem investir nessa área subjetiva. O receio de Schultz sobre a deterioração pela ociosidade acabou, a meu ver, por transformar-se em “fantasma do fracasso” que assombra muitos de nós. Complementa Lazzarato (2014, p. 51) que, “na atual crise, para a maioria da população o ‘trabalho sobre si’ não significa mais que uma gestão empresarial de desemprego, dívidas, salários e custos de receita, reduções nos serviços sociais e impostos crescentes”. Segundo essa crítica, concluo que a tarefa dos professores em desenvolver o capital humano não envolveria somente capacidades voltadas à prosperidade econômica, mas, principalmente, de gerenciamento da crise pessoal.

São inúmeras as implicações da aproximação da educação com o trabalho por meio do desenvolvimento do capital humano. Mas assumir a noção de *docência como estratégia da arte de governar* que age, metódica e intencionalmente, de acordo com os discursos aos quais se vincula, é uma forma de fazer a crítica. E o alvo, neste momento, é o *Prêmio Professores do Brasil* como instância de verificação do TD e de reconhecimento social da docência.

### 1.3 Notas sobre o *Prêmio Professores do Brasil*

Definidas as urdiduras sobre as quais situo esta pesquisa – trabalho capitalista, docência e a subsequente aglutinação desses campos como Trabalho Docente –, passo a apresentar, nesta Seção, o objeto de análise de meu estudo. Temos, a partir dessas sistematizações compostas por vários fios, um vasto caminho para pesquisas no campo do TD. Gama e Terrazzan (2012, p. 15) concluem que,

O interesse pelas situações reais de trabalho dos professores também vem crescendo. Contudo, ainda são prevalentes as pesquisas sobre o trabalho didático e as atividades próprias de sala de aula, com incipiente representatividade pesquisas que investiguem o trabalho do professor em outros espaços que compõe as escolas e as redes de ensino.

Esse interesse pela situação “real” dos professores expresso em pesquisas podem tender a dissolver a aquela dicotomia teoria/prática, comentada em nota de rodapé (nota 5) logo no início deste Capítulo. As separações entre o que se pensa e o que se faz, parecem cada vez mais inapropriadas para discutir as áreas de interesse no campo da Educação, sobretudo no que diz respeito ao Trabalho Docente. Porém, é sabido que esse mesmo destaque dado ao “real” pode desembocar em análise que atualizem esse *falso problema* epistemológico

(VEIGA-NETO, 2003b) caso não se alargue e enriqueça a própria concepção de *real*, que sugere, na contemporaneidade, as presenças concretas e virtuais de objetos, máquinas e sujeitos. Muito pontualmente, procurei contribuir com o tensionamento do próprio interesse pelas situações de trabalho, forçando-o a seguir em seu recente crescimento. Não me detive, por mais importante que possa ser, nas ações pedagógicas dos professores em seus variados espaços. Limitei-me a pensar, a problematizar, o TD na intersecção entre o trabalho como *uma ação e uma postura econômica* e a docência como *estratégia da arte de governar*.

Portanto, contornei o trabalho didático, a atuação em sala de aula, os espaços que compõem a escola e as redes de ensino para focar-me em uma dimensão que articula as crenças e as paixões em uma profissão: o *reconhecimento social*. Nesse horizonte, muitos investimentos têm sido realizados a partir da lógica neoliberal, como pudemos observar nas seções anteriores. Atento à mobilização desses substratos da subjetividade nos sistemas de trabalho imaterial, Lazzarato (2003, p. 62) propõe que:

Ao lado da “teoria das riquezas”, tal como é concebida pela economia política, é preciso desenvolver uma “teoria dos conhecimentos” baseada na crença e uma teoria das paixões baseada no “sentir”, fazendo dos conhecimentos e das paixões forças econômicas que explicam a especificidade das economias modernas.

Ao seguir Nietzsche e Gabriel Tarde<sup>35</sup>, o autor compreende “conhecimento” como um aspecto do afeto por envolver tanto o *intelectual* quanto o *judicial* nas relações de força. Para ele(s), o conhecimento não mobiliza somente elementos considerados “técnico-científicos”. Repercute, também, no julgamento que fazemos do mundo, de nós mesmos e dos outros, definindo, assim, afeições a esta ou aquela linha teórica, a este ou aquele grupo de pessoas e coisas. Por isso formam crenças. Tratar o conceito de conhecimento dessa forma, aproximamos da teorização foucaultiana – pela qual tenho “afeição”! – a respeito dos saberes, que escapam à definição moderna de conhecimento científico. Entre as definições que Foucault (2007a, p. 204) apresenta em *A Arqueologia do Saber*, destaco que “um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um *status* científico”. É esse

---

<sup>35</sup> “Gabriel Tarde (1843-1904), expoente maior da sociologia francesa do final do século XIX, professor de *Collège de France* e membro da *Académie*, autor de inúmeros livros e artigos publicados na França e em vários outros países” (VARGAS, 2007, p. 8). Lazzarato (2006), em seu livro *As Revoluções do Capitalismo*, dedica-se tanto à obra de Tarde, operando com certos conceitos, quanto à tarefa de articulá-los com os pensamentos de Foucault e de Deleuze a fim de formular a noção de “noopoder” – uma tecnologia de poder que é exercida à distância sobre a atenção e a memória dos diversos públicos.

domínio que vai servir de solo para a florescência de um conhecimento considerado científico.

Já a manifestação das paixões envolve o sentir, a sensibilidade subjetiva acionada pelas artes ou pelos próprios sentimentos e emoções dos sujeitos. Dar relevo às estratégias que capturam as expressões do sensível seria um dos temas da teoria sugerida por Lazzarato (2003). Somos mobilizados, seduzidos, em nossos sentimentos a consumir, a trabalhar de determinado jeito, a percorrer certos indicadores, a expandir as redes de trabalho e amizade, a ingressar em prêmios e olimpíadas. Como declara uma professora contemplada, em 2013, no *7º Prêmio Professores do Brasil*:

*Então, foi realmente uma alegria [ser premiada] ver que vale apenas acreditar na educação, numa educação que transforma. Numa pedagogia de amor mesmo. [Bruna Lourdes de Araújo - Projeto Cultura de Sabores: resgatando valores/Vídeo da entrevista concedida ao programa Culto Circuito] (ARAÚJO, 2013a)<sup>36</sup>.*

São perceptíveis a emoção e os sentimentos trazidos para esta manifestação. Ter participado do certame desencadeia uma forma de sentir que logo lhe conduz ao raciocínio de que valeu apenas todo o esforço. Não quer dizer que já não tenha sentido alguma satisfação quando concluiu o projeto na escola, mas ter recebido o prêmio imprime uma nova sensibilidade a respeito do que foi feito, como foi feito e sobre si mesma. Está, agora, confirmado que o caminho percorrido foi o certo, o verdadeiro – tanto que lhe permitiu uma visibilidade até então não experimentada, não sentida. Ser entrevistada em um programa, ter o vídeo com a sua fala postado no *YouTube* pode representar para muitos um objeto de desejo ou uma necessidade que se arvora em tempos de exacerbação das mídias digitais.

Conhecimentos e paixões, crenças e sensibilidades, são acionados e governados a partir de práticas muito concretas – no sentido de definidas, organizadas, analisáveis e com efeitos sobre as condutas dos sujeitos. Nesse sentido, Edgardo Castro (2009, p. 337-338) destaca que,

o domínio das práticas se estende então da ordem do saber à ordem do poder. [...] [Para Foucault] apesar da importância que esse conceito tem em suas obras, não encontramos nelas nenhuma exposição detalhada do conceito de práticas. [...] Em resumo, podemos dizer que Foucault entende por práticas a racionalidade ou a regularidade que organiza o que os homens fazem [...], que tem um caráter sistêmico

---

<sup>36</sup> Para as transcrições dos excertos do material de análise, optei em formatá-los em fonte *Courier New* em itálico com o objetivo de destacá-los do texto que redigi e das citações utilizadas na fundamentação teórica.

(saber, poder e ética) e geral (recorrente) e, por isso, constituem uma “experiência” ou um “pensamento”.

Investigar as práticas é, indubitavelmente, envolver-se com os saberes e os poderes que as sustentam. São esses domínios que vão imprimir uma “racionalidade ou uma regularidade” ao que fazemos. Nossas condutas em sociedade e boa parte dos atos cometidos na intimidade são, geralmente, governados por um conjunto de orientações e rituais, tanto no nível da mente (consciente e inconsciente) quanto no nível do corpo, que nos permite traçar certa coerência com uma sistemática maior e anterior às nossas particularidades e que acabam por nos vincular aos demais sujeitos, que agem e pensam de forma semelhante (recorrências). O que escapa a essa sistematização é logo reconduzido a outras taxionomias, geralmente consideradas inferiores ou desviantes. Estão, aí, contempladas as teorizações e as ações cotidianas. Ambas são práticas de determinadas ordens que as sistematizam.

De forma complementar às observações de Castro (2009), encontramos em Veiga-Neto (2003c) uma referência à importância do exame das práticas na arqueologia foucaultiana. Ao apresentar a metáfora do *iceberg*, cunhada pela filósofa Esther Díaz, o autor destaca que na arqueologia o investigador não se preocupa com a interioridade do objetivado e isso seria como olhar por dentro da pequena parte que está sobre as águas. Não se “entra” no objeto, olha-o em sua forma (exterior) e de baixo para cima. Busca-se compreender o que o sustenta, o que está localizado *sob* as águas. Lá se encontram as práticas. Esse movimento investigativo não se presta a “revelar” o que estava oculto, como possa parecer à primeira vista. Mas a visibilizar e analisar, com riqueza de detalhes, algo que está na base e que já se sabe da sua presença, assim como estamos cientes da existência do enorme pedaço de gelo submerso. O que nos escapa são a extensão, a consistência e a sistemática das práticas. Outra leitura da metáfora, que me parece estar de acordo com o registro arqueológico, é que para compreender o objeto precisamos olhar para as práticas que o constituem e o sustentam. Portanto, “[...] a arqueologia faz do seu objeto as práticas que estão por fora e que principalmente sustentam o objetivado. Seu objeto está submerso, sustentando o visível do *iceberg*.” (VEIGA-NETO, 2003c, p. 60).

Mais adiante, na mesma obra, encontramos outra referência às práticas nos estudos de Foucault. Veiga-Neto (2003c) destaca que o processo de objetivação de um sujeito dá-se pelos saberes, práticas do poder e a subjetivação, que correspondem, respectivamente, aos registros da arqueologia, da genealogia e da ética. Sabemos que assim como as práticas de poder foram alvo das investigações de Foucault sobre os dispositivos da loucura, da

criminalidade, da governamentalidade liberal e neoliberal, as chamadas práticas de si são examinadas nas duas últimas fases da história da sexualidade e nos últimos cinco cursos do *Collège de France*<sup>37</sup>. Isso nos mostra a importância da prática e seus usos nas três ênfases investigativas (arqueologia, genealogia e ética) da obra do filósofo francês.

Diante dessa pertinência, diria que ao elegermos o trabalho dos docentes como objeto de estudo, uma miríade de práticas precisa, na perspectiva teórica que sigo, ser contemplada, investigada, a fim de compreendermos como o sujeito professor tornou-se o que é na contemporaneidade. A atividade dos professores é permeada pelas políticas, crenças, paixões e desejos presentes na área da educação escolarizada. Como anuncia Nóvoa (1991, p. 122), “a profissão docente é muito ligada às finalidades e aos objetivos; ela é fortemente carregada de uma intencionalidade política. Os docentes são portadores de *mensagens* e se alinham em torno de *ideais nacionais*” [destaques do autor]. Nesse caso, arriscaria dizer que é o campo de trabalho que define o trabalhador, ou melhor, o tipo de trabalhador (docente) que se quer. A fixação de um modelo a ser seguido é o resultado de práticas que sustentam essa matriz de conduta idealizada, de um modo virtual de vida.

Uma vez que a racionalidade neoliberal segue impondo o mercado como chave de leitura do Estado, são organizados programas de formação (capacitação), sistemas avaliativos e ações de reconhecimento e incentivo como *regularidades* que capturam os docentes de forma que atuem nas lógicas da flexibilidade, do curto prazo, da competição. A esses gêneros distintos de estratégias voltadas à atividade dos professores<sup>38</sup>, poderíamos chamar de *práticas formativas do trabalho docente*. Tratam não exatamente da formação docente (inicial, continuada ou em serviço), mas de práticas que constituem, formam, um campo de ação para a docência. Sobre tais práticas, são erguidas delimitações da profissão, direcionamentos pedagógicos, escopos de atuação, demandas contemporâneas, *status* social da categoria, expressões de respeito. Dentre as múltiplas possibilidades a analisar, selecionei como material empírico – conforme anunciado no início deste Capítulo e situado nos primeiros parágrafos desta Seção – uma prática que está diretamente ligada ao campo de reconhecimento social da docência. Refiro-me ao *Prêmio Professores do Brasil*, cuja constituição passo a apresentar a título de nota explicativa, visando, assim, situar os leitores e leitoras diante da sua pertinência e produtividade analítica para o campo do Trabalho Docente.

<sup>37</sup> *Do Governo dos Vivos* (1979-1980); *Subjetividade e Verdade* (1980-1981); *A Hermenêutica do Sujeito* (1981-1982); *O Governo de Si e dos Outros* (1982-1983); *O Governo de Si e dos Outros: a coragem da verdade* (1983-1984).

<sup>38</sup> Estão contempladas, aqui, estratégias tanto da ordem do discurso como “[...] regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço” (FOUCAULT, 2007a, p.133) quanto da ordem das relações que se estabelecem entre os indivíduos.

O PPB é um concurso promovido pelo Ministério da Educação – MEC e seus parceiros. Possui uma história não muito longa, mas que aponta efeitos que merecem ser examinados. Conforme o Art. 2º do Regulamento da 8ª edição (BRASIL, 2014f),

*O Prêmio consiste na seleção e premiação de experiências pedagógicas desenvolvidas por professores das escolas públicas, instituições educacionais comunitárias, filantrópicas e confessionais, conveniadas aos sistemas públicos de ensino, em uma das etapas da Educação Básica que, comprovadamente, tenham tido êxito.*

Seus objetivos – geral e específicos – serão apresentados e analisados na Parte II desta pesquisa. Sua trajetória inicia-se, em 1995, quando a *Fundação Bunge*, preocupada com a qualidade da educação no País e em comemoração aos seus 40 anos de atuação no terceiro setor, cria o *Prêmio Incentivo à Educação Fundamental* e busca parceria do MEC, por meio da Coordenação Geral de Ensino Fundamental – COEF, para sua efetivação. Alguns anos mais tarde, em 1999, é a vez da *Fundação Orsa*, também sensibilizada pelas questões da educação pública, apoiar o Governo Federal, via Coordenação Geral de Educação Infantil – COEDI, na criação do *Prêmio Qualidade na Educação Infantil*. Esses dois concursos ocorrem de modo independente até 2005, ano em que o MEC opera uma fusão entre eles com o objetivo de reafirmar a premissa de que a passagem dos alunos de uma etapa para a outra seja articulada e não descontínua. Esperava-se que ao reunir em um único programa experiências de toda Educação Básica, isso repercutiria em boas práticas de como operar essa integração. Lança-se, assim, o *Prêmio Professores do Brasil* (BRASIL, 2006; FUNDAÇÃO BUNGE, 2015; KOGA, 2009; 2013)<sup>39</sup>.

Ainda nessa fase de transição do PPB, Yáscara Koga (2009), realiza uma pesquisa na qual rastreia a trajetória de duas professoras do Oeste de Santa Catarina que foram contempladas no *Prêmio Incentivo à Educação*, sendo uma em 2003 e a outra em 2004. Como os dois projetos vencedores já apareciam no formato a ser lançado em 2005 (PPB), a autora optou por utilizar a nova nomenclatura do concurso. Através da análise de alguns materiais e entrevistas, a pesquisadora buscou compreender as motivações das docentes em candidatarem-se ao Prêmio e os impactos dessa conquista em suas vidas pós-premiação. Ao

---

<sup>39</sup>Importante registrar que essas fontes não convergem, exatamente, para as mesmas datas e a sequência dessas informações, mas são uníssonas em marcar a participação dessas Fundações na origem do PPB e da anterioridade daqueles concursos. Optei por fazer um “mosaico” com as datas, seguindo o que me pareceu mais lógico de acordo com as informações obtidas, e não seguir somente o que o MEC apresenta.

examinar de forma ampla todos os projetos premiados daqueles dois anos, a pesquisadora destaca, dentre outros aspectos, que nos “[...] depoimentos dos professores há uma crença de que a responsabilidade pela excelência do ensino público cabe exclusivamente a eles. Em nenhum depoimento há uma co-responsabilização transferida ao Estado ou à escola” (KOGA, 2009, p. 80-81). Observo que esse mote, que se desdobra de inúmeras formas, parece continuar ressoando, aproximadamente, dez anos depois entre os premiados e o Governo. Conclui a vencedora do PPB da edição de 2014 e o então Ministro da Educação José Henrique Paim:

*O professor precisa ter fé, fazer o melhor possível e acreditar na educação, porque ela pode transformar a vida das pessoas. [Elândia Peres Rêgo - projeto Piquenique e Brigadeiro, uma receita que deu certo] (RÊGO, 2014a, p. 47).*

*O futuro do Brasil está na mão dos professores. Eles são os grandes protagonistas das mudanças que o Brasil precisa fazer em relação à educação e todos os avanços que fizemos até hoje foram relacionados a esse trabalho. É muito importante vir, aqui, reconhecer esse trabalho. [vídeo Prêmio Professores do Brasil Reconhecimento - Você Faz a Diferença] (INSTITUTO VOTORANTIM, 2014)*

Mesmo apresentando certas variações na *crença* observada por Koga (2009), parece-me permanecer a ideia de que a ação pedagógica e a educação escolar carregam uma “solução mágica” a qual bastaria ser acionada, corretamente, para que se operem mudanças nas vidas dos alunos e do País. Tais posicionamentos remetem-me à observação e proposição de Kamila Lockmann (2013, p. 106) de que,

ninguém pode desconsiderar o papel da educação como promotora de oportunidades e do melhoramento das condições de vida dos sujeitos. Entretanto, é preciso marcar a importante distinção entre uma “condição necessária” para a diminuição da pobreza no Brasil e uma “condição suficiente”. A educação pode ser entendida como uma condição necessária para que a pobreza seja erradicada em nosso país, mas jamais será condição suficiente.

Essa crença a respeito da docência e da educação escolar como “condições suficientes” e não como “condições necessárias” à melhoria da educação pública e desenvolvimento do país não é nova e vincula-se com a *dignidade sacerdotal da docência*, aspecto que será examinado no Capítulo 6. Mas apresentar essa perspectiva em meio a premiações é uma nova estratégia de dar continuidade ao tipo de conhecimento e juízo que

sustentam tal crença (LAZZARATO, 2003). Quando a professora Elândia Rêgo escreve nas conclusões de seu projeto enviado ao MEC – ou seja, após ter executado o planejamento e avaliado os resultados – que é preciso ter fé e “acreditar na educação”, dá-nos a impressão de existirem soluções prontas, aguardando o nosso movimento e a nossa crença para que se efetivem, tornem-se sensíveis em nosso plano. Esquece-se e nos induz a esquecer que “a educação não é um ‘destino’, mas uma construção social” (NÓVOA, 2003, p. s/nº). Nessa direção o Ministro Paim – apropriando-se de um discurso próprio e esperado pela posição pública que ocupa – responsabiliza os docentes pelo “futuro do Brasil”. Ao levarmos em conta a situação em que ocorre sua declaração (Cerimônia de Premiação em 2014), esse peso colocado, mais uma vez, sobre os ombros dos professores figura como algo positivo, desejável e quem sabe parte indissociável do Prêmio recebido.

Ao concordar com Lockmann (2013), não contesto a pertinência de um trabalho pedagógico executado com competência para as vidas dos alunos e do próprio professor. A questão que problematizo é ignorarmos o *quanto* pesa na balança dessas transformações o que se faz em sala de aula. São essas outras condições que precisam aparecer, avolumar-se, nos discursos da Educação. Não ousou afirmar que a professora Elândia Rêgo e o Ministro Paim ignorem essas implicações externas à docência, mas o discurso que ajudam a circular desconsidera ou minimiza a importância dos outros fatores de ordens social e econômica. Para a formação discursiva da qual provém essa crença, o pêndulo da qualidade da educação tende, assim, a inclinar-se somente na direção da atuação dos professores. Voltemos aos aspectos histórico-constituintes do PPB.

De 2005 à 2014, o Prêmio contou com oito edições, sendo que em 2006 e 2010 não foram autorizados editais em virtude das eleições presidenciais – o que não ocorreu em 2014, apesar de ter sido, também, ano eleitoral<sup>40</sup>. Como podemos observar no quadro a seguir, o

---

<sup>40</sup> É importante destacar a disponibilidade de Maria Beatriz Ramos de Vasconcellos Coelho, ex-Coordenadora Geral de Tecnologias da Educação, Coordenadora Nacional do PPB em 2014 e como Assessora do Secretário de Educação Básica do MEC durante quatro anos, pode acompanhar o Prêmio desde então. Por e-mails, pudemos manter um diálogo esclarecedor sobre este e outros pontos do funcionamento do concurso que ora analiso. Entre as idas e vindas de mensagens eletrônicas, Coelho repassou-me tabelas que sistematizavam informações, períodos históricos, comissão julgadora e procedimentos internos do Prêmio – todas, porém, de caráter público e não confidencial ou sigiloso. Embora todos os arquivos fossem interessantes, nem todos puderam ser utilizados nesta tese. Penso em retomá-los adiante, em futuras pesquisas e desdobramentos desta tese. Conforme o *currículo lattes* de Maria Beatriz Coelho, além de ter atuado nos cargos citados, foi “consultora da Unesco para projeto Ensino Médio Inovador, do Ministério da Educação. Autora do livro *Imagens da nação: brasileiros na fotodocumentação de 1940 até o final do século XX*. São Paulo: Edusp; Imprensa Oficial; Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. Doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo (2000). Mestre em Sociologia da Cultura pela Universidade Federal de Minas Gerais (1994). Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (1985). Notório Saber em Fotografia (PUC-MG 1988). Até abril de 2008, foi professora visitante do Departamento de Sociologia e Antropologia da UFMG. É pesquisadora do Núcleo de Estudos em Cultura Contemporânea da UFMG, desde sua fundação,

número de participantes por edição demonstra uma tendência de crescimento com destaque para 2014 em que o volume de inscrições mais que dobraram em relação ao ano anterior:

**Quadro 1:** Inscritos e Nº de Premiados por Edição do  
*Prêmio Professores do Brasil*

Edição	Ano	Nº de Inscritos	Nº de Premiados
1ª	2005	1.131	20
2ª	2007	1.564	21
3ª	2008	779	31
4ª	2009	2.100	35
5ª	2011	1.612	39
6ª	2012	2.617	40
7ª	2013	3.221	40
8ª	2014	6.808	39

Fontes: Brasil (2014e); Coelho (2015b)<sup>41</sup>.

Da 1ª à 5ª edição, o concurso contava com uma Coordenação Nacional e Coordenações Estaduais, encarregadas da etapa de seleção nos estados. Em 2012, ocorreu uma grande reestruturação a fim de ampliar o certame e ajustar o foco. A partir desse momento, a etapa estadual foi eliminada e a equipe organizadora concentrou-se toda no MEC, mantendo as parcerias. Segundo informações da planilha *Prêmio Professores do Brasil – Histórico* (COELHO, 2015a, p. s/nº), a partir de 2009 foi organizado o *Seminário Professores do Brasil*, juntamente com a *Cerimônia de Entrega do Prêmio*. O objetivo desse evento, conforme o que pude acompanhar por meio de vídeos e o que está definido nos Regulamentos, era socializar as experiências pedagógicas entre os membros premiados, valorizar o trabalho realizado pelos docentes e fortalecer a Educação Básica em todas as etapas de ensino (BRASIL, 2009; 2011; 2013d e 2014f).

Ao focar nas duas últimas edições – 7ª (2013) e 8ª (2014) –, destaco dos respectivos Regulamentos (BRASIL, 2013d; 2014f) as categorias de distribuição da premiação:

---

em 2001. Membro do Grupo de Estudos da Imagem da UFMG” Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/6680381766112889>>. Acessado em: 29 de jul. de 2015. Registro, aqui, meus sinceros agradecimentos à Maria Beatriz Coelho.

<sup>41</sup> Tabela **Prêmio Professores do Brasil:** inscritos e premiados (COELHO, 2015b).

I - Categoria Temas Livres, que contemplava quatro subcategorias:

- a) Educação Infantil;
- b) Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- c) Séries/Anos Finais do Ensino Fundamental;
- d) Ensino Médio.

II - Categoria Temas Específicos, que contemplava quatro subcategorias:

- a) Educação Integral;
- b) Ciência para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- c) Alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- d) Educação Digital articulada ao Desenvolvimento do Currículo.

Para cada subcategoria, foi previsto a seleção de até cinco experiências pedagógicas, respeitando o critério de regionalidade que limitava a premiação a apenas um professor por Região do país. Esse teria sido o motivo, segundo Coelho<sup>42</sup>, pela qual apenas 39 projetos foram contemplados em 2014. Nessa edição, não se apresentaram candidatos da Região Nordeste para a subcategoria *Ciências para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. Ainda sobre a distribuição dos prêmios, foram entregues R\$ 6.000,00 para cada um dos vencedores. Os primeiros colocados nas oito subcategorias receberam, adicionalmente, R\$ 5.000,00. Apresentado os aspectos que me parecem importantes do PPB, seguimos adiante.

Sistematizei, até aqui, um panorama introdutório do quadro geral em que repousa esta tese. No entrecruzamento do *trabalho capitalista* com a *docência*, o TD é tramado como campo para estudos de teóricos e pesquisadores e para a ação pedagógica dos professores. Formado por inúmeras dimensões, destaco dessa seara o *reconhecimento social docente* como tema desta pesquisa. Sua recorrência nas falas, gestos públicos e rituais sociais acaba por insinuar e ensaiar práticas que a conformam a partir de matrizes de saber e de poder considerados verdadeiros. Dentre essas práticas, o *Prêmio Professores do Brasil* serviu-me de objeto de análise. Interpelado, perscrutado, examinado de “baixo para cima”, compreendido em suas relações de poder e rastreado em sua historicidade, chego ao momento de compartilhar os “achados de pesquisa” e, por meio desse ato, continuar pensando nessa problemática que ardei.

---

<sup>42</sup> Informação obtida por e-mail pessoal em 19 de maio de 2015.

O percurso dessa investigação seguiu um roteiro que está disposto em *partes*, *capítulos* e *seções*. Procuo imprimir, assim, uma lógica pedagógica aos avanços, retrocessos e desvios dos passos que dei ao longo deste estudo. Abre-se, com o presente Capítulo em que estamos, a *Parte I – Articulações e Tensões entre Educação e Trabalho: mobilização neoliberal das ações docentes*. Nela estão reunidos os aportes que deram condições às análises. Estas, por sua vez, encontram-se organizadas na *Parte II – Experiência de Reconhecimento Social Docente: da visibilidade da profissão à espetacularização da carreira*. Mesmo que essa organização expresse uma distinção útil à apresentação da tese, procurei operar um diálogo entre as partes com o objetivo de ir “familiarizando” o leitor e a leitora com a pertinência do material empírico e o tipo de análise que realizei. Ambas as Partes possuem subdivisões que as explicito, aqui, para contribuir com esse olhar “externo” sobre a pesquisa.

A Parte I segue com o Capítulo 2, *Aproximações e a Elaboração de um Campo de Problemas*, no qual apresento como me aproximei do tema e o quanto certa situação inesperada permitiu-me problematizar o TD e definir o recorte analítico. Distribuído em três seções, o texto propõe-se a colocar sob suspeita concepções “bem intencionadas” advindas do mercado a respeito da educação, de modo geral, e da docência, como foco específico. Por meio de processos de ressignificação de modelos a serem seguidos e da condição fluída dada aos conhecimentos escolares, ao mérito e à função da educação escolar, a figura do professor ganha destaque na lógica neoliberal. Compreender tais concepções como acontecimentos, cujas condições de possibilidade foram engendradas historicamente, foi, para mim, uma *operação necessária*, diria inspirado em Lockmann (2013), para poder avançar nos meandros do Prêmio.

No Capítulo 3, *Economia da Educação: eixo articulador contemporâneo do Trabalho Docente e das práticas do reconhecimento social*, dedico-me a caracterizar o conceito expresso em seu título principal como uma invenção que torna liso, sem entraves e ranhuras, o tecido social a fim de receber investimentos conceituais e estratégicos de condução das condutas docentes. A noção de *economia da educação* é central para este trabalho na medida em que sua constituição competitiva e crescente efetivação marcam-na como uma das expressões da racionalidade neoliberal no campo da Educação. Ao longo de duas seções, procuro mostrar algumas de suas contradições internas: qualidade e desigualdade; e fusão das especificidades da escola e dos sistemas de produção. Delineada a problemática de pesquisa, encerro com a Seção na qual apresento minha questão investigativa e formulo duas hipóteses a respeito da investigação e que funcionaram como andaimes ao longo do trabalho.

Em *Ditos & Escritos: arranjos teórico-metodológicos da pesquisa*, Capítulo 4, “reservo” algumas ferramentas analíticas disponibilizadas por autores que têm afinidades teóricas com esta pesquisa. Ao elaborar estratégias analíticas, seleciono falas e textos que foram gerados no e a partir do *Prêmio Professores do Brasil*. Portanto, o repertório empírico de análise é constituído de regulamentos, reportagens, entrevistas, projetos premiados, manifestações no *Facebook* – registrados em formato audiovisual ou em linguagem escrita.

A Parte II inicia com a definição, inspirada em Foucault (2010f), do reconhecimento social como um *campo de experiências*. Ao movimentarem-se nele, os professores deparam-se com saberes, tecnologias de poder e processos de subjetivação que capturam suas crenças e sensibilidades por meio de estratégias de visibilidade. Outro aspecto a destacar é que optei, nesta segunda parte, em não abrir seções, o que fracionaria o texto e a argumentação. Procurei recorrer a um estilo de escrita que fosse conciso e que imprimisse um tom mais enérgico às análises. Dessa forma, inicia-se o Capítulo 5, *Reconhecimento Social e seus Descritores: “atenção professores! Chegou a hora de ter o seu trabalho reconhecido”*, no qual articulo noções vinculadas às práticas de reconhecimento social com o material empírico a fim de criar uma chave de leitura dos modos pelos quais os professores são valorizados ou denegados socialmente. Fazem parte desses descritores o *status, prestígio, honra, dignidade e respeito*.

No Capítulo 6, *Profissão Docente e suas Práticas Históricas de Visibilidade: “o melhor retorno que o professor tem é o brilho no olhar de um aluno”*. Nele, recorro a autores que têm investigado a emergência e a constituição do TD como profissão a fim de destacar, desses estudos, aspectos que apontam para as práticas históricas de visibilidade desse *status* laboral. Assim, foi possível perceber importantes deslocamentos que, pouco a pouco, levaram os professores a variadas experiências de reconhecimento social. Essas formas de pensamento ou focos de experiência, tal como define Foucault (2010f), marcaram jeitos de ser professor, carregaram saberes, jogos de poder e processos de subjetivação. As mudanças nos campos da Educação, do Social e da Economia, que venho apresentando ao longo da primeira Parte, ressoam neste Capítulo de modo a permitir a emergência do *Prêmio Professores do Brasil* como um novo operador do reconhecimento social da docência.

Em *O Prêmio, A Performatividade e o Circuito de Premiações: “a gente percebe que tem alguém olhando para o professor”*, Capítulo 7, discuto as vinculações entre o PPB, as exigências de performances profissionais voltadas à excelência e à proliferação de sistemas de premiações no campo da Educação. É por meio dessas relações que o Prêmio ganha força e se estabelece como instância válida e desejada de reconhecimento docente. Participar de suas chamadas e vencer passam a figurar como a principal forma de consideração social que o

Governo pode manifestar. Outra questão abordada é a invenção da necessidade de construir um circuito de premiações como parte da carreira docente. Nele participar do PPB pode ser o início ou uma etapa.

No Capítulo 8, *Arquitetura e Ancoragens do Prêmio Professores do Brasil: “reconhecemos o apoio das instituições parceiras”*, são examinadas a estrutura e organização do concurso do MEC e seus efeitos de verdade sobre as formas de atuação docente. Planejado em redes de parcerias, o PPB ancora-se, de um lado, sobre sistemas que misturam hierarquia e horizontalidade nas relações (BALL, 2013) e, de outro, sobre camadas diferenciadas de competição. O Prêmio opera de tal forma que nos permite concebê-lo não como “simples” prática, mas como prática que funciona aos moldes de uma *máquina social* (LAZZARATO, 2014). Em seus meandros, sujeitos e máquinas técnicas atuam, por sua vez, como pontos e redes de agenciamento dos demais professores. Se até este momento as análises foram fornecendo pistas a respeito dessa condição, é neste Capítulo que essa proposição torna-se mais viva, mais eloquente.

No Capítulo 9, *Espectacularização da Carreira: “da sua sala de aula para todo o país” e deste ponto para o mundo!*, encerram-se as análises. Como uma espécie de síntese da Parte II, problematizo a situação de que não é mais a visibilidade da profissão docente que dá o tom ao reconhecimento social. Com o *Prêmio Professores do Brasil*, uma nova experiência de visibilidade é construída. Busca-se, agora, espetacularizar a carreira como fonte de rendimentos futuros – que não se limitam à questão monetária (valores de prêmios). Participações públicas, circulação de seus projetos em redes sociais, indicações para entrevistas e palestras que se estendem por todo país, com possibilidade de cruzar as fronteiras nacionais, contribuem para a emergência de uma nova forma de vida docente.

*Sobre Conversões e Gestos: algumas considerações finais* é um breve capítulo de fechamento do texto e não da problematização construída. Aqui, retomo minha questão investigativa e hipóteses para urdir reflexões em torno dos aspectos analisados ou sugeridos ao longo do trabalho. A tese, propriamente dita e apresentada no Capítulo 1, é enriquecida com um pouco mais de detalhes que antes da leitura completa da pesquisa seriam incompreensíveis. Proponho, também, alguns caminhos de continuidade da pesquisa, abertos pelas discussões apresentadas e pelos materiais de análise. Enfim, a pesquisa que realizei é uma ínfima contribuição ao pensamento pós-crítico<sup>43</sup> dos Estudos Culturais em Educação, mas que toca, ao seu modo, nas engrenagens da *megamáquina*<sup>44</sup> chamada mercado.

---

<sup>43</sup> Como adotarei, por vezes, essa noção ao longo do texto, considero importante o registro que Veiga-Neto (2004, p. 47) faz acerca do termo *pós-crítico*. Escreve o autor, “ainda que não me pareça muito relevante

## 2. APROXIMAÇÕES E A ELABORAÇÃO DE UM CAMPO DE PROBLEMAS

*Os docentes não vão somente responder a uma necessidade social de educação, mas também criá-la. A grande operação histórica da escolarização não teria jamais sido possível sem a conjugação de diversos fatores de ordem econômica e social; mas é preciso não esquecer que os agentes deste empreendimento foram os docentes (NÓVOA, 1991, p. 123).*

Era novembro de 2011, encontrava-me sentado entre os participantes do *IV Congresso Internacional de Inovação*<sup>45</sup>, quando pude, de forma ainda germinal, mas profundamente mobilizadora, rascunhar os contornos desta tese. Não imaginava, de antemão, que em um evento como aquele, cujo tema era “Os Desafios da Inovação em Mercados Emergentes”, iria encontrar elementos que me ajudassem a dar início a uma série de reflexões e problematizações a respeito do TD e suas imbricações com a produção de uma sociedade que assume a lógica do mercado como matriz de funcionamento.

Apesar de as conexões entre Educação e Trabalho constituírem o foco temático que tem me ocupado nos últimos anos (FERREIRA, 2005; 2009), foi naquele local que percebi a relevância que as atuais configurações do capitalismo e os princípios neoliberais têm dado à ação dos professores. Como nos chama a atenção Nóvoa (1991), os interesses econômicos e sociais não se fazem sem a participação docente. Essa atuação atende a certas demandas, mas, também, as cria em meio a uma trama social de múltiplos fios. Enfim, foi sentado e ouvindo as falas de alguns conferencistas e painelistas naqueles dias de novembro de 2011 que pude voltar a minha atenção às práticas de governo dos professores, que têm funcionado de uma forma diferente na contemporaneidade, conforme já vimos.

---

qualquer disputa em torno da terminologia, penso que aqui cabe um registro: o prefixo *pós* denota *após, que vem depois*; ora, dizer que o pós-moderno – que vem depois do moderno e se despede do moderno – é o terreno da pós-crítica pode levar que, por analogia, se pense que a pós-crítica não apenas vem depois da crítica como, também, que a pós-crítica se despede da crítica. Mas se dá justamente o contrário!” O que ocorre, segundo Veiga-Neto (*Idem*), é uma radicalização da crítica pelos pensamentos pós-moderno e pós-crítico.

<sup>44</sup> Expressão utilizada por Lazzarato (2014), mas cunhada por Lewis Mumford. Refere-se, inicialmente, ao sistema egípcio de construção das pirâmides. Nele, muito mais que ferramentas e equipamentos técnicos, os homens, mulheres e crianças *faziam-se* ferramentas no mega projeto arquitetônico. Hoje, o termo descreveria sistemas capitalistas que utilizam tanto máquinas sociais quanto máquinas técnicas. As distinções entre uma e outra serão apresentadas no Capítulo 4.

<sup>45</sup> Evento anual promovido pela Federação das Indústrias dos Estado do Rio Grande do Sul (FIERGS), entidade na qual trabalhava até início de 2013.

Isso, para mim, serviu como estopim, como rastro de pólvora, para problematizar e ampliar o meu olhar sobre variadas práticas formativas que me parecem alinhadas com a discursividade do mercado. Ao partir da compreensão que “*vivências* são da ordem do pessoal, intransferíveis, e que *experiências* seriam da ordem do social, do compartilhamento” (FISCHER, 2011)<sup>46</sup>, organizo ao longo de três seções o que vivenciei de forma que seja narrável a experiência a quem me acompanha. Ao combinar relato e análise, torno problemática a preocupação do mercado com a educação pública e a forma como esta se apresenta aos interesses das organizações; na sequência, a condição líquido-moderna apresentada por Bauman (2001) serve-me de inspiração para a descrição de fatores do Trabalho Docente que são alvos da inovação competitiva. Por fim, discuto o conceito de *acontecimento*, tal como Foucault (2007c) o desenvolveu, a fim de apreender sua produtividade para seguir adiante com a problematização e posterior análise.

## 2.1 Da Escola à Empresa: uma curiosa inversão

Como cheguei até aqui? Quais foram as experiências que tive naquele Congresso que me possibilitaram tais inferências? Quais continuidades e rupturas pude observar nos discursos que circulavam no evento acerca da educação, de forma geral, e da ação docente, em particular? Nessa esteira de perguntas relia meus apontamentos, reassistia às apresentações dos vários painéis<sup>47</sup> e rascunhava possibilidades de pesquisa à medida que “dialogava” com autores como Foucault, Ball, Bauman, Sennett, Lazzarato e outros. Tais reflexões iniciaram durante o painel *Educação: novos fluxos de conhecimento*, no qual o empresário Felizzola (2011) definiu as relações entre inovação e educação nos seguintes termos:

O nosso congresso fala dos desafios da inovação. Um grande desafio da inovação, e aí vem o primeiro tópico, é a Educação Fundamental. Você não pode pensar em inovação se não estiver atrelado ao teu processo de educação. E pensar educação é hoje em dia o meio mais profícuo de pensar prosperidade, pensar bem-estar, pensar coisas boas para nossa comunidade.

<sup>46</sup>Informação oral obtida durante o *Seminário Avançado Variações do Conceito de Experiência*, oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, no 2º Semestre de 2011, ministrado pela Profª. Drª Rosa Maria Bueno Fischer.

<sup>47</sup>Além de participar do *IV Congresso Internacional de Inovação*, realizado nos dias 16 e 17/11/2011, no Teatro do SESI em Porto Alegre/RS, localizado junto à sede da FIERGS, assisti inúmeras vezes aos *DVDs* do evento, o que me possibilitou transcrever com mais fidelidade as falas que apresento nesta tese.

Sem nos determos nas implicações que o conceito de inovação tem gerado não só no âmbito empresarial, mas, também, na Educação, podemos destacar que o alerta do painalista não passa pela formação técnica ou Superior, nem por programas de capacitação de trabalhadores, fatores que talvez ele não ignore, mas decide se concentrar na Educação Fundamental como condição para que a inovação aconteça. Vai além, declarando que esse campo também é rico para fomentar o crescimento em direção a outros objetivos da área social: prosperidade e bem-estar. O interessante – e desconcertante – é que em um congresso voltado a empresários, profissionais e estudantes ligados à indústria, promovido pela entidade representante do setor industrial no Rio Grande do Sul/BR, as atenções sobre os desafios de um processo-chave para o mercado de hoje – a inovação – concentram-se fora da “fábrica”, lá onde os sujeitos ainda não se tornaram trabalhadores. Felizzola (2011) afirma, ainda, que “a inovação está conectada à educação porque no ambiente de inovação o capital humano é fundamental”<sup>48</sup>.

Em outro painel, *Educação: novos fluxos de conhecimento*, houve um momento de apresentações e compartilhamento de experiências pedagógicas entre Brasil, Alemanha, Estados Unidos e Portugal. Discutiu-se, naquele painel, a necessidade de formação de trabalhadores capazes de tomar decisões, de adaptar-se a mudanças, e dispostos a se aperfeiçoar por toda a vida. Mas para isso ocorrer, discutiam os convidados, “é preciso instituir políticas educacionais que conduzam a intervenções mais precisas e consistentes, retirando a ênfase do papel tão somente regulador do Estado” (FIERGS, 2011). Espera-se, conforme minha leitura, que desta forma o Sistema Público de Educação possa se desbloquear de seus entraves burocráticos e sociais, colocando-se, plenamente, a serviço das demandas neoliberais que consistem em maior liberdade de escolha, inovação, lucro e competição.

Dando continuidade ao evento, na última seção de palestras foi apresentado, conforme denominação empregada pelos responsáveis do evento, um “*case* considerado de sucesso”: a experiência portuguesa da *Escola da Ponte*. Quem o descreveu, mostrando sua trajetória, dificuldades e superações, foi um de seus fundadores o educador José Francisco de Almeida Pacheco. Muito discutida em fóruns de educação no Brasil desde as últimas décadas do século passado, a história da *Escola da Ponte* ganha contornos novos por reaparecer em

---

<sup>48</sup> Como vimos no Capítulo 1, a Teoria do Capital Humano veio sofrendo ajustes e avanços sobre as formas de subjetivação dos sujeitos (FOUCAULT, 2006; LÓPES-RUIZ, 2007), apresentando implicações profundas para o campo da Educação.

outra “formação discursiva<sup>49</sup>”: inovação, capital humano e “novos fluxos de conhecimento”. Pacheco (2011) iniciou sua fala autodenominando-se um “professor híbrido” por ter sua trajetória iniciado na indústria e continuado, mais tarde, na escola pública. Em seguida, explicou que fundamentou a proposta da *Ponte*, considerada inovadora, em um questionamento que se fazia há quarenta anos: por que muitos alunos reprovavam apesar dos esforços de professores bem-intencionados em formar cidadãos autônomos, reflexivos e críticos?

Comentava o educador português que diante de suas indignações, uma resposta possível a que chegou foi que o “modo como o professor aprende é o modo como ele ensina” (PACHECO, 2011). Ao inverter a forma de interagir com os alunos, passando a perguntar ao invés de responder, ele e sua equipe de trabalho e pesquisa começaram, ao longo dos anos, a encontrar respostas às suas angústias pedagógicas. A narrativa que faz segue na reconstrução de fatos e reflexões que os levaram a deixar para traz o sonho comeniano de “ensinar tudo a todos” e o princípio rogeriano de “centrar a aprendizagem no aluno”, passando, assim, a focarem os processos educacionais nem no professor e nem no aluno, mas nas relações – tal como os ensinou o educador brasileiro Paulo Freire, ressalta o palestrante.

Depois de discorrer sobre as novas práticas que foram criadas a partir da vivência na *Escola da Ponte*, durante 37 anos, tendo como princípio a busca da “libertação” do que ele chamou de “síndrome do pensamento único” – organização seriada ou por ciclo das turmas; aplicação de provas e reprovações; distribuição disciplinar de espaços e tempos –, ele e os demais colegas concluíram que tudo o que faziam era o “mais do mesmo” e precisavam fazer o mínimo para fazer mais. Dessa forma, aqueles professores lusitanos abriram-se para a “multirreferencialidade” teórica a fim de ensinar a pesquisar, a pensar diferente e a não mais “dar” aulas com o foco na busca de novas técnicas que levassem os alunos a aprender as mesmas coisas. Viram que o planejamento não deve ser feito para os alunos, mas com os alunos; decidiram que na escola não haveria mais hierarquias (direção, coordenações; supervisões) e como enfatiza Pacheco: “acabamos com essa raça toda!”; as turmas não seguiriam faixas etárias e as paredes deveriam ser quebradas... E, assim, seguiu o educador, ao longo da apresentação, narrando de forma empolgada as principais mudanças que foram

---

<sup>49</sup> A formação discursiva, ou sistema de formação, é uma matriz de sentidos. A dispersão e a repartição dos enunciados são por ela estabelecidas na medida em que define o que pode e deve ser dito e sob que posição. Esse sistema encontra-se no próprio discurso, não em seu interior e sim nas suas fronteiras ao definir as regras de funcionamento. Para Foucault, essa noção corresponde a “[...] um feixe complexo de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou tal objeto, para que empregue tal ou tal enunciação, para que utilize tal ou tal conceito, para que organize tal ou tal estratégia”. (FOUCAULT, 2007a, p. 82).

possíveis implantar naquela escola pública que recebia os “piores” alunos e que passou a ter as melhores pontuações nas avaliações nacionais.

Conforme Pacheco avançava em sua palestra, organizava-se em meu pensamento uma série de relações a respeito das implicações dessas reformulações. Foi quando me dei conta de que não estava em um congresso de educação, mas em um evento empresarial sobre inovação, ouvindo um professor português que narrava a sua experiência pedagógica a empresários e profissionais ligados à indústria. Fui arrebatado por uma curiosa inversão, pois estava acostumado a refletir e analisar sobre a incorporação crescente de parâmetros e valores empresariais, até mesmo fabris, pelas escolas e agora me deparava com o mundo corporativo buscando inspiração para os seus processos de inovação em um “*case* escolar”. Mas o que estaria em jogo, ou melhor, quais seriam os jogos de poder-saber que estariam em movimento naquele teatro? Que condições permitiram que o discurso empresarial se abrisse para tomar como verdadeira e fonte inspiradora aquela experiência escolar?

Mais produtivo que nos atermos às possíveis afinidades ou discordâncias teóricas com Pacheco (2011) é pensarmos que as relações entre educação e mercado são outras na contemporaneidade e que seguem uma lógica diferente daquela apresentada pelo esquema ideológico de reprodução cultural e social na qual a escola através de seu currículo, estruturas físicas e burocráticas ou produz sujeitos aptos a atuarem no mercado de trabalho ou atua por exclusão daqueles indivíduos que não conseguem se adaptar ao sistema das classes dominantes reproduzido no interior das instituições de ensino (SILVA, 1996; 2004).

Algumas inferências, desenvolvidas na Seção 3.2, levam-me à compreensão de que quando os processos de educação pública, por sua especificidade relacional e massificadora, são estrategicamente desenhados (ou idealizados) para garantir a liberdade, a competitividade, a qualidade, a flexibilidade e o posicionamento crítico, substratos imprescindíveis ao funcionamento do *novo capitalismo* (SENNETT, 2006), estão, assim, organizados sob uma nova relação entre educação e os sistemas de produção em que todos esses elementos convivem, de forma ambivalente, com o aprisionamento do pensamento, o fracasso, a postura acrítica e a inabilidade, o que para muitos é *impossível*, ou seja, realidades possíveis de existirem, mas impossíveis de coabitarem. Conforme Lazzarato (2006, p. 39), “encontramos, hoje, em uma situação na qual [...] todos os mundos impossíveis podem passar a existir simultaneamente. Mundos divergentes, mundos que se bifurcam, não estão apenas presentes no pensamento de Deus, mas buscam todos se atualizar ao mesmo tempo”.

Nessa nova relação instituída pela lógica contemporânea do mercado, tanto as relações entre os sujeitos, enfatizadas na *Escola da Ponte*, quanto as subjetividades “livres” de

impedimentos locais e “abertas” ao novo, tal como a figura emblemática do *cosmopolita inacabado* (POPKEWITZ; OLSSON; PETERSSON, 2009), constituem a “matéria-prima” e o “produto final” daquilo que Giuseppe Cocco *et al.* (2003) tem denominado, de forma crítica, de *capitalismo cognitivo*. Não mais aquelas figuras-padrão mecanizadas com as quais temos nos acostumado a representar os sujeitos em ciclos produtivos disciplinares (linhas de produção fordista, salas de aula tradicionais, escritórios burocratizados, tempos sequenciais e espaços esquadrihados), mas indivíduos autogerenciáveis que assumem a competição e a inovação como princípios reguladores de suas vidas – o que torna essas relações ainda mais insidiosas. Àqueles que professam os benefícios do capitalismo cognitivo, e não fazem dele uma ferramenta conceitual de crítica dos seus efeitos, Lazzarato (2014, p. 50) aponta-lhes certa miopia social pois,

buscando dar conta da mudança, a teoria do capitalismo cognitivo reduz a produção de subjetividade ou a economia “subjetiva” à economia do conhecimento, à economia da informação e à economia da inovação. O capitalismo cognitivo concede espaço demais à “ciência” econômica e, em particular, à teoria do “crescimento endógeno”, que torna o conhecimento o condutor da economia.

Se levarmos em conta o evento promovido pela FIERGS, os comentários e os temas ali desenvolvidos poderíamos dizer que o autor se dirige a esse grupo de empresários e teóricos que estavam lá. Tais pessoas apostam nos resultados da ciência econômica como teoria propulsora da inovação, da informação e do conhecimento válido. Olham para a educação através dessa lente. Parece-me que, nesse trecho, o autor reforça sua sugestão de desenvolvermos uma “teoria dos conhecimentos” pautada pela crença. Por meio dessa ousada empreitada, talvez fosse possível deslindar os efeitos limitadores do capitalismo cognitivo. Mas ainda que a educação pensada e organizada a partir da racionalidade neoliberal sirva de “pano de fundo” às práticas que analisei, é para a sua especificidade que minha atenção se volta: a constituição do TD e o seu reconhecimento social contemporâneo. Naquele mesmo congresso, a preocupação e evidência dada ao trabalho dos professores me remeteram a profundas reflexões e por isso volto ao argumento de Felizzola (2011) a respeito da geração de valor agregado:

Esse aspecto que a gente promove nessa indústria do conhecimento, na geração do capital humano, ele tem um personagem fundamental, que é o professor. O professor é o elemento, ele é aquele personagem da comunidade que vai fazer essa transformação, que vai promover que mais pessoas tenham essa capacidade de trabalhar o conhecimento.

São os professores na sua *arte de governar*, de acordo com a compreensão do empresário, que devem levar adiante o projeto de uma sociedade que seja competitiva e inovadora. Não se forma um bom capital humano sem o “elemento” docente. Importante destacar que Tomas Popkewitz, Ulf Olsson e Kennett Petersson (2009, p. 82) ao analisarem a profecia de que estaríamos, inevitavelmente, rumando a uma Sociedade da Aprendizagem, cujas estruturas sociais voltam-se para o desenvolvimento e atendimento de um tipo de sujeito independente que *aprende por toda vida*, observam que “os princípios pedagógicos de aprendizagem propagam-se agora para todo o corpo social. *Trabalhar com educação* não se limita à aprendizagem e ao treinamento dos pupilos em uma sala de aula ou mesmo a um lugar e tempo específico” [destaques dos autores].

Inicialmente, essa concepção poderia nos levar a pensar no oposto do que foi apresentado por Felizzola (2011), ou seja, em uma redução da importância dos professores e o fomento da inovação, as bases dos processos de capacitação e desenvolvimento, de gestão do conhecimento ou transferência de tecnologia poderiam se assentar dentro das próprias indústrias. Porém, mesmo em uma sociedade que tem a “tarefa pedagógica” de unir a multiplicidade de instâncias de aprendizagem (as mídias de massa, as empresas, os clubes sociais, as instituições culturais e educacionais, a indústria do entretenimento e outros), a escola e seus agentes formadores têm mais uma vez seus papéis reescritos e redimensionados.

## 2.2 A Liquefação do Conhecimento, do Mérito e da Educação

Ensinar os sujeitos a respeito de conhecimentos considerados verdadeiros já não era a tarefa de professores e professoras? Sim, mas não se trata mais de um conhecimento duradouro, assentado sobre saberes inalienáveis da humanidade, validado por uma epistemologia científica moderna e definido a partir da divisão de trabalho mental (intelectual) e trabalho manual<sup>50</sup>. A metáfora da *Modernidade líquida*, proposta por Bauman (2001), ajuda-nos a compreender que o conhecimento dos dias atuais é fugaz, que dificilmente aquilo que se aprende nos primeiros anos escolares se manterá válido até a Graduação, por exemplo. Nesse sentido, Felipe Almeida, Ivan Gomes e Ivan Bracht (2009, p.63), ao fazerem uma reflexão sobre a educação a partir da obra baumaniana, questionam “em que medida possessões duráveis de conhecimento, daqueles que perduram a vida inteira, ainda interessam

---

<sup>50</sup> Esta discussão será desenvolvida na Seção 3.2 no contexto da indistinção das fronteiras que separavam a escola dos sistemas de produção.

à escola e aos processos formativos? Dito de outro modo, qual o sentido de uma *educação para a toda a vida* na sociedade líquida?”.

Para o sociólogo polonês, a questão da figura de linguagem que adota não é a liquidez em si, mas a qualidade de fluidez que líquidos e gases apresentam, cujos efeitos imediatos são as constantes mudanças. Toda tentativa de fixá-los no espaço, em uma forma determinada, fracassa com o passar do tempo. Portanto, o tempo lhe é mais importante que o espaço. O que interessa ao lidar com fluidos são os instantes em que os mesmos permanecem em determinadas condições. Por suas características, o movimento torna-se fácil, leve. Já para os sólidos, argumenta o pesquisador, falar de tempo pouco importa, uma vez que o espaço é que lhe dará a forma constante (BAUMAN, 2001). Hoje, a liquefação é um dos objetivos e esse é o cenário no qual os professores atuam e são reconhecidos.

Assim como os alunos que para se tornarem competitivos terão que participar de várias tecnologias, o TD será alvo de inúmeros atravessamentos dessa ordem que terão a intenção de conduzir a conduta do professor, pois o caráter fluído de sua profissão não se dará em um único espaço, por uma única prática. É no entrecruzamento das demandas, na saturação do recomeçar, sempre de forma diferente, que os profissionais da educação tornam-se flexíveis e adaptáveis ao mundo líquido-moderno. Felizzola (2011), fortemente identificado com as demandas de curto prazo, provavelmente formulou sua reivindicação em prol do professorado tomando como base não a escola moderna clássica, estereotipada como tradicional, mas algo semelhante à *Escola da Ponte*, focada nas relações, e para isso há que se repensar os processos. Certos professores contemplados no *Prêmio Professores do Brasil* acabam, também, por reativar esse discurso da inadequação escolar ao enfatizar que seus *exitosos* projetos efetivaram-se para além da sala de aula. Ressalta o professor Cleiton Marino Santana, premiado no 7º PPB:

*O que eu entendo por mim é que o mais importante é o que você faz fora dela [da sala de aula]. Hoje, o conhecimento está tão acelerado, a tecnologia está tão grande que se o professor ficar em sala de aula, essas coisas não vão se resolver. [...] Não [é] a ação pedagógica do professor na sala de aula, mas a ação pedagógica do professor fora da sala de aula [que resolve] porque o mundo está fora da sala de aula e os alunos estão com a mente lá. [projeto Xadrez como Ferramenta de Inclusão Social - vídeo Projeto de Xadrez: ação pedagógica do professor em sala de aula] (SANTANA, 2014).*

Apesar do vídeo produzido pelo próprio professor e postado no *YouTube* em 2014 trazer em seu título “em sala de aula”, sua fala vai em outra direção. Alinha-se com o dizer de Felizzola (2011) a respeito da inovação na educação. Se o mais importante para o aprendizado dos alunos é o que se faz fora das paredes da sala de aula, conclui-se que a ação interna é uma prática que deve ficar para traz e da qual os docentes precisam aprender a “abrir mão” (SENNETT, 2006). Pede-se que “desaprendam” o que os foi ensinado na formação inicial enquanto egressos dos cursos de licenciatura. Tal postura acaba por estigmatizar a sala de aula, um dos principais símbolos referenciais de organização da escola moderna. Ao invés de pensar o pedagógico dentro e fora desse espaço, tende-se, a partir desse imperativo da inovação, a desqualificar o dentro. Não seriam, também, essas “verdades” uma expressão do “pensamento único”?

Continuando a problematização, verifico que Felizzola (2011) não estava sozinho em seu desafio em dar a justa atenção ao TD. Naquele mesmo painel de apresentações, Rafael Lucchese (2011), Diretor Geral do SENAI Nacional à época, conclui, enquanto moderador do debate, que:

O desafio [de um debate nacional sobre educação] passa, claramente, pela valorização da carreira do docente, [sobretudo] pela meritocracia e profissionalização da escola, o que envolve, também, gestão. Nas experiências do PISA, os países melhor sucedidos foram aqueles que efetivamente avançaram nesses dois quesitos: a meritocracia, premiando aqueles que trabalham e que conseguem resultados melhores, e a gestão do ponto de vista das escolas que têm as melhores performances terem, também, o reconhecimento com relação a isso e estímulo à formação, à carreira, bem como, sistemas educacionais que melhorem o trabalho em sala de aula com inovação, com novas ferramentas possíveis para esse trabalho.

Diretor de uma das principais entidades de educação profissional do país, Lucchese (2011) aponta como fator de melhoria da educação brasileira a valorização dos professores baseada na meritocracia e na gestão escolar. Partindo desse primeiro quesito, o crescimento por mérito coloca, e talvez não pudesse ser diferente, o TD no rol das profissões atuais, o que, até aqui, não tem nada de surpreendente. O próprio PPB encarrega-se de atender a esse objetivo. O êxito pessoal passa a ser reconhecido socialmente. Entretanto, cabe-nos visibilizar como o sistema meritocrático tem sido pensado no novo capitalismo uma vez que buscamos compreender o discurso do mercado sobre a atuação dos professores. Para tanto, recorro a Sennett (2004) que, ao fazer um breve resgate histórico, conta-nos que na Inglaterra do século XVII um homem chamado Samuel Pepys ficou conhecido como a “personificação” de uma mudança na ordem social. Sua trajetória profissional marcou a afirmação de que os indivíduos

merecem respeito em razão de seus talentos, diferentemente do que ocorria até então, quando os postos eram herdados ou designados por indicação baseada em afinidades ou consanguinidade.

Pepys era funcionário do governo e atuava no Almirantado na parte de provisionamento da esquadra. Por ser bom em somar e subtrair, habilidade da qual se orgulhava muito, conquistou esse posto argumentando que o merecia porque calculava com precisão quantas balas de canhões e qual a quantidade de sal seriam necessários embarcar nos navios. Um detalhe importante é que o burocrata disputou o cargo com o conde de Shrewsbury, sobrinho em segundo grau do monarca reinante, o que não lhe impediu de assumir o posto. Pepys, apesar de pertencer à classe média e não à aristocracia, construiu uma carreira com base em sua habilidade matemática. O feito de Samuel Pepys, entretanto, não está na “inauguração” das formas de reconhecimento pela aptidão, pois foi na organização militar que iniciou o processo de meritocracia. Porém, “a diferença moderna é a construção de uma burocracia mais generalizada do talento; a extensão desta burocracia em domínios nos quais as épocas anteriores esperavam privilégios herdados para governar.” (SENNETT, 2004, p. 93). Essa, sim, foi a novidade que a carreira de Pepys trouxe. O que até então pertencia somente ao mundo militar, passou a ser aceito e mensurado por toda a sociedade europeia. Imbuídas desse propósito, as organizações constroem sistemas que identifiquem os talentos por entenderem que o mérito pessoal é o principal critério a ser utilizado em nossa sociedade.

Ainda em Sennett (2004; 2006), passamos, lentamente, de uma sociedade da perícia, onde se valorizava o “trabalho bem feito” pelo simples fato de fazê-lo assim, para uma sociedade da meritocracia, cuja moeda é a aptidão pessoal – diferenciais internos e individuais que não se limitam à técnica precisa e detalhista comum a um grupo de pessoas. À medida que o talento, enquanto *aptidão pessoal* em realizar algo, tornava-se o critério de uma nova desigualdade social baseada nas categorias de talento e de fracasso, a velha ordem do “fazer pela arte” ia perdendo suas referências. Temos que acrescentar que as novas demandas da racionalidade neoliberal impuseram à aptidão, também, transformar-se. Deixava de ser um saber pessoal duradouro, ao estilo inaugurado por Samuel Pepys, para tornar-se uma *aptidão potencial* – habilidades que se adaptam e se reinventam para atender a “velocidade” do mercado. Temos, assim, uma nova versão da meritocracia vinculada à aptidão potencial, que marca as carreiras profissionais com a fluidez que lhe é própria. Porém, como poderemos observar no Capítulo 6, a perícia, pelo menos no Brasil do início do século XX, ainda vai orientar boa parte das manifestações de reconhecimento docente. Somente no final desse

século é que a meritocracia, já na sua versão contemporânea, contribuirá para a emergência do PPB, dentre outras estratégias.

O segundo quesito apontado por Lucchese (2011) – a profissionalização da escola – tem por objetivo fazer com que a gestão escolar conduza a instituição de ensino e seus professores a patamares mais elevados, hoje medidos pelo PISA<sup>51</sup>. No entanto, essa pretensão não é nova em nosso país e as tentativas e propostas de sua efetivação têm gerado discussões que oscilam entre mais liberdade e mais controle. Moacir Gadotti (1983) comenta que no ambiente político do regime militar *pós-64* o alvo das críticas contra o Governo, no campo da educação, foram as medidas tecnoburocráticas que afastavam o professorado e a sociedade civil das decisões da administração escolar. Uma vez que os objetivos do Estado eram planejar, modernizar e racionalizar o trabalho, caberia ao administrador escolar ser “um defensor dos interesses do Estado dentro da Escola e não um defensor dos interesses da população no sistema” (GADOTTI, 1983, p. 40). Enquanto os militares objetivavam maior controle, os movimentos de redemocratização tentavam se articular em favor da liberdade.

Já nos anos de 1981 e 1982, uma proposta de reformas da organização escolar foi elaborada por estudantes de Pedagogia, cujos temas tratavam da formação do professor e dos dirigentes escolares; da forma democrática de escolha desses administradores; e da autonomia das instituições de ensino na escolha de seus cursos e respectivos currículos. Tais apontamentos tratavam da aspiração por uma administração escolar democrática. Com a reforma da Constituição em 1988, a educação passou a ser um direito social e a democratização um princípio do ensino. Isso propiciou, segundo Viviane Klaus (2011, p. 192), ao comentar Peroni, que o eixo das políticas educacionais se deslocasse, ao longo dos anos de 1990, da democratização e universalização do acesso à educação para “a busca de maior eficiência via autonomia da escola, descentralização de responsabilidades, terceirização de serviços e controle de qualidade”. Nota-se, aqui, uma alteração de conteúdos sobre o que significa *democratização da educação pública*.

Um último aspecto que destaco acerca da profissionalização da escola é o seu acento na gestão. Em um mundo de tendências flexíveis e de curto prazo espera-se novas formas de conduzir os processos escolares. Assim como vimos que as empresas migraram do conceito de *administração* – focado na previsibilidade dos fatos e movimentos do mercado – para o

---

<sup>51</sup>“O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma iniciativa internacional de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos [...]. O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em cada país participante há uma coordenação nacional. No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)”. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: 18 de jul. de 2013.

conceito de *gestão* – entendida como perspectiva da imprevisibilidade – a tendência é que as escolas ao elaborarem propostas pedagógicas, organizem os currículos, planejem a aprendizagem (se é que nesse contexto isso é possível e desejado), formulem projetos político-pedagógicos e atendam às necessidades docentes e discentes, alinhando-as, cada vez mais, ao mundo líquido-moderno no qual nos encontramos<sup>52</sup>. Nesse sentido, Saraiva e Veiga-Neto (2009, p. 194), argumentam que,

de modo simplificado, parece-nos possível dizer que, enquanto a administração tem seu funcionamento ligado a cenários mais estáveis, com menor nível de incerteza, a gestão tem maior capacidade de lidar com a instabilidade. Enquanto a administração pensa o futuro, a gestão lida com o devir.

Como em um triângulo, temos em uma das pontas o conhecimento que é perecível (FERREIRA, 2009), no outro ângulo a meritocracia, regendo a condução das carreiras no magistério com bases no potencial e, completando a figura, a gestão democrática compartilhada com maior controle sobre a ação docente, “que passa a ser regulada por pais, colegas, especialistas de diversas áreas, gestores, alunos, funcionários, por avaliações de larga escala” (KLAUS, 2011, p. 198). Se observarmos, detalhadamente, todos esses fatores recaem sobre os professores, sendo que os dois últimos são apontados como fatores críticos pelo PISA.

### **2.3 Acontecimento: uma lente de aumento sobre a Educação**

Trago uma fala que me parece apontar para o mesmo alvo que o *IV Congresso Internacional de Inovação*: “acreditamos que a qualidade da educação, isto é, educação com qualidade, é o instrumento mais poderoso que temos para transformar as pessoas, para transformar a sociedade e para transformar a própria Nação” (SIROTSKY, 2012). Proferida em rede pública de televisão, rádio e internet, durante o evento de lançamento da campanha *A Educação Precisa de Respostas*<sup>53</sup>, essa proposição pode ser entendida como a justificativa que mobilizou o *Grupo RBS* para pensar/fomentar propostas para a educação pública. Em

<sup>52</sup> A esse respeito, escrevem Nunes e Costa (2015), em um artigo decorrente de uma pesquisa anterior de Nunes (2013), que a criação da revista *Nova Escola Gestão Escolar*, lançada em 2009 pela Fundação Victor Civita deu-se no afã de contribuir para a redenção da escola, cuja principal causa de insucesso recairia sobre sua incapacidade gerencial.

<sup>53</sup> Estavam presentes no evento, ocorrido em 28/12/2012, o Ministro da Educação Aloizio Mercadante, o Governador do Rio Grande do Sul Tarso Genro, os Secretários de Educação deste Estado e de Santa Catarina e outros convidados.

consonância com Felizzola (2011), aquele executivo da maior empresa de comunicação da Região Sul do Brasil também acredita que investir na educação é o caminho para alavancar o desenvolvimento em outras áreas da sociedade. Como vimos, pensar a educação como *condição suficiente* (LOCKMANN, 2013) não é novo. Mas, segundo Foucault (2007c, p. 26), “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta”. É esse “acontecimento” que o torna diferente de como era antes. Precisamente, é nesse ponto que ancorei meus argumentos de que as relações pretendidas na contemporaneidade entre educação e trabalho – com foco nas ações docentes – são outras. A compreensão do conceito de *acontecimento* foi crucial para o estudo que realizei. Por isso, passo, agora, a uma pequena e imprescindível apresentação desse conceito para seguir na problematização, já com as *lentes de aumento do acontecimento*, ao longo dos demais Capítulos da Parte I.

Destaca Castro (2009, p. 24) que Foucault, de forma panorâmica em sua aula inaugural do *Collège de France*, serve-se do conceito de *acontecimento* para “caracterizar a modalidade de análise histórica da arqueologia e também sua concepção geral da atividade filosófica”. De acordo com a ampliação dos domínios das próprias pesquisas realizadas pelo filósofo francês, o entendimento de acontecimento modificou-se. À medida que suas análises voltavam-se para os dispositivos de poder, as novidades/diferenças que marcam as discontinuidades, por um lado, e o funcionamento das práticas históricas que caracterizam as regularidades, por outro, já não são mais vistas como rupturas radicais de acontecimentos sem referências. Passa-se, então, a analisar a formação das práticas e não, necessariamente, o aparecimento das mesmas. Em outras palavras, olha-se para o entorno dos objetos de pesquisa e não somente para os seus aparecimentos. Pois bem, “a novidade já não é um acontecimento oculto do qual as práticas seriam as manifestações; as práticas definem agora o campo das transformações, da novidade.” (CASTRO, p. 25).

A fim de não cair em um sentido transcendental do qual o novo fosse uma simples “abertura” ou as práticas como uma espécie de “*a priori*” histórico, o acontecimento também é concebido em termos de “relação de forças” estabelecidas pelas lutas, cujo resultado da disputa seria a liberdade enquanto “experiência do limite”, ou seja, instalam-se novas práticas na medida em que se busca libertar-se das já existentes, mas sem as quais não seria possível pensar em outras formas. No caso tratado neste Capítulo, seria a busca por desvincular-se de concepções e sistemas educacionais que não mais respondem à lógica do mercado. Tanto a criação de “novos fluxos de conhecimento” como a retomada de estratégias já existentes (experiência da *Escola da Ponte* e o discurso salvacionista por meio da educação) denotam

acontecimentos. Destarte, não é a prática em si, mas a forma com que ela (re)aparece que marcará o novo.

Em relação ao segundo aspecto – retomada de estratégias já existentes –, atribuo a essa lente conceitual a possibilidade de ter proposto certas análises que de outra forma, no uso de outros referenciais, algumas falas ou textos reunidos acerca do Prêmio não fariam muito sentido, seriam estranhas ao discurso. Remeteriam a situações já conhecidas, pertencentes a outros contextos históricos ou seriam, simplesmente, enquadrados como sendo o “mais do mesmo”. Dois exemplos podem ilustrar o que estou tentando dizer:

*[...] A superação com a falta de apoio de materiais, o pouco envolvimento dos professores quando se incentiva este tipo de atividade, por não compreenderem a proposta, e também por se intimidarem com o novo [...]. Trabalhamos para a montagem dos textos apenas com o meu notebook pessoal que deixei para os alunos. [Lucila Diniz Malcher - projeto Oficina de Produção de Vídeo Animação] (MALCHER, 2014, p. 6).*

*[Qual foi a estratégia para fotografar em ambientes de praia, dunas?] Os professores em conjunto [...] nos reunimos e um professor por vez combinava de levar esses alunos até uma cidade que tivesse essas características.*

*[Como se deslocavam?] No carro do professor.*

*[Pergunta a entrevistadora] - E quem bancava essa viagem?*

*- Nós mesmos. Fazia [sic] continha e rachava [sic] o combustível. A diretora dava o maior apoio.*

*[Jayse Antônio da Silva Ferreira - projeto Eu Sou uma Obra de Arte: etnias do mundo. Entrevista concedida ao Jornal do Commercio - JC TV][vídeo] (FERREIRA, 2014a).*

As condições com as quais a professora Lucila Malcher precisou lidar para realizar o seu projeto têm sido recorrentes há muito tempo nas escolas públicas do país. Faltam materiais, colegas acomodados que não fazem mais do que o “básico” e o uso de equipamentos pessoais com a finalidade de executar o que havia sido planejado para as aulas. Se não fosse o *notebook* da professora, não teria sido possível editar as cenas durante a oficina. Muitas escolas, como seguidamente se repete, não dispõem de equipamentos. A notícia da vigência da lei que obriga as escolas a exibirem, no mínimo, duas horas de filmes nacionais por mês foi o estopim para que os números da falta de equipamentos audiovisuais se tornassem públicos. Em torno de 43 mil escolas estão nessa situação de defasagem<sup>54</sup>. (R7,

---

<sup>54</sup> A reportagem refere-se à Lei nº 13.006, de 26 de julho de 2014, que acrescenta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira/LDB o inciso 8º ao Art. 26 que trata do assunto mencionado.

2014, p. s/nº). Próximo a essas condições, o professor Jayse Ferreira explica em detalhes como foi possível realizar as fotos que faziam parte de seu projeto. Sem verba e sem condução pública que pudesse levar os alunos aos locais adequados para serem fotografados, os professores contaram, unicamente, com recursos próprios para realizar essa atividade de trabalho. Tudo isso assistido pela diretora da escola que “dava o maior apoio”.

Essas práticas docentes não expressam por si só algo que seja incomum, mesmo que indesejadas por alguns sujeitos. A questão é que elas *acontecem* no discurso sob outra formação. Quem as narra não são mais os “mesmos professores” que vivem isso, cotidianamente, em suas escolas. São, a partir deste momento, dois “Professores do Brasil” que receberam o título do MEC pela excelência de seus projetos, mas, sobretudo, por fazerem de seus trabalhos um sacrifício pessoal em benefício de seus alunos e da qualidade do ensino brasileiro. Em outro contexto profissional, seriam dois casos de passivo trabalhista. Já na “educação da meritocracia”, são premiados e suas condições adversas de trabalho tornam-se exemplos de superação das dificuldades. As falas não tratam de algo desconhecido ou que seja exclusivamente do nosso tempo. Vinculam-se a práticas anteriores e possuem um traço histórico com a genealogia da profissão docente. Entretanto, carregam o novo por serem oficialmente reconhecidas e desejadas. Como, pergunto-me, seria possível não atribuir à educação e à docência a salvação do país quando situações como essas ganham destaque e são aplaudidas? Seria, certamente, difícil uma contestação.

Entretanto, o outro aspecto do acontecimento como “relação de forças” é a possibilidade do surgimento de alternativas ao modelo econômico e social: práticas que se opõem ao que está posto como verdade. Uma vez que o jogo do PPB é promover a visibilidade de experiências pedagógicas que atendam aos seus critérios e à racionalidade que o anima, não foi possível identificar movimentos contrários por parte dos professores, entrevistadores e, principalmente, organizadores do concurso. Definitivamente, os arranjos neoliberais não se enquadram nessa conceituação desestabilizadora do acontecimento. Porém, como define Foucault (2011b, p. 105), “[...] onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder”. É movendo-se no poder – ou seja, em meio a e no uso de relações estratégicas, táticas, de jogos e de apoio – que é possível manter algumas pequenas resistências. Os discursos e dispositivos dos quais se faria uso, nesse enfrentamento, possuem regras de funcionamento e seguem uma ordem que os dispõem de determinada forma. Isso só é possível porque estão imbricados com o poder. Outra implicação dessa noção de poder nas manifestações de

resistência é que por se tratar de *relação de forças*, sempre haverá um desequilíbrio entre os sujeitos, mesmo que seja minimizado.

Enquanto relação, o poder não é algo que se possui como um bem raro por meio do jogo de concentração/rarefação (RAMOS DO Ó, 2003), pois está por toda parte, desde o Estado até as microrrelações do cotidiano. Apenas é estabelecido por um tempo mais ou menos longo de acordo com as forças estratégicas e táticas dos envolvidos. Dessa forma, em razão da sua capilaridade, é mais apropriado falarmos em *práticas de poder, relações de poder* ou simplesmente *poderes* ao invés de pensá-lo no singular. Veiga-Neto (2003c, p. 150) adverte-nos que Foucault não quis “[...] construir propriamente uma teoria do poder, mas, sim, uma analítica do poder”. O que vale dizer que o filósofo construiu ferramentas que nos permitem visibilizar e analisar essas ações específicas que os sujeitos exercem sobre si mesmos e uns sobre os outros. Nessa perspectiva em que “o poder está em toda parte” (FOUCAULT, 2011b, p. 103), o seu contrário – o não-poder – seria uma não-relação nem consigo mesmo e nem com o outro, o que me parece ser uma ilusão. Roberto Machado (2008, p. XIV), sumariza a questão ao escrever que os poderes “funcionam como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa, a que não existe exterior possível, limites ou fronteiras” (MACHADO, 2008, p. XIV).

Após essa breve explanação que nos ajuda a compreender a resistência não como oposição ao poder, mas como disposição perante ele, é interessante contemplarmos como pista das “relações de força” que se abrem às resistências, o surgimento, entre elogios e condecorações aos premiados, de um solitário comentário postado na página da UOL, a qual trazia uma reportagem sobre a vitória do professor Jayse Ferreira:

*Um prêmio de apenas R\$ 6.000,00 para um trabalho como esse é muito baixo. Os deputados estaduais receberam só de auxílio paletó, R\$ 20.000,00. Na reportagem o professor fala que os próprios professores custearam o projeto, pagando do próprio bolso o combustível, enquanto que os deputados ganham auxílio gasolina no valor de R\$ 3.000,00. Dá pra entender esse país? Apesar de tudo, meus parabéns ao professor premiado! (JOSEMAR, 2014).*

Ao seguir Foucault (2011b), não teria espaço no poder para grandes recusas. A postagem do internauta que se identifica, simplesmente, como *Josemar*, apenas se *propõe* a causar um tensionamento na prática de reconhecimento social instalada pelo MEC; *sugere* um desvio do curso naturalizado da valorização por meio de prêmios. Diria que é um pequeno acontecimento que emerge no cenário e que marca um pensamento divergente e uma

potencialidade que precisa ser explorada por meio das próprias relações de força. O que se conclui, ao fim e ao cabo, é que os poderes não são da ordem da coerção e sim da produtividade. Importante registrar, ainda, que as formas de resistência não se tornaram, por inúmeros motivos, o foco desta tese, mas essa “brecha” manteve-se no horizonte da pesquisa como objetivo de seus resultados finais.

Um último significado dado ao acontecimento refere-se ao trabalho do próprio Foucault. Trata-se de adotar, como método de análise das realidades variadas, formas que visibilizem os acontecimentos, o que poderia ser entendido como um processo de “acontecimentalizar” a história, ou seja, encontrar as estratégias, dispositivos e jogos que permitiram a formação de tal interesse atual. Tanto a série (conjunto de práticas existentes) como o acontecimento (rupturas causadas pelo aparecimento de novas práticas) não podem ser investigados separadamente, pois a primeira serve de condições de possibilidade para o segundo, que por sua vez modifica-a e instala novas regularidades (práticas). Foucault (2007c, p. 56-57) resume a questão da seguinte maneira:

As noções fundamentais que se impõem agora não são mais as da consciência e da continuidade (com os problemas que lhes são correlatos, da liberdade e da causalidade), não são também as do signo e da estrutura. São as do acontecimento e da série, com o jogo de noções que lhes são ligadas; regularidades, causalidades, descontinuidades, dependência, transformação.

A emergência do novo e a sua relação com a tradição parecem-me uma interessante forma de formular essa conceituação em outras palavras. Dessa relação, é preciso apreender os discursos em suas tramas com as tecnologias de poder. Ao assumir essa postura investigativa de “acontecimentalizar” as realidades, diria que Sirotsky (2012) e Felizzola (2011) não fazem mais do que dar as condições à emergência de práticas que até certo tempo eram estranhas ao campo da Educação. Como empresários da comunicação e da indústria que se arvoram à defesa do ensino público, acabam por funcionar como pontes que ligam a economia de mercado à educação, criando, desse modo, a *economia da educação* – tema e conceito que trato a partir do próximo Capítulo.

### **3. ECONOMIA DA EDUCAÇÃO: eixo articulador contemporâneo do Trabalho Docente e das práticas de reconhecimento social**

A performance em termos de produtividade dos professores e das instituições de ensino nas avaliações e autoavaliações externas; a construção e monitoramento de indicadores de eficácia; os relatórios a serem preenchidos sobre o que foi planejado e executado; os *rankings* educacionais – tais como os mencionados nos casos holandês, britânico e do PISA, este último abordado durante o *IV Congresso Internacional de Inovação*; levam Ball (2010, p. 41) a empregar o termo *economia da educação*. Escreve o sociólogo britânico:

Dentro desta economia da educação, interesses materiais e pessoais estão entrelaçados na competição por recursos, segurança e estima e na intensificação do trabalho profissional público – da transformação das condições e dos sentidos do trabalho.

Uma nova “realidade” ergue-se no campo da Educação. O *lobo do management* holandês parece não ficar restrito ao Ensino Superior. Com avanços e resistências, seus princípios estão se instalando em todos os níveis educacionais. Neste Capítulo, buscarei situar o campo do Trabalho Docente e o tema de minha pesquisa – reconhecimento social docente – em um quadro mais amplo que serve de condições de possibilidade para que práticas formativas possam emergir no atendimento de determinadas necessidades. Seja, portanto, a *economia da educação* a situação geral que orienta e mobiliza movimentos no campo da educação contemporânea. Tomo essa noção emprestada de Ball (2010) como ponto de partida e amplio-a ao construir meu próprio entendimento dos sentidos que carrega e dissemina. Nessa caracterização, dois aspectos tornam-se primordiais para a sua compreensão: primeiro, a busca pela qualidade da educação como registro geral de um determinado enunciado<sup>55</sup> que atravessa e valida ações nessa ordem discursiva; segundo, a tendência em esmaecer as

---

<sup>55</sup>Ao partir da *Análise Foucaultiana do Discurso*, faço duas importantes considerações: em primeiro lugar, o *enunciado*, longe de ser uma unidade semelhante à frase, é indispensável para que a frase seja dita; ele não é redutível a ela, mas a organiza e a ultrapassa. Formular proposições sobre a educação e estar no “verdadeiro”, ou seja, no registro considerado como verdade, não basta seguir determinada lógica, pois a própria lógica precisa, sim, atender aos enunciados que sustentam o discurso assumido como válido. Em segundo lugar, precisamos ter claro que a *busca pela qualidade*, como veremos, é o rastro “palpável”, “visível”, deixado por um determinado enunciado e não a descrição deste. (FOUCAULT, 2007a).

especificidades que separavam a educação da produção, convertendo-as em indistintas instâncias. Delineados os contornos desse eixo articulador, encerro o capítulo apresentando a formulação da questão investigativa que norteou as minhas análises.

Inicialmente, posso afirmar que a economia da educação é tanto a *definição* de um conjunto de discursos e arranjos maquínicos que colocam a educação institucionalizada em funcionamento nas trilhas da lógica do mercado contemporâneo, quanto um *operador analítico* que me possibilita visualizar as relações de poder-saber que organizam esses mesmos discursos e procedimentos na sociedade. Ao longo de três seções, apresento alguns excertos e perspectivas que me permitiram tecer os fios desse conceito. Importante destacar que ter ajustado o foco com o auxílio das lentes do acontecimento foi crucial para realizar uma tentativa de desnaturalização das noções e temas gestados no interior do novo capitalismo, bem como da reinserção de noções tradicionais da Educação.

### **3.1 Qualidade e Desigualdade na Economia da Educação**

Os esforços em dar “respostas à educação”, conforme a campanha do *Grupo RBS*, objetivam alcançar a qualidade educacional. A esse respeito, vamos encontrar, já no início da década de 1990, um texto produzido por Tomaz Tadeu da Silva, reeditado dois anos mais tarde em seu livro *Identidades Terminais* (SILVA, 1996), no qual o autor tensiona o aspecto da qualidade nos movimentos de reforma da educação. Partindo da compreensão pós-estruturalista da linguagem, o autor anuncia que,

as palavras e as categorias não nomeiam simplesmente coisas que já “existem” no mundo, embora sejam coisas do mundo. As categorias linguísticas, os conceitos, ao constringer e limitar a esfera do possível, ao permitir ou impedir que certas coisas sejam pensadas, são parte central de qualquer projeto político de transformação social (SILVA, 1996, p. 118).

Nesse processo, a criação, ressignificação ou deslocamento de conceitos e termos indicam estratégias que são construídas a partir de determinado referencial. Quando apresentei, anteriormente, a mudança da administração para a gestão isso não diz respeito a

simples atualização ou modernização da linguagem e sim à indicação de um redesenho de referenciais com os quais se busca construir uma nova realidade para a organização institucional. São as relações de forças que marcarão um campo de transformação. No caso ao qual Silva (1996) se refere teríamos uma apropriação do social, em específico da educação, por parte da “nova direita”<sup>56</sup>, anunciando, assim, outro posicionamento do discurso neoliberal diferente daquele tematizado pelas teorizações educacionais críticas que tomavam o *taylorismo* e o *fordismo* como sistemas emblemáticos de sujeição capitalista.

Esse reposicionamento retórico estaria apoiado em alguns deslocamentos de ênfases: das análises do poder para a busca da eficácia e eficiência da gestão de recursos; da miséria como problema social para um efeito da má condução da vida por parte dos próprios sujeitos; do social como construção e campo de luta para a despolitização e naturalização das realidades; do aspecto público enquanto bem coletivo para a valorização do aspecto privado em detrimento do primeiro; da constante retomada da crítica dos fatos e configurações sociais para um apagamento da memória; e, por fim, da conceituação como estratégia de contestação para uma higienização e acomodação desse léxico.

Nessa paisagem de reenquadramento do social, o autor toma o problema da qualidade da educação para analisar como esse conceito é reinscrito no discurso neoliberal. Tal noção passa a carregar um sentido, estrategicamente construído, de organização e aceitabilidade que por vezes é levado ao pódio dos investimentos sociais privados e públicos. No âmbito empresarial brasileiro, durante a década de 1990, a qualidade é pensada como questão técnica a ser tratada pela Gerência da Qualidade Total (GQT). Enquanto *staff* organizador dos processos fabris e administrativos, caberia aos empregados aderirem aos programas oriundos dessa gerência em favor da padronização e excelência de suas tarefas. Na tentativa de transpor a experiência empresarial da Qualidade Total para o âmbito educacional, o ensino público deveria seguir parâmetros técnicos de eficiência e eficácia. Entretanto, o que não aparecia no discurso da nova direita era que essa noção de qualidade já havia percorrido os caminhos educacionais sob uma concepção sociológica e política “estritamente vinculada ao combate às desigualdades, às dominações e às injustiças de qualquer tipo. Nessa perspectiva, a qualidade é um conceito inescapavelmente político” (SILVA, 1996, p. 120),

---

<sup>56</sup> Nota-se que, aqui, o texto de Silva (1996) ainda traz as marcas de um pensamento ideológico que divide a sociedade entre os defensores dos cânones dominantes e os que se colocam em oposição, os ditos de “esquerda”. Se quiséssemos, ainda, utilizar essas nomenclaturas, teríamos a tarefa de mapear quais os sujeitos e instituições que formam a “nova direita” nos tempos atuais. Quem são os atores que se lançam em defesa de um pensamento único pautado pela crença no mercado e na superioridade identitária de certos grupos sociais? Sem dúvidas, essa seria uma questão norteadora.

oposto à forma como o mercado passou a preconizá-la – primeiro nas empresas, depois nas escolas.

Enquanto a qualidade da educação, a partir das análises sociológicas, liga-se à distribuição dos recursos materiais e simbólicos em nome de uma democratização política, na retórica neoliberal receber uma educação de qualidade quer dizer se apropriar, individualmente, de recursos que sejam melhores do que os dos outros. Uma vez que a excelência na GQT implicava na superação dos demais concorrentes de mercado, sua adoção pelos sistemas públicos de ensino forçava uma comparação entre as várias instituições a fim de que os alunos e familiares, transformados em consumidores, pudessem escolher as escolas com melhor classificação. Há todo um movimento pedagógico e curricular a partir dessa noção de qualidade que vai contra os esforços de diminuição da desigualdade em todos os aspectos, marcando, cada vez mais, os distanciamentos entre os sujeitos. Silva (1996) toma esse aparato empresarial como uma “tecnologia moral” que age sobre as condutas, empoderando aqueles indivíduos que conseguem seguir sua lógica e culpabilizando os demais por seus próprios fracassos. Concluo, desta forma, que “a GQT não é, assim, apenas uma tecnologia administrativa; ela é, também, uma pedagogia, no sentido de dispositivos de produção de uma identidade social específica” (SILVA, 1996, p. 125).

Enfim, reivindicar a qualidade da educação não é uma estratégia nova, mas recai no jogo do acontecimento que, ao reaparecer, reconfigura suas estratégias e efeitos de verdade. Não mais associada às lutas de democratização da escola básica e sim à gestão de recursos e processos. Nessa direção, Pablo Gentili (2002, p. 49) observa que para o pensamento neoliberal instalado no campo da educação,

a excessiva burocratização, o clientelismo, a ausência de mecanismos de livre escolha, a falta de um sistema de prêmios e castigos que estimule a competição e, conseqüentemente, permita aumentar o rendimento dos atos envolvidos [...], condena a todos a uma progressiva improdutividade.

A livre escolha por parte dos consumidores do serviço educacional não deve ser impedida pelo Estado e sim fomentada. É essa liberdade mercantil que mobiliza as instituições a oferecerem, cada vez mais, uma educação de qualidade. Portanto, é pensar a qualidade pelo viés da competição. Com a pesquisa que desenvolvi, acabei por dar um destaque especial ao apontamento do autor sobre “sistema de prêmios e castigos” não dos alunos, mas dos professores. *A priori*, o PPB não expressa um castigo àqueles que não

venceram. Não repercute em impedimentos de benefícios ou progressão nos planos de carreira, mas avança no reconhecimento social por meio da competição.

Passados já mais de dez anos das análises de Gentili (2002), observo que as necessidades neoliberais para a educação são reforçadas, em parte, pelo *Grupo RBS* quando lança, em 2012, sua campanha *A Educação Precisa de Respostas* como uma estratégia objetiva e urgente, cujas principais ações são:

Divulgar temas relacionados ao ensino como foco prioritário no interesse dos estudantes; valorizar a escola como centro de saber e espaço para o desenvolvimento individual e coletivo dos alunos; dar visibilidade para aos indicadores de qualidade da Educação, especialmente as avaliações das escolas; defender o reconhecimento digno aos profissionais do ensino; mobilizar a sociedade a participar ativamente do processo educacional, incentivando os pais a se tornarem agentes fiscalizadores da qualidade da aprendizagem; destacar e premiar iniciativas inovadoras e positivas de ensino para que sirvam como referência de qualificação da nossa Educação (Prêmio RBS de Educação – 2013) (SIROTSKI, 2012).

Inúmeras são as ações que a campanha comporta. Mais numerosos, ainda, são os grupos-alvo. Mobilizar a sociedade por meio de temas, indicadores, distribuição de prêmios (e castigos) a fim de tornar todos fiscalizadores, marca a educação não como problema exclusivo da escola, dos Governos ou dos profissionais envolvidos, mas como aquele em que cada um de nós tem seu quinhão de responsabilidade. Entretanto, o “futuro do país” ainda está nas mãos do professor. É ele o principal agente que passará, ao fim e ao cabo, a ser acompanhado e fiscalizado por toda a sociedade. Acredito que isso seja reforçado com o vídeo de lançamento da campanha ao mostrar crianças, jovens, homens, mulheres e diversos profissionais erguendo o dedo indicador – gesto típico das salas de aula – enquanto um narrador fala da necessidade de não deixarmos a educação sem respostas. Muito mais que envolver a todos, o que se pretende é mostrar que todos anseiam por uma educação de qualidade. Campanhas como essa vão ao encontro do que Gentili (2002) denomina de mercado educacional, cuja característica seria a presença de mecanismos de regulação no qual escolas atuariam como empresas reguladas pelo Estado em parceria com o setor privado.

Importante destacar que corroboro a definição do autor de um mercado de relações e regulações, mas entendo que esse mercado se constitui a partir de uma racionalidade neoliberal a qual estou chamando de *economia da educação* que abrange outros aspectos, mas que já temos, até aqui, a possibilidade de descrever um dos seus principais motes: *a qualidade competitiva da educação fomenta a desigualdade como estratégia econômica*. Essa unidade

discursiva vai percorrer o cenário social, permitindo a emergência e a organização de práticas que façam da concorrência um valor pelo qual se medirá a qualidade dos serviços, dos profissionais envolvidos e dos saberes dos estudantes.

Seria irresponsável afirmar que todos os esforços por uma educação de qualidade inscrevem-se nesse discurso, pois mesmo que haja um enfraquecimento do entendimento da qualidade como resultado da democratização educacional, essa significação permanece como objeto pelo qual certos grupos lutam. Outro entrave dessa imprudência seria acreditar que o discurso neoliberal é totalizante, que não deixa brechas e possibilidades para o acontecimento, o que representaria o fim da história. Aqui, o binômio qualidade-desigualdade parece movimentar interesses privados, estruturas curriculares, gestão escolar, sistemas avaliativos e, sobretudo, práticas formativas do trabalho docente – das quais destaco o *Prêmio Professores do Brasil* como um operador do reconhecimento social docente. Para que a qualidade competitiva passasse a servir de enunciado tanto à empresa quanto à escola, movimentos de aproximação e redesenho das funções entre essas instituições foram realizados. Passo a examinar, na próxima Seção, tais deslocamentos e suas implicações.

### **3.2 Escola e Sistema de Produção: à espera por uma fusão**

Enquanto a qualidade da educação funciona como uma marca geral da organização e controle nessa racionalidade, já o segundo aspecto da economia da educação caracteriza-se pela *tendência em esmaecer as especificidades que separam a educação da produção*. Tal condição tem provocado um deslocamento nas estruturas que definiam as relações entre essas duas maquinarias. Pouco a pouco, abandona-se um modelo hierárquico que separava o pensar e o fazer para a adoção de uma organização que aproxima, quase confunde, essas duas ações da produção capitalista, mas pelo viés da permanência da concentração de renda. Destaco, sobretudo, que essas mudanças tornam difícil continuarmos pensando a sociedade a partir de estruturas – espaços, tempos e concepções claramente definidos; funções e aspectos distintos; hierarquias impermutáveis. Como vimos, a separação entre capital e trabalho, base das sociedades liberais, sofre, desde a segunda metade do século XX, metamorfoses de ordem flexível que contribuíram para que o pêndulo dos interesses e dos desejos capitalistas se inclinasse sobre o social. Pois bem, aqui, trato de enfatizar os efeitos dessa nova ordem social sobre a educação como uma dimensão do imperativo econômico que articula o TD na

contemporaneidade. Sua emergência já era percebida no final do século passado e ganha forças no século XXI.

Ao analisar pesquisas realizadas no início da década de 1990, no Brasil, cujo objeto de estudo era os impactos na educação gerados pela introdução de novas tecnologias no mercado de trabalho, Silva (1996) reconhece a importância de investigar essa nova ordem produtiva que começava a instalar-se em nosso país. Entretanto, o autor identifica certas dificuldades que tais esforços analíticos apresentavam em razão dos pressupostos teóricos utilizados, dentre as quais a principal é a inobservância de uma perspectiva estrutural das relações entre educação e produção. Para essas pesquisas, a divisão social do trabalho operada pela separação entre a fábrica e a escola não aparecia como central. Focava-se na reorganização do processo de trabalho, que adotava novas tecnologias (microeletrônicas) e sistemas de organização como, por exemplo, as ilhas de produção; no aumento da demanda por mão-de-obra técnico-científica; na conseqüente necessidade de ter trabalhadores com novos aportes cognitivos e comportamentais que se voltassem mais a tarefas de monitoria e manutenção, o que levava, em algumas pesquisas mais otimistas, à ideia do fim da separação entre concepção e execução ou mesmo uma integração de ambas como condição para a redução das distâncias sociais.

Silva (1996) afirma que o raciocínio das análises é praticamente o mesmo, tanto naquelas baseadas no “técnico-funcionalismo”, mais afeitas aos avanços capitalistas, quanto nas identificadas com a tradição crítica da educação. Mas é sobre essas últimas que o pesquisador desfere sua crítica mais contundente: a forma como essas pesquisas analisam seus achados,

[...] dá a impressão de que se está usando a discussão sobre as novas tecnologias para reforçar o argumento em favor da polivalência e da politecnia [de Marx] e da utilização do “trabalho como princípio educativo” [de Gramsci]. A tese da politecnia parece ter encontrado aí um aliado inesperado e que foi rapidamente arregimentado [...] em favor de uma educação centrada no estudo dos princípios científicos gerais que subjazem à ciência e à técnica moderna. Da mesma forma, a centralidade da ciência no processo produtivo viria justificar, mais do que nunca, a adoção do “trabalho” como princípio de organização (sistêmica e curricular) do ensino. (SILVA, 1996, p. 33).

Essa concepção reduziria a complexa conexão entre educação e trabalho a uma equação de demanda capitalista, como se existisse uma correspondência direta e inevitável entre esses dois pólos. Nessa esteira, o tema das Novas Tecnologias (NTs) ocuparia uma posição central para essa relação, o que direcionaria os esforços na direção de encontrar meios

de desincumbir o trabalhador das tarefas repetitivas, monótonas, tornando-o *polivalente*. Outra observação é que esses estudos enfatizavam as alterações que ocorriam no interior do trabalho manual com vistas à *politecnicia*<sup>57</sup> e não mais na direção da relação entre o trabalho manual e o trabalho mental, deixando de fora a perspectiva em que “o trabalho manual é manual fundamentalmente por sua *relação* com o trabalho mental. Nenhuma modificação naquele conteúdo por radical que seja, terá o efeito de alterar esta relação” (SILVA, 1996, p. 38-39).

Aqui, novamente, vejo o *IV Congresso Internacional de Educação* dar “fôlego” a uma forma de pensar que retoma discursos tidos como de esquerda, reorganiza-os e os acomoda naquilo que estou chamando de economia da educação. Nancy Cardoso Pereira (2011), representando o Secretário de Educação do Rio Grande do Sul no referido evento, declara que a educação pública atende aos precariamente incluídos, aos excluídos e aos que estão em situação de vulnerabilidade. Argumenta que não se reverte este quadro sem educação, mas não só com educação. “É necessário um processo de revisão crítica, autocrítica, dessas formas hegemônicas da vida social” (PEREIRA, 2011). Entre as soluções elaboradas e propostas pelo Estado, a criação de um Ensino Médio Politécnico figura como uma das mais importantes: “a proposta basicamente se constitui por um ensino médio politécnico que tem por base na sua concepção da politecnicia, constituindo-se na **articulação** das áreas de conhecimento e suas tecnologias com os eixos: **cultura, ciência, tecnologia e trabalho** enquanto princípio educativo” [destaques dos *slides* apresentados] (PEREIRA, 2011).

Podemos dizer que manter a questão da técnica ou das NTs no centro dos debates como (a principal) condição de acesso ao trabalho digno encaixa-se bem com a proposta competitiva do mercado que reduz a relação entre educação e produção ao modelo demanda-oferta. Aqui, o conceito de “relações sistêmicas” criado por Basil Bernstein e comentado por Silva (1996), aplica-se muito bem, pois trata-se de sistematizar as relações entre educação e produção no atendimento ao mercado, ignorando, dessa forma, qualquer outro viés possível ao ensino: a) formar profissionais para as áreas que faltam; b) ajustar a má distribuição desses trabalhadores no mercado; e c) alinhar os saberes educacionais aos saberes exigidos pelo sistema produtivo. Parece-me que a proposta da gestão 2010-2014 do Estado do Rio Grande

---

<sup>57</sup> Um exemplo de objeto dessas pesquisas poderia ser as contribuições da implantação do torno CNC (Controle Numérico Computadorizado) à tarefa de tornear, desenvolvida, até então, em um maquinário mecânicos, sem os recursos da informática.

do Sul, apresentada por Pereira (2011), pode ser enquadrada nesta última proposição<sup>58</sup>. Trata-se, sem dúvida, de relações restritivas que tomam a educação como função, prioritariamente, reprodutora de um *status quo*. Apesar das críticas sobre essas relações sociais, os papéis e estruturas tanto da escola como da fábrica são socialmente reconhecidos e identificáveis, diferentemente da situação que observaremos adiante.

Em outro lugar, Silva (2004) comenta que Louis Althusser (apud SILVA, 2004) ao introduzir a noção de “inculcação direta da ideologia” no cenário marxista sustenta a tese de que o sistema capitalista se mantém pela reprodução de seus componentes econômicos e ideológicos. Isso ocorreria pela repressão ou pela ideologia, sendo a escola o principal “aparelho ideológico de Estado”<sup>59</sup>. A ação reprodutora da escola ocorreria por meio do currículo, que, por sua vez, transmitiria a ideia de que os arranjos sociais capitalistas são bons e desejáveis. Já em Samuel Bowles e Herbert Gintis (apud SILVA, 2004), a noção de “princípio de correspondência” permite analisar a educação pelo viés atitudinal. Para eles, não é tanto pelo currículo que a escola age ideologicamente, mas,

[...] através da vivência das relações sociais da escola, das atitudes necessárias para se qualificar como bom trabalhador capitalista. As relações sociais do local de trabalho capitalista exigem certas atitudes por parte do trabalhador: obediência a ordens, pontualidade, assiduidade, confiabilidade, no caso do trabalhador subordinado; capacidade de comandar, de formular planos, de se conduzir de forma autônoma, no caso dos trabalhadores situados nos níveis mais altos da escala ocupacional. (SILVA, 2004).

É por meio de sua estrutura e relações que a escola manteria uma correspondência entre os ambientes fabril e escolar. Às classes subordinadas seriam reproduzidas as dinâmicas mais inferiores da escala organizacional; já às classes abastadas se apresentariam as relações de comando e autonomia. Ao proceder suas análises em outra direção, Pierre Bourdieu e Jean-

---

<sup>58</sup> Importante registrar que Silva (1996, p. 44) observa que o uso dos tipos de relações sistêmicas “[...] se aplica de forma geral às análises feitas de um ponto de vista econômico, como por exemplo, aquelas análises comumente associadas com as teorias de planejamento educacional e de mão de obra, predominantes nos anos sessenta/setenta”. Passados os anos, vemos o Governo Estadual elaborar políticas públicas de educação, tomando o desalinhamento entre saberes técnicos e tecnológicos desenvolvidos pelo Sistema de Ensino e os saberes exigidos pelo mercado como ponto de partida. Entretanto, apesar da proximidade que a proposta desse Governo tem com as práticas de demanda analisadas há 40 anos – e, aqui, a noção de acontecimento mais uma vez nos auxilia a compreendermos o reaparecimento do novo –, não podem ser tomadas como as mesmas, mas que possuem *afinidades* nas formas de pensar. Um detalhamento dessa política e suas continuidades e descontinuidades discursivas seria interessante e útil, porém, não se enquadra no escopo desta tese. Trago-a somente com o fim de argumentar que o foco nas relações entre educação e produção ou mercado constituem uma racionalidade neoliberal chamada economia da educação.

<sup>59</sup> Título do seu principal ensaio.

Claude Passeron (apud SILVA 2004) desenvolvem o conceito de “reprodução cultural” ao enfatizarem que a escola tem seu currículo baseado na cultura dominante e por isso as crianças e jovens que são das classes abastadas encontram, nessa instituição, uma continuidade dos *hábitus* naturalizados que já estavam acostumados desde que nasceram. Os que provêm das famílias subordinadas deparam-se com saberes “indecifráveis”, completamente estranhos a sua cultura e acabam por serem excluídos do processo. Estaria, aí, a razão do fracasso escolar. Diferentemente do que se alega, Bourdieu e Passeron advogam que a escola não deveria basear-se na cultura das classes subordinadas. Acreditavam que deveriam ser dadas às crianças e aos jovens da escola pública as mesmas condições de tempo e imersão até então restritas às classes dominantes (SILVA, 2004).

O que vimos é que as análises críticas baseadas tanto nas *relações sistêmicas* quanto nas *teorias da reprodução* limitam os resultados da educação como sendo, exclusivamente, a produção de sujeitos adequados. A escola – seja por meio de seu currículo em um processo de inculcação direta da ideologia; organizando suas relações e hierarquias a partir da fábrica a fim de manter o princípio da correspondência; perpetuando os *hábitus* e *códigos* culturais das classes dominantes; ou mesmo atendendo à demanda do mercado em termos de fornecimento de mão de obra e distribuição dos agentes – atua na constituição de sujeitos adequados ao sistema capitalista. Sendo essa a questão-problema, portanto, bastaria que a educação escolarizada passasse a formar outro tipo de indivíduo para que a reprodução capitalista chegasse ao seu fim. Por mais importante que seja a compreensão da produção de sujeitos enfatizada pelas teorias críticas aqui mencionadas, isso não bastaria para pensar alternativas, pensar de outros modos, a educação e mesmo a sociedade. Sigo as pistas deixadas por Silva (1996) para seguir problematizando, trazendo novos elementos para a reflexão.

Mas qual é o entrave às teorias da reprodução que o autor coloca e que me serve de “trampolim” para fundamentar o segundo aspecto da economia da educação (a tendência em esmaecer as especificidades que separavam a produção da educação)? Pois bem, afirma o autor que a educação institucionalizada e sua maquinaria – a escola – fazem mais que produzir os agentes. Do ponto de vista estrutural, o próprio fato de a escola existir distintamente da produção contribui para a separação do trabalho mental e do trabalho manual, base da divisão social do trabalho. Seria esse tipo de relação estrutural que precisaria ser melhor investigado. Segundo Silva (1996, p. 48),

Embora a escola não tenha criado a divisão social do trabalho no capitalismo, sua existência é fundamental para legitimar e definir aquela divisão, na exata medida em que ela existe como esfera separada da produção e identificada com o polo mental da divisão existente no interior da produção. A escola é *trabalho mental*.

Didaticamente, no momento em que as sociedades capitalistas organizaram-se em classes, a cada uma foi atribuída uma função e um tipo de trabalho a ser desempenhado. Às classes dominantes caberia o trabalho mental ou intelectual, já às categorias inferiores restou o trabalho manual de pouca reflexão. A permanência e revitalização dessa hierarquia social não se dão somente preparando os indivíduos e distribuindo-os pelos postos e posições na pirâmide social. O fato de a vida em sociedade estruturar-se dessa maneira contribuiu fortemente para esses fins. A escola moderna passou a identificar-se com o trabalho mental. Afinal, como vimos no Capítulo 1, é por meio dessa instituição que se ascende a outras condições. Desde os conhecimentos básicos como ler, escrever, calcular, até saberes como autonomia e reflexão, estariam identificados com a educação escolar ao passo que o fazer, o trabalho manual, estaria vinculado à produção. Mesmo com a obrigatoriedade do ensino que coloca os futuros trabalhadores manuais dentro da escola, o que se produz em seu interior seria, genuinamente, parte do trabalho mental e não manual. Suas dificuldades e incompletudes de formação reforçariam a separação entre esses dois polos da divisão social do trabalho. Os sujeitos não se transferem da condição de trabalhador manual para trabalhador mental sem passar pelas instituições de ensino, dentre as quais as Universidades representariam o patamar mais elevado dessa mobilidade funcional e social.

Apoiado nas conceituações de Poulantzas sobre a reprodução dos agentes (produção de sujeitos) e reprodução dos lugares (escola/fábrica), Silva (1996) marca que esta segunda forma seria muito mais importante politicamente. Enquanto a primeira alinha-se ao que já discutimos sobre a produção dos sujeitos com a finalidade de ocupar postos sociais e laborais, a segunda avança na compreensão de como a exploração econômica organiza-se. Isso não significa que no interior do sistema de ensino não ocorra a divisão do trabalho mental e manual. A sua organização (Educação Básica, Educação Profissional, Graduação, Pós-Graduação) e estratégias pedagógicas diferenciadas e diferenciais estão intimamente ligadas à manutenção da estrutura social, pois não devemos esquecer que, ainda, “[...] a escola *tout court*, isto é, aquela que leva à universidade é trabalho mental” (SILVA, 1996, p. 49).

Pois bem, quando Felizzola (2011) diz que “isto daqui [a FIERGS] é a casa da indústria. Essa casa da indústria está se transformando na casa do conhecimento porque a

economia sai da indústria e vai para o conhecimento”, está sinalizando que a relação estrutural mudou ou está mudando. No momento que o conhecimento passa a ser, nas palavras do empresário, o “valor agregado”, ou seja, a parte que verdadeiramente gera lucro para a indústria, a especificidade da produção mistura-se com a da escola. Tanto as ações das empresas que se lançam em direção à escola – participação em programas de premiação no ensino e até a promoção, como vimos, da experiência da *Escola da Ponte* na “casa da indústria” – quanto a adoção pelas escolas de ferramentas de gestão empresarial, parecem-me como práticas que estão no mesmo registro, compartilham da mesma lógica e pertencem ao campo da *economia da educação*. Diria que estamos à espera por uma  *fusão* das funções da escola e da produção. Esse termo é mais pertinente do que possa parecer em um primeiro momento.

A ideia de  *fusão* aqui empregada centra-se na comunhão de propósitos, funcionalidades, estratégias e táticas que têm aproximado escola e produção que mantinham uma correspondência, mas que agora quase se confundem. No mundo corporativo global, muitas empresas dissolvem-se umas nas outras e essa junção até pode implicar em redução de escritórios e parques fabris e tornar a nova empresa que surge dessa transação comercial mais enxuta, com menos edificações, burocracias e funcionários, mas o principal objetivo dessa negociação é a ampliação das possibilidades de lucro, pois,

a fusão prenuncia uma corda mais longa para o capital esguio, flutuante [...] que transformou a evasão e a fuga nos maiores veículos de sua dominação, substituiu compromissos duradouros por negócios de curto-prazo e encontros fugazes, mantendo sempre aberta a possibilidade do “ato de desaparecimento”. O capital ganha mais campo de manobra (BAUMAN, 2001, p. 142).

A partir dessas considerações, podemos pensar que o derretimento das sólidas fronteiras que, historicamente, separavam o ambiente da escola do ambiente da produção faz com que o capitalismo amplie o seu cenário de atuação. Ironicamente, o esmaecimento dessa divisão não tem reconfigurado a sociedade como mais justa, com maior distribuição de renda e oportunidades. Ao contrário: tem ensaiado a transformação das instituições sociais e econômicas em uma espécie de *agências de fomento competitivo* que viabilizam o que Silvio Gadelha Costa (2009) chama de cultura empreendedora. É o desejo por uma fusão das especificidades que talvez tenha permitido uma circulação mais livre de práticas que se tornam comuns aos dois campos. Esse movimento tende, sim, a alterar, não como esperava Silva (1996), a estrutura social da divisão do trabalho. Uma vez estendido o “campo de

manobra” do capitalismo, não se contesta mais a divisão estrutural que separa trabalho mental de trabalho manual como alienante dos fatores de produção, mas como entrave do próprio sistema de produção do *novo capitalismo*. Entretanto, não considero que essa associação já tenha se dado por completa. Não sei precisar se isso é recorrência de alguns movimentos de contestação que se manifestam no cotidiano escolar e nas pesquisas que problematizam essa racionalidade que objetifica a educação, ou se é uma questão de tempo. De um jeito ou outro, para mim, a fusão está à espera, desenha-se no horizonte e aguarda oportunidades para avançar.

Por fim, ao concordar com Lazzarato (2014) que o principal produto do capitalismo são as subjetividades, não discordo, necessariamente, de Silva (1996) a respeito da importância política da análise estrutural que situa os papéis da escola e da produção. Apenas penso que o *importante*, como se refere o autor, é examinar ambas as dimensões (produção de sujeitos e a estrutura social) em suas aproximações e articulações contemporâneas, que apontam para uma condição liquefeita de suas fronteiras. A relevância desse foco de análise está na questão de que a estrutura na qual se manifesta o sujeito, também acaba por constituir sua subjetividade, seu modo de vida. Adotar essa perspectiva é seguirmos os passos de Foucault (2005, p.169-170) que o levaram à análise do Panóptico não somente como uma estrutura física que distribuía os corpos e os regimes de visibilidade carcerários na Modernidade, mas como “[...] um modelo generalizável de funcionamento; uma maneira de definir as relações do poder com a vida cotidiana dos homens”. Sem essa operação maquínica sobre o social, as disciplinas não produziriam o sujeito moderno.

Considerar na investigação o diagrama social do qual emergem as práticas, amplia, sobremaneira, o campo de visão acerca das relações de poder que agem sobre os indivíduos. A tendência à fusão entre a escola e a produção – entendida como um dos aspectos da economia da educação – contribui para compreendermos a arquitetura e certas operações do *Prêmio Professores do Brasil*. Como veremos na Parte II da tese, essa máquina social (PPB) não se limita a produzir, ou reproduzir, subjetividades docentes adequadas a um mercado que estaria na exterioridade das escolas e da educação. Faz com que os sujeitos premiados desempenhem a função de dar movimento e vitalidade à lógica do mercado no próprio campo da educação, que não mais distingue entre as funções escolares e as funções produtivas de bens e serviços.

Qualidade e desigualdade, fusão escola e produção; compõem o que tentei caracterizar como economia da educação. É a partir dessa matriz que o *Prêmio Professores do Brasil* emerge como ação de reconhecimento social.

### 3.3 Questão Investigativa e Algumas Hipóteses

Naquele teatro – durante o *IV Congresso Internacional de Inovação* –, enquanto Lucchese discorria sobre a importância de definir o papel dos docentes no debate nacional sobre a educação –, buscava compreender quais seriam as *aptidões potenciais* esperadas de um professor em uma sociedade líquido-moderna. Quais os critérios de mensuração dessas aptidões? Que implicações sociais teria um grupo de professores aptos e outro de inaptos convivendo em uma mesma escola, ensinando os mesmos alunos? E que condutas seriam fomentadas nessa paisagem competitiva pelo reconhecimento? Percebi, nesse rápido exercício provocativo feito a mim mesmo, que muitos dos dilemas e paradoxos que invadiam o mundo do trabalho, faziam, também, morada no campo da Educação por meio das novas demandas da carreira docente e que ali não seria possível travar um debate. As respostas a minha desacomodação viriam, mesmo que provisórias, de um trabalho investigativo, ou seja, do exercício de olhar com olhos atentos e intencionais para as articulações e tensões entre educação e trabalho e como nesse entrecruzamento as ações dos professores eram mobilizadas pela racionalidade neoliberal. Inquirir a respeito de tais vertigens exigia-me construir uma analítica.

Se em boa parte da minha trajetória acadêmica estive me ocupando com a constituição do perfil profissional contemporâneo de forma mais ampla (FERREIRA, 2005; 2009), após as reflexões suscitadas pela experiência do *IV Congresso* fui levado a operar uma inflexão no caminho que tenho percorrido. Uma vez que os docentes têm recebido especial atenção nos discursos apresentados até aqui, pareceu-me coerente e importante compreender os modos de visibilidade pelos quais esses profissionais são capturados, seduzidos. Refiro-me às práticas de reconhecimento social da docência. Ao atuar sobre instâncias da profissão como *crenças* (conhecimento e critérios de julgamento) e *paixões* (afetos e sentimentos), essas práticas tendem a mobilizar os interesses e criar subjetividades. Existe nessas *regularidades* do discurso uma tradição que precisa ser compreendida. Nesse sentido, alerta-nos Lazzarato (2014, p. 107) que “não foi o trabalho enquanto tal que garantiu a emancipação [do trabalhador assalariado em termos de melhores condições, garantia de renda, mobilidade social e segurança de emprego]. A autorrealização, a formação de identidade e o reconhecimento social através do trabalho sempre estiveram no coração do próprio projeto capitalista”. Essas últimas práticas que reconduziram as atividades laborais formam o que o autor chama de “programa político”, organizado por movimentos dos trabalhadores e

associações patronais para tornar o trabalho assalariado uma atividade digna, um local desejável.

Portanto, prossegue o autor, se quisermos inventar novas subjetivações políticas, precisaríamos nos desatrelar dessas estratégias que têm constituído o trabalho capitalista. Por essa razão, entendo que manter-se no tema do reconhecimento social e analisar e problematizar o *Prêmio Professores do Brasil* é uma via, dentre várias possíveis, para transgredir, minimamente, a ordem do discurso capitalista neoliberal. Como pudemos observar na epígrafe que abre o Capítulo 2, a ação dos docentes não é uma tarefa de simples reprodução, mas de criação, efetivação, de uma determinada “realidade” (NÓVOA, 1991). Assim, uma vez identificados com a sistemática de premiações e seus desdobramentos, os professores passarão a atuar sobre si mesmos e os outros, orientados por essas verdades. Diante dessa situação e buscando problematizá-la, formulei a seguinte questão investigativa: *de que modo o Prêmio Professores do Brasil opera, no interior da economia da educação, com o reconhecimento social docente e quais efeitos de verdade produz sobre a docência?*



Minha primeira hipótese de trabalho é que o *Prêmio Professores do Brasil* ultrapassa os próprios limites do Ministério da Educação. Penso isso em razão do alcance que as mídias digitais possuem e da decisão dos organizadores do concurso em fazer uso de redes sociais e suportes audiovisuais. Destaca Sibilía (2008, p. 11) que “esses novos recursos abrem uma infinidade de possibilidades que eram impensáveis até pouco tempo e que agora são extremamente promissoras”. Entretanto, complementa a autora, seus resultados são rapidamente transformados em estratégias competitivas de mercado. Proponho que a operacionalização do PPB foi engendrada no âmbito do Governo e de seus parceiros, mas por sua dinâmica acaba reunindo em torno de si táticas, recursos e agentes que funcionam para além desse domínio inicial. O Prêmio segue, de forma ampliada, reconhecendo e promovendo socialmente aqueles que são considerados excelentes professores, mesmo depois de encerradas suas etapas pelo MEC. O título “Professor do Brasil” mantém-se, de algum modo, funcionando.

A segunda hipótese de trabalho surgiu da provocação de Lazzarato em seu livro *Signos, Máquinas, Subjetividades* (2014). Suspeito que o *Prêmio Professores do Brasil* opere

como uma “máquina social” que produz certas subjetividades docentes por meio da articulação de distintos regimes de subjetivação, porém, complementares entre si. A noção de máquina permitiria encontrarmos em seu funcionamento aspectos que apontassem os discursos que faz circular, bem como aspectos automatizados, tal como uma máquina técnica, responsáveis por alguns rituais e processos naturalizados associados ao Prêmio. É essa, em linhas gerais, a segunda hipótese que fui desafiado a formular. O detalhamento dessa teorização está registrado no próximo Capítulo como uma das ferramentas analíticas ao lado da governamentalidade, com as quais operei nesta pesquisa.

Como apresentei no Capítulo 1 a síntese da tese, pode-se concluir que as hipóteses foram confirmadas, mesmo que com pequenos desvios de percurso. Mantê-las registradas ajuda-me a dar coerência ao texto e a demarcar os caminhos por onde andei. Mas o que ainda pode ser interessante ao leitor e à leitora? Acredito que seja a possibilidade de verificar os arranjos teórico-metodológicos que organizei a fim de sustentar a investigação, as estratégias que armei para desenvolver as análises do material empírico e as costuras que foram possíveis fazer na tentativa de responder a questão investigativa. Mas ainda tenho um último apontamento a registrar nesta Seção.

Quando, em 2011, me acomodei naquela platéia para acompanhar o *IV Congresso Internacional de Inovação* não imaginava, como já referi, que incursionaria em direção ao campo de estudos do Trabalho Docente. À época, andava às voltas com a possibilidade de investigar a emergência das teorias das competências e suas implicações para a educação e o trabalho – fruto, ainda, das considerações finais da minha dissertação de Mestrado (FERREIRA, 2009). A vasta literatura, acadêmica ou de cunho popular, indicava-me o quanto a circulação desse conceito havia se difundido em nosso país. Todas as tentativas de apropriar-me desse discurso acabavam em desalento, pois tudo que se dizia a respeito parecia-me uma repetição com alguns pequenos toques de novidade. Talvez porque, ainda, não estava, adequadamente, apropriado do conceito de *acontecimento* em Foucault. Somado a isso, conversas com colegas e professores iam me demovendo desse caminho. Nada era estimulante ou apaixonadamente pesquisável, como diria, talvez, Rosa Fischer (2002), conforme seu texto sobre a vivacidade de trabalhar com Foucault.

Foi nesse cenário que o evento de novembro de 2011 chegou para mim e me mobilizou em outra direção. Tomei-o, assim, como *peça monumental*, pois algumas vezes os discursos assumem a forma daquilo que Vera Regina Gerzson (2006, p. 32) chamou de “[...] ‘monumentais’, no sentido de serem pertinentes, deixarem rastros de grande dimensão como majestosas e admiráveis sínteses do que estamos pesquisando”. Confessar isso me ajuda a dar

a devida importância que o *Congresso Internacional de Inovação* teve para a elaboração desta tese. Por estar impregnado de seus fragmentos, ainda retornarei, algumas vezes, às suas falas na pretensão de articular as duas partes desta tese, que não tenho dúvidas serem complementares. Feita a confissão, prossigamos no Capítulo 4.

#### 4. DITOS & ESCRITOS: os arranjos teórico-metodológicos da pesquisa

*Uma metodologia de pesquisa é sempre pedagógica porque se refere a um como fazer, como fazemos ou como faço minha pesquisa. [...] Uma metodologia de pesquisa é pedagógica, portanto, porque se trata de uma condução: como conduzo ou conduzimos nossa pesquisa (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 15).*

Neste Capítulo apresento o ferramental que armei a fim de fazer funcionar a minha “oficina de trabalho”. Obviamente, não pretendo construir algo nas dimensões daquilo que Veiga-Neto (2006, p. 80) denomina como “oficina de trabalho de Foucault”, mas, sim, buscar nela e em outros “canteiros de obras” pós-críticos a inspiração necessária para levar adiante esta tese. Digo isso porque nenhuma pesquisa de doutoramento teria condições de contemplar e aprofundar, nas mesmas proporções, metodologias e conceitos desenvolvidos ao longo de toda uma vida intelectual. O que fazemos, o que faço, é apenas selecionar e organizar, *pedagogicamente*, instrumentos investigativos que tomamos por empréstimo para dar um toque, uma funcionalidade, pessoal. Assim, mostramos aos nossos leitores, leitoras e a nós mesmos *como conduzimos ou pretendemos conduzir* a pesquisa.

A essa altura, vale mencionar um aspecto que Denise Gastaldo (2012) destaca no prefácio do livro *Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação* (MEYER; PARAÍSO, 2012). Escreve a apresentadora da obra que ao recorrerem ao termo *abordagem teórico-metodológica* “[...] as organizadoras já assinalam a conexão entre teoria pós-crítica e métodos pensados sob essa perspectiva descritos neste livro” (GASTALDO, 2012, p. 11). Não se trata, nesse referencial, de simplesmente adotar os cânones científicos de metodologias ou métodos consagrados para, dentre as possíveis estratégias e instrumentos, aplicá-los sobre o objeto construído. O que fazem as várias teorizações pós-críticas, cada qual a seu modo, para “[...] promover transformações em prol da equidade educacional e social” é romper com a forma normativa que as ciências modernas imprimiram às pesquisas a fim de “[...] examinar o *status quo* para desnaturalizá-lo”<sup>60</sup> (GASTALDO, 2012, p. 9).

---

<sup>60</sup> Como exemplo desta racionalidade investigativa, Mauro Grün (1994) e Veiga-Neto (1994) suscitam uma interessante discussão no campo da Educação Ambiental a respeito dos impactos da ciência moderna, e de seus procedimentos metodológicos, sobre a ética dos usos da natureza. Ambos os pesquisadores problematizam alguns mitos que são produzidos por essa forma de fazer ciência, baseada, sobretudo, em Galileu, Newton e Descartes.

Nessa perspectiva, por exemplo, a entrevista semi-estruturada necessita estar orientada pelas premissas e pressupostos (PARAÍSO, 2012) que vão imprimir especificidades, lógicas e posturas investigativas próprias da forma pós-crítica de produzir conhecimento. Tal “produto” de pesquisa caracteriza-se como sendo não universal, contingente, interessado, objeto da vontade de saber, efeito de verdade, efeito da relação saber-poder, imposição de sentidos, elemento de processos de objetivação e subjetivação e sempre aberto a revisões. Aprendemos com esse referencial que de acordo com a matriz teórica a qual o pesquisador se filia, as estratégias e instrumentos empregados terão certo funcionamento e apontarão “verdades” e condições de possibilidade que de outro modo não seria possível visibilizar. Portanto, é indissociável a relação entre teoria – ou teorização –, metodologia adotada e seus achados. Nesse sentido, Meyer e Paraíso (2012, p. 16) entendem,

[...] metodologia como um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações – que, em congruência com a própria teorização, preferimos chamar de “produção” de informação – e de estratégias de descrição e análise.

Ao recorrer a um sentido mais livre de metodologia, em relação àquele adotado pelas ciências modernas, as autoras investem – inspiradas em variadas teorizações, experiências estéticas e cotidianas – na construção de procedimentos e estratégias que lhes sirvam em suas pesquisas. Nessa esteira, lembro-me da passagem em que Deleuze, em diálogo com Foucault sobre o papel do intelectual e o poder, propõe que “[...] uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com o significante.... É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. [...] Não se refaz uma teoria, fazem-se outras; há outras a serem feitas.” (DELEUZE; FOUCAULT, 2008, p. 71). Fazemos algumas escolhas iniciais do que vamos utilizar, mas no decorrer do percurso, no envolvimento com o material de análise, percebemos que outras ferramentas são necessárias e voltamos, assim, a vasculhar a caixa já familiar ou procuramos outras mais produtivas. Nesse retorno às teorias, concluímos que são muito mais os conceitos que nos escolhem do que nós a eles!

Diante disso, faço a justificativa pela opção (minha ou da teorização?!) político-intelectual de recorrer aos Estudos Culturais pós-estruturalistas. Ao romper com o binarismo de Alta Cultura e baixa cultura, de um lugar privilegiado que sirva de inspiração à humanidade, esses estudos olham para os artefatos e práticas culturais como produtoras de sentido e subjetividades, admitindo a cultura como um espaço de lutas e tensões (COSTA, 1995). Seguindo esses pressupostos, o *Prêmio Professores do Brasil* é entendido, por mim,

como constructo cultural que, ao conferir sentido sobre o campo profissional dos professores, está em constante embate com outros jogos de linguagem e diagramas de poder. Somam-se a isso os processos, possibilitados pelas teorizações pós-críticas, de desnaturalização da realidade e de desbloqueio das formas de exercer a docência que se encontram capturadas em meio à racionalidade neoliberal.

A esse respeito, Paraíso (2012, p. 36) comenta que ela e seu grupo de pesquisa leem, demoradamente, essas teorizações para aprender. Entretanto, admite que “tudo que os/as autores/as que lemos têm de doutrina nós descartamos, porque sabemos que as doutrinas não nos movem e nem mobilizam nosso pensamento. Porém, o que eles têm de inquietude funciona em nosso fazer investigativo”. Essa postura vai ao encontro da possibilidade levantada por Veiga-Neto (2004) de usarmos, parcial e rigorosamente, “porções” de pensamentos advindos dos Estudos Culturais e da filosofia de Foucault em razão da dispersão que tais teorizações apresentam por serem “não-disciplinares” e “não-sistemáticas”.

Esboçadas as concepções de pesquisa que adoto, é possível, agora, apresentar os *arranjos teórico-metodológicos* que armei. O “caminho investigativo” é composto por duas estratégias e dois procedimentos. Entendo estratégia como a analítica que conduziu a investigação. Já os procedimentos, são as operações e tratamentos que dei ao material de análise. Pois bem, na estratégia *Operar com a Governamentalidade* busquei compreender as tecnologias de poder que sustentam o PPB. Para isso, foi necessário manter um olhar sobre os modos de governo em torno do Prêmio e realizar, na medida do possível, uma “história do presente” que possibilitasse compreender e contar o percurso do reconhecimento social docente até a emergência da prática dessa premiação. A segunda estratégia, *Operar com Regimes de Subjetivação Social e Maquínica*, serviu-me para visibilizar os efeitos do concurso sobre as subjetividades e os modos de Trabalho Docente.

Foucault e Lazzarato foram os principais autores com quem mantive diálogos para a execução dessas estratégias. A presença de ambos oscilou de acordo com os usos que me pareceram mais apropriados. Essa conversação aponta o quanto tais estratégias estiveram entrecruzadas, sustentando-se mutuamente. Algumas vezes despontavam aspectos da grade geral de governo; em outras, eram as práticas de si e de automatismos maquínicos que “falavam” mais alto. A separação dessas definições estratégicas faz parte da *pedagogia das metodologias de pesquisa*. A respeito do que buscar nesses movimentos analíticos, Maria Isabel Bujes (2005, p.191) sinaliza que as pesquisas foucaultianas podem nos ajudar a dar ao campo da Educação e às ciências sociais uma possibilidade de perceber que,

[...] não apenas os modos de operar do poder devem ser objetos de uma anatomia política, mas igualmente as verdades que sustentam o seu exercício, não no sentido de encontrarmos a “verdade mais verdadeira”, “a verdade definitiva”, mas para questionarmos por quais estratégias/mecanismos/artifícios ela veio a se constituir como tal. É preciso ter presente que o poder é mais insidioso lá onde se exerce como verdade.

Inspirado nesses apontamentos e estendendo-os aos demais autores que mantêm afinidades teóricas com Foucault, descrevi e analisei certas regras e princípios de funcionamento do PPB. Deles, pude perceber a constituição de verdades sobre o TD; as modalidades de poder exercidas não apenas pelo Estado, mas, também, pelos demais envolvidos no concurso; e os jogos de subjetivação social e maquínica.

Os procedimentos “*definir o escopo de ditos & escritos sobre o Prêmio Professores do Brasil*” e “*selecionar o material e organizar o corpus de análise*” formam as operações investigativas de coleta, limitação, organização e produção das informações. Busquei com eles dar um certo formato ao vasto material de análise. Nessa mesma linha de trabalho, Sommer (2003, p. 36), ao inspirar-se em Albuquerque Júnior, organiza os parágrafos e fragmentos do material empírico de outra forma, a fim de colocar os enunciados a funcionarem de outro modo. Declara o pesquisador: “tal forma de redigir/operar sobre as fontes pareceu-me apropriada, pois me permitiu fugir de qualquer ideia de que há um discurso misterioso a ser revelado”. Para Saraiva (2006, p. 144), ao elaborar uma planilha eletrônica que lhe possibilitou comparar, posteriormente, os inúmeros fragmentos dos periódicos que analisava, “[...] a definição de como se irá proceder já é uma parte da análise. O modo como se interage com o material já é, em si, uma imposição de significados”. São essas idiosincrasias, a meu ver, que marcam o pesquisador como “ferramenta primordial” e que “politiza[m] a produção do conhecimento” (GASTALDO, 2012, p. 12).

Enfim, adentrei no campo de estudos do Trabalho Docente equipado com tais ferramentas teórico-metodológicas e procedimentos. Agi sobre o *Prêmio Professores do Brasil* a fim de compreender de que modo esse programa operava com o reconhecimento social docente. Levei comigo, nessa empreitada, essa caixa de ferramentas porque, como muitas pesquisas mostram, já sabemos que a racionalidade neoliberal anima boa parte das práticas sociais e educacionais nos tempos atuais, mas “o que interessa é perguntar por possibilidades – ainda que de modo incompleto, limitado, imperfeito – e não reafirmar certezas” (COSTA; BUJES, 2005, p. 7).

#### 4.1 Estratégias Analíticas: governamentalidade e regimes de subjetivação social e maquínica

Esta Seção, conforme anunciado, objetiva apresentar a *governamentalidade* e os *regimes de subjetivação* como estratégias referenciais da pesquisa. Ao longo desta tese, tanto antes quanto depois deste Capítulo, alguns aspectos desses conceitos estão presentes, sustentando os argumentos que desenvolvi. Aqui, detive-me em pontuar a produtividade dessas noções enquanto ferramentas teórico-metodológicas. Para isso, percorro suas descrições, apontamentos e alguns usos que já foram realizados por outros autores. Isso dá o tom de como foi possível operá-los ao passo que filia esta investigação a uma espécie de “comunidade de pesquisadores” que compartilham certos princípios e modos de realizar pesquisa em Educação. Início essa caracterização pela governamentalidade.

##### a) Operar com a Governamentalidade

A partir das breves considerações que fiz a título de preâmbulo para discutir o trabalho capitalista na Seção 1.1<sup>61</sup>, na qual se observa uma série de diferenças entre as sociedades disciplinares e as sociedades de seguridade, é possível afirmar que se desenha, ao longo do século XVIII, um modelo próprio para o governo, identificado como liberalismo. Combinando táticas, cálculos, reflexões - que objetivam tornar útil a população através de dispositivos de seguridade - surge, em meio à “crise de governo”, iniciada no século XVI, o que Foucault chama de governamentalidade, que não seria possível ser pensada sem a noção da população:

Entendo-o como o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, apesar de muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por forma maior de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de seguridade. Segundo, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo Ocidente, não deixou de conduzir, há muito tempo, a preeminência do tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os demais: soberania, disciplina, e que induziu, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo, [e por outro]<sup>62</sup>o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Por último, acredito

<sup>61</sup> Refiro-me aos apontamentos sobre mercantilismo, fisiocracismo e liberalismo e suas formas de condução da população e da economia.

<sup>62</sup> Os colchetes encontram-se no original. Como a obra trata-se de uma transcrição das gravações realizadas durante o curso proferido por Foucault no *Collège de France* em 1978 e dos manuscritos do filósofo com os

que haveria de se entender a “governamentalidade” como o processo, ou melhor, o resultado do processo em razão da qual o Estado de justiça da Idade Média converteu-se em Estado administrativo durante os séculos XV e XVI, se “governamentalizando” pouco a pouco. (FOUCAULT, 2006, p. 136).

Enquanto os fisiocratas haviam deslocado o seu alvo do soberano para o Estado, a governamentalidade liberal concentra-se na população. Todo esse movimento não foi, ao contrário do que geralmente se pensou, um processo de “[...] estatização da sociedade, senão, o que chamaria de ‘governamentalização’ do Estado.” (FOUCAULT, 2006, p. 137). Portanto, o filósofo observa que vivemos, desde o século XVIII, a era da governamentalidade, pois é a combinação das inúmeras técnicas de governo que orienta o Estado, em todos os momentos, acerca do que lhe compete ou não fazer, o que lhe pertence e o que é de âmbito privado, sobre o que e como deve agir. Veiga-Neto (2003c, p. 86-87) resume essa questão da seguinte maneira:

O Estado moderno havia se governamentalizado como resultado de uma seqüência de eventos e arranjos políticos: partindo das Sociedades da Lei dos *Estados de Justiça* – na Idade Média –, e passando pela sociedade de regulamento e disciplina dos *Estados Administrativos* –, nos séculos XV e XVI –, havia chegado à sociedade de segurança dos *Estados de Governo* (ou Estados modernos) – a partir do século XVIII.

Esse “campo estratégico de relações de poder” – a governamentalidade – combina as formas de governo cujo objetivo é conduzir as condutas. O poder sobre a vida – a biopolítica – juntamente com o poder sobre o indivíduo – o poder disciplinar –, marcarão esse primeiro entendimento do filósofo sobre a governamentalidade. Michel Senellart (2006), ao apresentar como dois conceitos-chave dos cursos do *Collège de France* de 1978-79 o governo e a governamentalidade, comenta que este último havia sido definido, exclusivamente, por Foucault como as relações e técnicas que formularam o Estado moderno, mas o conceito amplia-se de tal modo que passa a ser o ponto de partida do filósofo para a análise das relações de poder em geral. Essa abertura conceitual, permitiu um considerável investimento, por parte de pesquisadores, em temáticas da área de educação que tivessem afinidade com as questões de governo da população. Veiga-Neto e Clarice Traversini (2009, p. 19) comentam, na abertura do dossiê *Governamentalidade e Educação*, da revista *Educação & Realidade*, que “[...] pode-se dizer que com o(s) conceito(s) de

---

quais ele se orientava durante as aulas, muitos trechos aparecem em notas de rodapé quando o dito não corresponde ao que foi escrito ou tem exemplos e explicações que não foram verbalizados. Portanto, aqui, teria sido registrado em suas anotações: “também o desenvolvimento.” (FOUCAULT, 2006, p. 136).

governamentalidade abrem-se novas e desafiadoras frentes para a história e para a descrição, para a análise e para a problematização do presente”.

Para “o bem e para o mal”, o conceito em questão parece ter conquistado espaço nas pesquisas acadêmicas. Porém, volto-me, neste Capítulo, somente para aqueles estudos que me ajudaram a definir um escopo de sua potencialidade analítica. Os demais trabalhos estão presentes por todo o texto, ajudando-me a sustentar os argumentos. Pois bem, ao retomar as afirmações de Veiga-Neto e Traversini (2009), o plural que empregam, indicando a amplitude de abordagens, alinha-se com a obra de Peter Miller e Nikolas Rose (2012), na qual os autores identificam, inicialmente, múltiplas governamentalidades que atuam sobre os sujeitos. Em um segundo momento, percebem que essas multiplicidades podem ser agregadas em *famílias* por serem semelhantes no modo de pensar e agir. Assim, seguindo a concepção foucaultiana de “campo estratégico das relações de poder”, formulam três grupos distintos de governo da população: a *governamentalidade do liberalismo clássico* típica do século XIX, onde o Estado limitava a si mesmo ao manter o foco na produção e no consumo; a *governamentalidade do ponto de vista social*, surgida na virada do século XIX para o século XX, em que o Estado reveste-se de políticas planificadoras<sup>63</sup> e de bem-estar social; e, por fim, a *governamentalidade do liberalismo avançado*, ou neoliberalismo, para a qual a competição é o mote.

A respeito das ampliações da noção de governamentalidade – realizadas pelo próprio Foucault e intensificadas por autores que seguem seus rastros investigativos –, Ramos do Ó (2003, p. 30) ao fazer uso desse alargamento conceitual em seu longo estudo genealógico sobre a figura do aluno liceal, destaca que,

[...] este processo não se esgotou em torno do Estado. O enorme interesse que a perspectiva da governamentalidade traz para a análise histórica está, justamente, nas linhas de comunicação directa que descobre entre instituições e actores sociais os mais variados.

São essas “linhas de comunicação” que a governamentalidade, enquanto estratégia analítica, permitiu-me visibilizar. As relações que o *Prêmio Professores do Brasil* mantém

---

<sup>63</sup> A planificação é um “método de planejamento central [...] em que a maior parte ou a totalidade das decisões de natureza econômica são tomadas por um órgão estatal. Pressupõe a elaboração de planos de produção rigorosos e com objetivos precisos para todos os setores econômicos. O órgão encarregado do planejamento determina os objetivos globais de cada unidade de produção (fábrica, usina, fazenda, etc.) e fixa as cotas de produção de cada um, levando em conta a disponibilidade de recursos, a capacidade produtiva e as relações entre os diversos setores da economia.” (SANDRONI, 1998, p. 264).

com o professorado, o Governo e os parceiros institucionais estabelecem diálogos, mesmo que pré-formatados, nos quais circulam enunciados que garantem a manutenção das próprias relações. As seguintes declarações dos premiados, por exemplo, dão-nos essa noção:

*Eu represento todos esses professores [do Rio Grande do Norte] porque são professores que tem dado o seu sangue, que apesar das baixas remunerações tem feito a diferença nas suas escolas, com seus alunos, tem construído a nossa sociedade. Acho que isso que é importante: o professor fazer a diferença onde ele está. [Bruno Lima - entrevista concedida ao programa Com a Palavra Educação][vídeo] (LIMA, 2014).*

*Acho que é o reconhecimento de toda uma categoria, né [sic], que com todas as dificuldades se esforça para conseguir dar o melhor de si e fazer com que a educação do país melhore, se torne de maior qualidade. [Vanessa Cristina Müller - vídeo Flasch 2] (BRASIL, 2013c)*

Ser premiado é participar dessa linha de comunicação que destaca Ramos do Ó (2003). O professor Bruno Lima sente-se investido da palavra do outro por ter recebido o prêmio do MEC – e seus parceiros. São docentes, declara o entrevistado, que se dedicam a apesar de toda adversidade e é essa condição que é importante, pois fazem a diferença não importa onde estejam. A professora Vanessa Müller posiciona-se da mesma forma. Entende que ter sido vencedora está representando todos os professores. Faz a mesma menção que o anterior a respeito das dificuldades. Ambos, participantes do PPB, estabelecem uma relação com o professorado ao declararem que o representam, com o Governo que os reconhece como excelentes profissionais e com os parceiros que investem no concurso e buscam os resultados dentro daquilo que entendem por qualidade da educação, tal como discutidos na Seção 3.1.

Há toda uma linha que os liga e que faz circular enunciados tomados como verdadeiros a respeito do que é ser um docente digno de premiação. Constantemente, discursos são retomados quando servem às estratégias de poder que sustentam o concurso do MEC. Os interesses e forças colocados em jogo são múltiplos e seus efeitos não deixam por menos. O olhar investigativo carregado pela governamentalidade permitiu-me adentrar nessa trama complexa, na qual esses dois exemplos dão uma noção da produtividade dessa ferramenta conceitual.

Se seguirmos os passos que levaram os dois professores de nosso pequeno exercício analítico até aqui, será possível descrevermos os modos como agiram sobre si mesmos na busca do prêmio e da visibilidade outorgada pelo PPB. É Senellart (2006), novamente, que

observa que Foucault, em sua última fase de trabalho, articula as estratégias de condução da conduta no nível político com a ética, entendida como tecnologia de governo de si mesmo. Nesse sentido, destaco que o filósofo, durante o curso *A Hermenêutica do Sujeito*, realizado em 1981-82, retoma o conceito de governamentalidade e amplia-o ainda mais ao concluir que,

[...] a reflexão sobre a noção de governamentalidade, penso eu, não pode deixar de passar, teórica e praticamente, pelo âmbito de um sujeito que seria definido pela relação de si para consigo. Enquanto a teoria do poder político como instituição refere-se, ordinariamente, a uma concepção jurídica do sujeito de direito, parece-me que a análise da governamentalidade – isto é, a análise do poder como conjunto de relações reversíveis – deve referir-se a uma ética do sujeito definido pela relação de si para consigo. Isso significa muito simplesmente que, no tipo de análise que desde algum tempo busco lhes propor, devemos considerar que relações de poder/governamentalidade/governo de si e dos outros/ relações de si para consigo compõem uma cadeia, uma trama e que é em torno dessas noções que se pode, a meu ver, articular a questão da política e a questão da ética (FOUCAULT, 2010b, p. 225).

Essa ampliação da análise da governamentalidade torna-se mais aguda se consideramos o momento em que Foucault a declara. O então professor do *College de France* está na metade do curso, mais precisamente na aula de 17 de fevereiro de 1982, no qual se propõe a estudar os filósofos clássicos gregos e romanos para compreender as tramas históricas entre subjetividade e verdade a partir da noção do cuidado de si. Profundamente envolvido com esses textos antigos do pensamento filosófico, suas percepções o conduzem a compreender que a analítica geral das relações de poder não estaria completa se não levasse em consideração a problemática do governo de si mesmo. O filósofo reconhece naquelas orientações da prática de si um desdobramento que passará, certamente, pelo ascetismo cristão, mas não lhe ficará restrito. A ascese<sup>64</sup> do mundo greco-romano segue, orientada e transformada pelo poder pastoral e pelo poder disciplinar, até encontrar-se com o Estado e suas formas de condução das condutas. A partir desse “campo estratégico das relações de poder” que passa a considerar o governo de si, “governar é, assim, um exercício permanente que entrecruza os comportamentos de todos e cada um de modo homólogo” (RAMOS DO Ó, 2003, p. 30).

Diria, a partir dessa nova inflexão conceitual, que estamos diante de uma profícua articulação entre as duas estratégias analítica selecionadas para esta pesquisa. Estudar uma

---

<sup>64</sup> Segundo Foucault (2010b, p. 16), ascese (*áskesis*) é o “trabalho de si para consigo, elaboração de si para consigo, transformação progressiva de si para consigo em que se é o próprio responsável por um longo labor”.

prática como o PPB apresenta várias características que lhe conferem uma adequação à abordagem não só da governamentalidade em seus rastros políticos que conduzem os indivíduos enquanto coletividades (população) e enquanto individualidades (sujeitos), bem como dos regimes de subjetivação que, também, fazem parte do quadro geral da analítica do poder. As especificidades do Prêmio apontam para esse amálgama do poder, pois trata-se de uma ação do Estado; de uma máquina que age sobre a população de professores; seu foco recai sobre questões do cotidiano escolar em um nível de microrrelações; suas estratégias de alcance do público-alvo são extremamente ampliadas pelas tecnologias digitais; a abordagem que imprime sugere investimentos em *práticas de si*; e, por fim, opera com o reconhecimento social, cuja historicidade assenta-se em complexas relações de saber-poder-verdade. Esses aspectos serviram-me como argumentos para seguir adiante com esses arranjos teórico-metodológicos. Vejamos, agora, de que forma os regimes de subjetivação puderam contribuir para essa analítica.

#### b) *Operar com os Regimes de Subjetivação social e maquínica*

Se a governamentalidade é “[...] o fio condutor que explica o vaivém entre as experiências pessoais e os saberes que se vão sedimentando em torno dos indivíduos” (RAMOS DO Ó, 2003, p. 37), coube-me operar com os regimes de subjetivação em uma perspectiva que me permitisse visualizar como o *Prêmio Professores do Brasil* desencadeia processos que, a partir de uma racionalidade que o anima, agem sobre o TD, as subjetividades dos professores premiados e dos que buscam neles uma espécie de modelo de comportamento. Em termos espaciais, localizaria o PPB nesse *vaivém* a que se refere o autor. São mobilizados, a cada edição, experiências pedagógicas (profissionais), histórias pessoais dos professores, saberes docentes, táticas de visibilidade docente, que acabam fazendo desse concurso uma potente *máquina de reconhecimento social*, definição que retomarei em seguida. A respeito dos aspectos da vida pessoal dos envolvidos, é comum nos relatos dos vencedores as declarações, e mesmo confissões, sobre o quanto a vida pessoal foi modificada pelas experiências de sala de aula, ali apresentadas, ou pela própria experiência de premiação. O relato que segue aponta-nos essa direção:

*O meu aprendizado foi vasto e as mudanças significativas. No momento eu estava convivendo com meu pai que aos 86 anos tinha um quadro de saúde bastante delicado. Com as pesquisas, entrevistas com os avós, documentários e conversa com a geriatra, pude perceber que eu poderia ajudá-lo a ter mais qualidade de vida [Excerto retirado da conclusão do projeto Meus Avós São Estrelas da professora Maria Áurea Alves Rocha] (ROCHA, 2014b, p. 10).*

O projeto de sala de aula misturava-se às situações e sentimentos pessoais que a professora Maria Áurea Rocha vivenciava. Como relata, ocorreram mudanças significativas para si mesma. O trabalho desencadeado com a turma de envolver seus avós conduziram-na a uma nova postura diante de seu pai. Mas o que me parece importante destacar de todo esse processo é a condição na qual esse relato chega a nós, que não a conhecemos pessoalmente. Não é uma reportagem de jornal, uma entrevista em algum *talk show*, que também tem seus efeitos de subjetivação. Esse fato de sua vida está registrado em um projeto pedagógico reconhecido como de excelência pelo Ministério da Educação a partir de um sistema de premiação. Não somente a professora agiu sobre si mesma, mas expõe sua experiência de tal forma aos demais que sugere que os docentes que a lerem, também, a sigam, operem reflexões e conversões em suas vidas.

Como será possível observar, para referir-me à subjetividade e à subjetivação, na perspectiva teórica em que me movimento, é incontornável buscar em Foucault alguns elementos que tornem essas noções e processos problemáticos do ponto de vista da pesquisa. Digo “alguns elementos” porque não pretendi e não realizei um exame detalhado das práticas de si que o farto material coletado pudesse, por ventura, apontar. Percorri o domínio foucaultiano do *ser-consigo*, recolhendo pistas com as quais construiria nexos entre a economia da educação, o Prêmio e o reconhecimento social docente. Dentre esses elementos, esteve presente no contexto das análises a noção de “Tecnologias do Eu” como sendo mecanismos de poder,

Que permitem que os indivíduos efetuem, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta ou qualquer forma de ser, obtendo, assim, uma transformação de si mesmo, com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade. (FOUCAULT, 1990, p. 48).

Dessa forma, ao apropriar-me de excertos que davam a entender, por exemplo, o aparecimento da espetacularização no universo docente, era preciso durante a análise levar em conta que se esse processo estava ocorrendo é porque, de forma correlata, os professores premiados efetuavam certas práticas sobre si mesmos, modificando suas subjetividades. Mesmo sem o detalhamento das técnicas de “expressar-se”, “narrar-se”, “ver-se”, “julgar-se” e “dominar-se” – tal como operou, de forma brilhante, Jorge Larrosa (1994) em seu estudo sobre práticas pedagógicas – este conceito esteve presente, apontando “aqui o professor está se narrando, ali se vendo”.

A análise foucaultiana da cultura de si que mostra a inversão que ocorreu entre os preceitos *epiméleia heautoû* (o cuidado de si) e *gnôthi seautón* (conhece-te a ti mesmo) (FOUCAULT, 2007b; 2010b), foi importante para pensar as relações que os premiados estabeleciam consigo mesmos em atos de autoconhecimento como a busca da verdade. Esse peso colocado sobre o *gnôthi seautón* como caminho para a verdade é uma das versões contemporâneas dessa inversão. Diante dessa constatação nas sociedades contemporâneas, Foucault (2010b, p. 4), elabora a seguinte questão:

Assim, enquanto tudo nos indica que na história da filosofia – mais amplamente ainda, na história do pensamento ocidental – o *gnôthi seautón* é, sem dúvida, a fórmula fundadora da questão das relações entre sujeito e verdade, por que escolher essa noção aparentemente um tanto marginal, que certamente percorre o pensamento grego, mas à qual parece não ter atribuído nenhum status particular, a de cuidado de si mesmos, de *epiméleia heautoû*?

Sou levado a perceber, diante do estudo do filósofo francês, que essa “genealogia da subjectivação” (RAMOS DO Ó, 2003), que contempla a cultura de si e as práticas que os sujeitos gregos e romanos exerciam sobre si mesmos, ajuda-nos a deslocar, desnaturalizar, a verdade assentada sobre a subjetividade; a compreender que espaços de liberdade são dados aos sujeitos nas práticas de si, entendidas, na contemporaneidade, como grandes atos do sujeito livre; ainda sobre esse tema, somos instigados, por esses estudos, a pensar em movimentos sobre nós mesmos na busca de uma subjetividade divergente. O que o filósofo faz é voltar-se ao sentido grego do termo *epiméleia* para, a partir desse ponto, examinar a relação entre o indivíduo, o poder e a verdade. Estabelece, assim, toda uma forma de governo de si e dos outros contemplada por esse conceito-chave de seu estudo:

É preciso compreender que essa aplicação a si não requer simplesmente uma atitude geral, uma atenção difusa. O termo *epimeleia* não designa simplesmente uma preocupação, mas todo um conjunto de ocupações; trata-se de *epimeleia* quando se fala para designar as atividades do dono-de-casa, as tarefas do príncipe que vela por seus súditos, os cuidados que se deve ter para com um doente ou para com um ferido, ou ainda as obrigações que se prestam aos deuses ou aos mortos. Igualmente, em relação a si mesmo, a *epimeleia* implica um labor (FOUCAULT, 2007b, p. 55-56).

Não se trata somente de uma “preocupação” que os sujeitos teriam consigo. Envolve um conjunto de “ocupações” com a sua alma, com os demais e com as questões sociais e políticas. Isso o autor evidencia por meio das descrições presentes em textos greco-romanos que falavam da necessidade do homem, em algum momento do dia, voltar-se a si e pesar seus atos e seus pensamentos para melhor agir no dia seguinte. O cultivo de si somente teria sentido se envolvesse o *outro* de alguma forma. “Tem-se aí um dos pontos mais importantes dessa atividade consagrada a si mesmo: ela não constitui um exercício de solidão, mas sim uma verdadeira prática social.”, destaca Foucault (2007b, p. 57).

A respeito das alterações que essa noção passou, Silvio Gallo (2006, p. 182) comenta que “nos seminários de Vermont, Foucault evidencia que o preceito délfico do ‘conhecer-se a si’ obscureceu o preceito moral do ‘cuidado de si’, na medida em que houve, no ocidente, uma profunda transformação dos princípios morais”. Concorreu para isso a tradição cristã que colocou a salvação na auto-renúncia, a ser alcançada pelo “conhecer-se”, que era o caminho para conhecer a Deus. Gallo (Id.) conclui que enquanto o *cuidar de si grego* constituía a base da política (cuidar de si para cuidar do outro), nos tempos imperiais inverte-se a situação e o mais importante é o *cuidar de si mesmo*.

Temos, assim, alguns elementos das práticas de si que, de forma mais direta, contribuíram para as análises do *corpus*. As demais noções dessa teorização apareceram de acordo com a pertinência do aspecto a ser problematizado. Porém, a definição geral que anunciei de regimes de subjetividade contou, também, com outro estudo já, parcialmente, referido. Trata-se da proposição de Lazzarato (2014) que recorre, diretamente, a Deleuze e Guattari e, de forma não tão direta, a Foucault – mas referenciado em várias passagens da obra. Entendo sua proposta como um estudo que traz elementos novos para continuarmos a discussão e problematização da subjetivação conduzida pelos princípios capitalistas neoliberais. Assim como procedi em relação com o domínio da ética de Foucault, apropriei-me, parcialmente, da forma como o sociólogo italiano elaborou o pensamento a respeito da *sujeição social e servidão maquínica*, que os toma por empréstimo da “dupla francesa”.

Anuncia Lazzarato (2014, p. 17) que “no capitalismo, a produção de subjetividade opera de duas maneiras, que Deleuze e Guattari denominam dispositivos de sujeição social [*assujettissement sociaux*] e servidão maquínica [*asservissements machiniques*]”. O autor italiano apresenta a *sujeição social* como processo que “[...] nos dota de uma subjetividade, atribuindo a nós uma identidade, um sexo, um corpo, uma profissão, uma racionalidade e assim por diante”. A *servidão maquínica*, por sua vez, “[...] desmantela o sujeito individuado, sua consciência e suas representações”. O processo de sujeição social faz uso de recursos linguísticos e dos discursos; já o processo de servidão maquínica, “desmantela o sujeito individuado” porque instala procedimentos, protocolos, rituais e diagramas de funcionamento, cujas operações independem de sujeitos específicos (posições ocupadas no discurso) para funcionarem. Os indivíduos, quando participam de tais sistemas, não são mais que engrenagens ao lado de equipamentos eletrônicos, ferramentas, máquinas mecânicas, formulários. Tais dispositivos não exigem a consciência que a sujeição social solicita. São operados ou preenchidos de forma automatizada.

A noção de “servidão”, adotada por Deleuze e Guattari e apropriada por Lazzarato, tem duas acepções: a primeira refere-se à ideia de transformar os indivíduos em servos, escravos; a segunda, que para mim foi mais produtiva, diz respeito ao termo técnico da Engenharia de Automação e Controle que designa sistemas e controles automáticos, instalados em máquinas e equipamentos, também conhecidos no Brasil como *controle tipo servo* ou *servo controle*. (ONETO; LENCASTRE, 2014, p. 17). A compreensão de servidão maquínica guiou meu olhar durante a etapa de análise, na qual destaquei, do funcionamento do *Prêmio Professores do Brasil*, alguns dispositivos dessa ordem que me permitiram problematizar os efeitos de verdade sobre o TD.

A ideia de máquina, aqui empregada, abre-se para todo e qualquer sistema funcional que se conecta tanto com o indivíduo quanto com a multiplicidade de elementos materiais, sistemas de linguagens e sistemas incorpóreos, entendidos por mim como procedimentos pré-definidos. Destaca o autor que é improdutivo restringir a máquina ao ponto de vista da técnica. As máquinas são mais insidiosas do que as suas funcionalidades anunciadas. Nessa possibilidade de alargar o conceito, uma importante distinção é feita: existem as máquinas técnicas (equipamentos eletrônicos, máquinas mecânicas, impressoras, automóveis, etc.) e as máquinas sociais. Nestas, em suas múltiplas formas e variedades, os “elementos humanos” e os “elementos não humanos” atuam em conjunto como partes componentes de sua estrutura. Esses agentes já constam, podemos dizer, no projeto como peças funcionais. Para o autor, não existe hierarquias nos sistemas maquínicos como no binarismo sujeito/objeto. Ambos

desempenham funções que fazem a máquina funcionar. A partir dessa compreensão, Lazzarato (2014, p. 73) complementa: “as instituições públicas, a mídia, o Estado de bem-estar social etc. devem ser considerados – sem metáfora – máquinas, pois eles agenciam (maquinam) multiplicidades (pessoas, procedimentos, semióticas, técnicas, regras etc.)”. O que se pode concluir é que as chamadas máquinas sociais articulam a sujeição social e a servidão maquínica para produzirem subjetividades específicas.

Conceber as instituições e sistemas como máquinas não expressa, exatamente, uma novidade. Reconhecemos isso, por exemplo, no importante artigo de Varela e Álvarez-Uría (1992) *A Maquinaria Escolar* (1992). Em seu texto, os autores identificam uma série de instâncias que emergiram na Europa, a partir do século XVI, que mantiveram uma relação de causalidade imanente com a escola moderna. A essa instituição, atribuíram uma noção de maquinaria (conjunto de máquinas orquestradas entre si). Um segundo exemplo é a pesquisa de doutoramento de Maria Isabel E. Bujes (2002) publicada, posteriormente, sob o título homônimo de *Infância e Maquinarias*. Nele, a pesquisadora analisa os vários dispositivos de governo da infância operados pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Seu propósito geral é discutir as relações entre infância e poder. E não poderíamos esquecer de Foucault (2005), cujo estudo serviu de inspiração para as abordagens dos dois trabalhos citados. Especificamente em *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*, encontramos alguns usos da figura da máquina. Escreve o filósofo a respeito da ação das disciplinas sobre os corpos a serem docilizados: “o corpo humano entra em uma maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe.”; em outra passagem, anuncia que a economia do tempo “fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (FOUCAULT, 2005, p. 119; 126).

Mas o que Lazzarato (2014) opera em seu livro é dissipar, conforme consta na citação que fiz acima, qualquer ideia de figura de linguagem a respeito da máquina social. No caso do PPB, seria assumi-lo como uma máquina que tem dispositivos e dinâmicas próprios dessa modalidade maquínica. O autor, primeiramente, busca em Guattari a definição de diagrama como sendo uma “semiótica de funções operacionais” pelo qual os sistemas (cópias, preenchimentos, rituais, protocolos) são reproduzidos com exatidão sem exigir, de quem os opera, que recorram à representação, ao significante<sup>65</sup>. Em razão dessa disposição que se objetiva dos agentes humanos e não humanos que a servidão maquínica trata das semióticas a-

---

<sup>65</sup> Inscrição, marca material, de algo que não está ali *apresentado*, mas *re-presentationado*.

significantes<sup>66</sup> – práticas não discursivas (*Idem*). Caso façamos análises e interpretações dessas condições, buscando representá-las ou compreendê-las como *marcadas pelo poder*<sup>67</sup> que as constituiu, essas leituras ocorrem *a posteriori* da servidão para a qual fomos conduzidos pelos sistemas. Ao continuar a caracterização do “diagrama”, o autor lembra-nos que para Foucault (2005, p. 170),

O Panóptico não deve ser compreendido como um edifício onírico: é o diagrama de um mecanismo de poder levado à sua forma ideal; seu funcionamento, abstraindo-se de qualquer obstáculo, resistência ou desgaste, pode ser bem representado como um puro sistema arquitetural e óptico: é na realidade uma figura de tecnologia política que se pode e se deve destacar de qualquer uso específico.

Enquanto máquina que dissocia o “ver-ser visto”, segundo o filósofo, o Panóptico opera com um regime misto de subjetivação: a *sujeição social*, que envolve as semióticas significantes (sistemas linguísticos e práticas discursivas, das quais se destacam as práticas de si e os saberes em geral); e a *servidão maquínica*, que aciona semióticas a-significantes (práticas não discursivas, das quais se destacam os diagramas, os rituais e protocolos). A questão é que em nossa sociedade privilegia-se a linguagem verbal e dizemos que dela derivam os demais processos significação. Assim, a máquina social tende a obliterar-se em nossos cotidianos e pesquisas. A esse respeito, “a questão não é desvalorizar a linguagem e as semióticas significantes, mas, antes, [...] se colocar entre o discursivo e o não discursivo a fim de fazer a enunciação e a subjetivação “crescerem pelo meio” (LAZZARATO, 2014, p. 95).

Tenho, até aqui, uma boa dupla de ferramentas com as quais operei em minha oficina de trabalho. Governamentalidade e regimes de subjetivação social e maquínica juntam-se nesta empreitada acadêmica.

---

<sup>66</sup> “A semiótica – como prática de descrição e de análise de significação – está preocupada com aqueles objetos que resultam de um processo de construção social, isto é, precisamente aqueles objetos que, na formulação de Saussure, podem ser caracterizados pela relação ‘significante/significado’ – signo” (SILVA, 2003, p. 39). Por essa razão, é que Lazzarato (2014) – compreendendo essas operações a partir de outro referencial que não o estruturalismo – observa que, a rigor, não existiria uma semiótica dos elementos a-significantes.

<sup>67</sup> Na perspectiva pós-estruturalista, esclarece-nos Silva (2003, p.48), “o poder está inscrito na representação: ele está ‘escrito’, como marca visível, legível, na representação.”.

#### **4.2 Procedimento Investigativo 1: definir o escopo de ditos & escritos sobre o *Prêmio Professores do Brasil***

O desafio de uma tese é propor algo novo, seja em termos de tema, abordagem, objeto de estudo ou metodologia. Entretanto, esse desafio por acrescentar algo novo ao campo de estudos não significa realizar uma pesquisa à margem da tradição. Autores e estudos do Trabalho Docente foram contemplados em minhas proposições ao longo desta tese. Outro aspecto a respeito das vinculações com o campo é o tipo de estudo que realizei. No XV *ENDIPE* é possível observar, conforme levantamento de Gama e Terrazzan (2012), que 45% dos trabalhos apresentados eram oriundos de pesquisas de campo e que 55% originaram-se de investigações bibliográficas/documentais. Minha pesquisa vai ao encontro da maioria desses trabalhos ao realizar uma *análise documental* do *Prêmio Professores do Brasil*. Dito isso, importa, nesta Seção, descrever as inquietações que me mobilizam a definir o escopo de materiais sobre o PPB.

A definição do escopo de pesquisa gera, comumente, uma insegurança, pois paira sobre a cabeça do pesquisador a dúvida a respeito do recorte empírico a ser feito. Debatia-me diante das dúvidas se estabeleceria os critérios adequados, se o material seria produtivo e suficiente para sustentar os argumentos, se por meio desses parâmetros não estaria deixando de fora algo que fosse de extrema relevância para a pesquisa. Essa angústia agravava-se todas as vezes que lembrava do texto de Sandra Corazza (2002) no qual a pesquisadora observava que nossas pesquisas *pós* são como labirintos que não sabemos ao certo o que vamos encontrar. Fazia parte desse momento inicial a própria tarefa de “destrancar os ferrolhos” das concepções modernas de ciência e método científico. As certezas, precisões e universalidades não seriam possíveis no caminho que escolhi seguir. Mas, ainda no afã de “tudo abarcar”, levei para a reunião de orientação a possibilidade de examinar as oito edições do PPB, o que foi, rapidamente, rechaçado por minha orientadora. Não havia condições de organização, pois eu trabalhava 40h semanais, e nem tempo hábil para concluir tamanha pesquisa.

Depois de refletir sobre os poucos dados que tinha sobre o Prêmio naquele momento, pareceu-me interessante deter-me nas duas últimas edições: o 7º PPB, realizado em 2013, e o 8º PPB, ocorrido em 2014. Essa decisão foi tomada em parte pelas limitações que mencionei e pelo fato de que o número de inscritos de um ano para o outro mais que dobrou, conforme o Quadro 1 apresentado na Seção 1.3. Declara Maria Beatriz Luce (2014, p. 9), então Secretária de Educação Básica/MEC, que “não foi fácil selecioná-los [os 39 vencedores] dentre os 6.808

inscritos. Confiávamos em um crescente interesse, mas fomos positivamente surpreendidos por um expressivo aumento do número de candidatos”. Esse número foi muitas vezes repetido pelo MEC e em várias reportagens de outras instituições de comunicação que anunciavam os vencedores, tal como segue:

*O Prêmio Professores do Brasil chega à sua oitava edição com número recorde de inscritos: 6.808, mais que o dobro do ano anterior. Professores de quase 2.000 municípios do Brasil e de todos os estados enviaram ao menos um relato de suas experiências de sucesso no “chão da escola”. (BRASIL, 2014b, p. 9).*

*Trabalho foi um dos selecionados entre as 6.808 iniciativas inscritas de todo o país [projeto Os Bebês Conhecem o Mundo dos Sons nos Berçários - professora Danielle Liedtke Birck]. (UFRGS, 2014, s/nº).*

*As experiências pedagógicas desenvolvidas por eles [39 vencedores] em suas escolas foram selecionadas entre os 6.808 projetos inscritos por educadores de 824 municípios. Eles [os vencedores] representam escolas de 18 estados e do Distrito Federal. [repórter Roberto Nogueira - Jornal do Sudoeste] (NOGUEIRA, 2014, s/nº).*

Quando defini o período a ser analisado, suspeitava que isso teria um impacto sobre a divulgação do concurso. Mas comentários e manchetes, tais como esses excertos, ainda não haviam sido acessados. Conforme me apropriava do material empírico, seguidamente a referência ao número de inscritos reaparecia. Isso, aos poucos, dava-me mais tranquilidade acerca da escolha feita. Mas como estamos lidando com um jogo de relação de forças, esse dado matemático não é isento, muito menos o reflexo e a manifestação de uma “pura comemoração” – feliz e despreziosa. Temos que considerar que a estatística é, por sua origem, a ciência do Estado (FOUCAULT, 2006). Nessa direção, Traversini e Bello (2009, p. 149) avaliam que,

Se os números, medidas, índices e taxas adquirem importância nas ações governamentais, seja no âmbito político, econômico, social educacional, é para que os mesmos sejam utilizados na invenção de normas, de estratégias e de ações no intuito de dirigir, de administrar e de otimizar condutas individuais e coletivas em todos os aspectos.

Causar impacto por meio da quantidade de inscritos é a tentativa de validar a estratégia de reconhecimento social docente. O MEC joga com a informação de que o número mais que dobrou em relação à 2013 e cria uma referência ao inserir a quantidade de

municípios que enviaram relatos. A UFRGS, tal como faz Maria Beatriz Luce, exalta a professora vencedora, mostrando o seu esforço em superar os demais. Já o repórter do Jornal do Sudeste, apesar de trazer alguns números que não batem com os do MEC, cruza o número de inscritos com a quantidade de municípios que tiveram professores premiados. Fazer o mesmo dado aparecer de variadas formas denota uma estratégia, aprendida com as estatísticas, de fazer valer o interesse de quem o divulga.

Pois bem, recorte realizado, chego aos 79 + 1 premiados, sendo que 40 são de 2013, 39 de 2014 e mais um, professor Bruno Lima. Este, apesar de ter sido vencedor no 6º PPB, foi homenageado em 2013 por ter vencido na categoria Juri Popular. Como alguns vídeos e reportagens sobre sua premiação foram produzidos ao longo de 2013, sua imagem na Cerimônia de Premiação misturava-se às demais presenças da 7ª edição e certos excertos que o envolviam pareciam-me produtivos, optei por mantê-lo no grupo de professores e projetos selecionados por mim. Os nomes, os títulos das experiências pedagógicas e as subcategorias dos premiados estão organizados no Quadro 2, que consta no final desta Seção.

Com a relação de professores em mãos, era hora de decidir o que olhar. Mais uma operação seletiva era necessária. Nessa etapa, não tive muitas dúvidas. O pequeno exercício que havia feito para o Projeto de Tese (sobre as parcerias), apontou-me que eu teria mais disposição para examinar aspectos das estruturas e condicionalidades do Prêmio do que questões epistemológicas das experiências ou análise dos encaminhamentos pedagógicos. Um estudo de Traversini e Elí Fabris<sup>68</sup>, por exemplo, dedica-se a investigar a “vida escolar contemporânea” regulada pelo conjunto de projetos do 8º PPB. Suas análises apontam para duas estratégias: a primeira, definida como “pedagogia das proteções”, voltada à centralidade de questões sociais; e a segunda, aborda a ênfase na educação integral, que conduz os alunos a intervir, precocemente, no social. Para chegarem a essas estratégias, elencam algumas táticas de funcionamento do Prêmio, o que parece ter certa ressonância com esta tese. Concluem as autoras que “[...] as múltiplas funções atribuídas para a escola na contemporaneidade, a principal, qual seja, o ensino, tem ficado relegado a um espaço restrito.” (TRAVERSINI; FABRIS, p. 18. No prelo), o que vai ao encontro da tese de Lockmann (2013). Mas, de uma forma geral, diria que se não sigo em outra direção, pelo menos me dedico, com o propósito de colaborar, a tornar mais *ruidosos* os discursos e movimentos que sustentam as táticas apontadas por Traversini e Fabris.

---

<sup>68</sup> No prelo.

Busco na primeira hipótese de pesquisa<sup>69</sup> inspiração para definir quais materiais examinar a partir dos 80 professores premiados. A divulgação do Prêmio na rede mundial de computadores levou-me a criar o que chamei de *protocolo operacional*, responsável por dar visibilidade aos professores premiados e, paralelamente, atingir com suas propostas os demais sujeitos que de alguma forma acompanham o concurso – candidatos desclassificados, profissionais da área de educação e pessoas em geral. Esse procedimento de atuação na internet é composto pela tríade *experiência pedagógica-premiação-espetacularização*. A articulação dos três componentes entre si, e não somente o segundo, é que tem gerado efeitos sobre o TD na contemporaneidade. Assim, durante as análises pude verificar a pertinência ou não da hipótese formulada<sup>70</sup>. Para tornar mais clara a busca que fiz a partir dessa triangulação, é necessário detalhar cada um desses termos empregados antes de apresentar o repertório de materiais coletados.

A *experiência pedagógica* do professor quando submetida à candidatura do PPB já não é mais a mesma. Transforma-se em outra coisa, pois é refletida e narrada sob certos critérios. Passa a seguir uma gramática do poder instituído que lhe condiciona não somente a escrita, mas, sobretudo, a forma de equacionar e valorar o ocorrido. Aquilo que era *dito* em seu cotidiano e seguia certa dinâmica, agora é *escrito* e obedece à outra relação de forças. Márcio Fonseca e Salma Muchail (2010b, p. XIV) observaram esse processo quando traduziram para o Português o curso de Foucault *A Hermenêutica do Sujeito*. Viram as “aulas tornadas livro” imprimirem um novo caráter ao trabalho. Segundo os tradutores, a “função-professor é transformada em função-autor. O resultado é, verdadeiramente, um composto de *dito* e *escrito*”. O projeto que chega para o MEC é um produto já transformado aos moldes institucionais do Prêmio, mas para isso ter funcionado o professor já deu início a um novo processo de subjetivação. Mais que um rompimento com a forma anterior, parece-me que ocorre uma estetização da prática docente.

A *premiação* imprimirá nova etapa a esse processo iniciado, ainda, na escola. De docente-candidato o indivíduo passa a “Professor do Brasil”. O indivíduo, agora, está na lógica e compartilha de sua verdade com todo o peso formal que lhe é próprio. Entretanto, Foucault (2010c, p. 73) observa que,

---

<sup>69</sup> Disponível na Seção 3.3.

<sup>70</sup> Como estamos em um Capítulo que se propõe a ser uma “oficina de trabalho”, quero compartilhar que inicialmente minha formulação era *experiência pedagógica-premiação-publicização*. Porém, conforme avancei nas análises percebi que participar do PPB gerava algo maior do que tornar público o que se faz. Ocorria um processo de espetacularização.

a lógica é um jogo no qual todos os efeitos do verdadeiro serão o de constranger as pessoas a reconhecerem como verdadeiro. Pode-se dizer que na lógica tem-se um regime de verdade em que a demonstração como auto-indexação do verdadeiro, em que a demonstração é considerada aceita como tendo um poder absoluto de constrangimento.

Aquilo que é tomado como verdade, no interior de determinada lógica, coloca o sujeito na posição de quem diz “[...] é verdade, eu me inclino!” (FOUCAULT, 2010c, p. 70). O professor para ser premiado deve se inclinar. Caso contrário, fará parte dos 6.769 candidatos que ficaram pelo caminho em 2014. Um segundo aspecto importante dessa dinâmica, é que o regime de verdade que orientou a definição das regras do jogo, no caso a economia da educação, é naturalizado e passa a figurar como paisagem comum e não é mais contestada, restando ao professor somente efeitos de uma verdade acerca da docência. Outro desdobramento que podemos deduzir da lógica é que o sujeito que se inclina age sobre si em um ato de autoconvencimento, estabelecendo, assim, uma relação tensa<sup>71</sup> com o discurso que necessita ser processado por aparatos de subjetivação (práticas de si e servidão maquínica) para ser aceito como verdadeiro. Portanto, temos na experiência exitosa do Prêmio um novo produto. O docente, ao exercer a *função-autor*, precisou elaborar o texto e elaborar-se a fim de ocupar a posição de *Professor do Brasil*.

A *espetacularização* – terceiro termo da equação proposta – trata da tendência de que o discurso verdadeiro da docência não se restringe somente à ação do professor em sala de aula, naquilo que deu certo ou errado, e o posterior compartilhamento dos seus resultados entre pares e comunidade letiva. Existe algo como que uma expansão do *campo de atuação* sob a qual a verdade se constitui. Aquilo que se elabora em processos de ensino e de aprendizagem com seus alunos tende à necessidade de ser reconhecido por outras instâncias e o *Prêmio Professores do Brasil* figura como um local possível. Não só a premiação em si – os valores recebidos e as congratulações –, mas, também, a *visibilidade espetacularizada*<sup>72</sup>, oriunda da premiação. Poder comunicar o que fez de suas aulas e de si para melhor educar; ter a sua experiência circulando na TV, revistas e internet; e ser interpelado por jornalistas e especialistas; configura-se como a última etapa do protocolo de operação que proponho.

<sup>71</sup> Penso que esse exercício de aceitação não é tranquilo. É sempre agonístico. Caso contrário, soa como total passividade e anulação completa das possibilidades, sempre restritas, de liberdade do sujeito. Mesmo na servidão maquínica em que os processos conduzem-nos a automatismos subjetivos, foi requerido um consentimento, uma negociação, um exercício de sedução. O interessante dessa questão é que se um dia foi solicitado um “sim”, também é possível inverter a lógica e dizer um “não”.

<sup>72</sup> Essa noção será, pouco a pouco, desenvolvida ao longo da Parte II e culminará com o Capítulo 9.

**Quadro 2 - Nomes dos Premiados/Projetos por Edição Analisada**  
**Prêmio Professores do Brasil 2013 [primeira parte]**

<b>Nomes dos Premiados</b>	<b>Títulos dos Projetos</b>	<b>Subcategorias</b>
Adriana de Cássia Marinho	Projeto Brincando e aprendendo nos cabelos de Lelê	Educação Infantil
Adriana Ribeiro Freirias	Projeto Família para compartilhar, escola para aprender, juntas para viver!	Anos Iniciais
Aldemir Maciel Filho	Ritmos da Amazônia	Ensino Médio
Alessandra Franzen Klein	Criança cidadã respeita as diferenças	Alfabetização para anos iniciais do Ensino Fundamental
Amanda Oliveira de Souza	Projeto Brincando de matemática	Anos Iniciais
Ana Maria Pereira	Animais em extinção da Fauna Brasileira	Ciências para Anos Iniciais
Ana Tércia Messias	Projeto Célula, unidade fundamental da vida	Ciências para Anos Iniciais
Antônio Carlos de Jesus Costa	A matemática ao nosso redor	Anos Finais para Ensino Fundamental
Bruna Lourdes de Araújo	Cultura de sabores: resgatando valores	Anos Finais para Ensino Fundamental
Bruno Lima (premiado em 2012 e homenageado em 2013)	Ensinando com Arte	Ensino Médio
Caroline Pereira	Conhecendo Alfredo Wagner	Educação Integral e Integrada
Cladilma Ferreira Rodrigues	Brinquedoteca: oxente, aqui eu aprendo brincando!	Anos Iniciais
Cláudia Alves de Campos	Transformando a escola... Respirando arte	Educação Integral e Integrada
Cleiton Marino Santana	Xadrez como ferramenta de inclusão Social	Anos Finais para Ensino Fundamental
Cristina Pires Dias	Estereótipo de gênero - Leitura, ludicidade, tecnologia, arte e trânsito como caminhos de intervenção e revenção	Alfabetização para anos iniciais do Ensino Fundamental
Domingas Rodrigues da Cunha	Projeto Viva: valorizando a vida	Ensino Médio
Edjane de Oliveira	Viajando no mundo dos livros	Alfabetização para anos iniciais do Ensino Fundamental

Gabriela de Souza Carlstrom	Árvores da minha cidade	Anos Iniciais
Irene Maria de Medeiros	Relato da experiência	Educação Digital
Jaqueline de Oliveira Mascarenhas	Projeto Manguezal: um espaço de vida, encanto e beleza	Educação Infantil
José Kleber Andrade Lopes de Jesus	Projeto educativo cultural Afro Som	Ensino Médio
Juliana Alexandretti Rodigheri	Quando a arte é feita com ludicidade, a adaptação acontece com tranquilidade	Educação Infantil
Juliana Polidoro	Somos um pouco de todas as nossas lembranças juntas	Alfabetização para anos iniciais do Ensino Fundamental
Lauriana Gonçalves de Paiva	Desenvolvimento de uma biblioteca virtual infantil a partir da construção/produção de textos produzidos por crianças no processo de escolarização	Educação Digital
Marcia Maria da Cunha	Construindo caminhos: identidade e autoestima nos fios do cabelo	Educação Infantil
Margarete Marcia Plebani	Animais	Ciências para Anos Iniciais
Margarida Telles da Crus	Projeto Eco web	Educação Digital
Marinês Batista Motta	É meu direito comer tudo de bom!	Educação Infantil
Martamiria Delmiro dos Santos	A curiosidade na aula de Ciências	Ciências para Anos Iniciais
Michelli Cristine Nunes	Método Científico	Educação Digital
Olenêva Sanches Sousa	Centros Interdisciplinares (CENINT)	Educação Integral e Integrada
Roberto Leandro dos Santos	Formando pequenos cientistas no ensino fundamental	Ciências para Anos Iniciais
Roniél Sampaio Silva	Podcast Café com Sociologia: como recurso didático para (re)encantar educandos no processo ensino-aprendizado	Educação Digital
Shirlei dos Santos Catalão	Minha escola sustentável	Educação Integral e Integrada
Silvia da Luz Gongalves	Literar é só começar	Anos Iniciais
Tatiani Kaspari	Minha vida em revista	Ensino Médio

Vanessa Cristina	Projeto educacional de remapeamento interdisciplinar - Peri	Anos Finais para Ensino Fundamental
Vanildo dos Santos Silva	Uso de materiais manipuláveis nas aulas de Geometria com estudantes em situação de defasagem escolar	Anos Finais para Ensino Fundamental
Verenice Gonçalves de Oliveira	Vó, me conta... volume 2	Ensino Médio
Wanderley Ricardo Campos	Relato de experiências sequência didática classificados	Alfabetização para anos iniciais do Ensino Fundamental
Watson Pereira Rezende	Projeto educando com a horta escolar e a gastronomia - PEHEG	Educação Integral e Integrada

**Quadro 2 - Nomes dos Premiados/Projetos por Edição Analisada**  
***Prêmio Professores do Brasil 2014 [segunda parte]***

<b>Nomes dos Premiados</b>	<b>Títulos dos Projetos</b>	<b>Subcategorias</b>
Alaide das Graças Candido Marino	Leitura de clássico brasileiro e inclusão digital	Educação Digital
Anderson Luiz dos Santos	Estudo da realidade local - Ações e Perspectivas: O contexto sociocultural do entorno da EMEF. Benedito Calixto	Anos Finais
Carla Lisiane dos Santos de Oliveira	Germinando valores	Alfabetização para AI
Carla Maria Ribas	Releitura de obra literária	Alfabetização para AI
Cristina Freire dos Santos Souza	Projeto sustentabilidade: Moda ou necessidade?	Ciências para Anos Iniciais
Daneile Liedetke Birck	Os bebês conhecem o mundo dos sons nos berçários de uma Escola Municipal de Educação Infantil	Educação Infantil
Denise Teresinha Brandão Kern	Aprendendo a poupar	Anos Finais
Diana Lemes Ferreira	Educação para o trânsito , a vida pede passagem: O Benguí antes e depois da Avenida Independência/Centenário	Anos Finais
Elândia Peres Rêgo	Piquenique e brigadeiro, uma receita que deu certo "Alfabetizando e letrando no universo dos gêneros textuais"	Alfabetização para AI
Felipe Rodrigues Pius	Revista Diário da Sexualidade	Educação Integral e Integrada

Flávia Felipe Inácio	Cineclube Cine Teatro EIT - Cineclubismo, Cultura e Educação	Ensino Médio
Gina Vieira Ponte de Albuquerque	Projeto Mulheres Inspiradoras	Anos Finais
Jayse Antonio da Silva Ferreira	Eu sou uma obra de arte: Etnias do mundo	Ensino Médio
Jesus Venus Silva Costa	Programa cidade olímpica educacional	Anos Finais
Josefa Iranilde Dantas Santana	Jogos Internos: um tesouro escondido na escola	Educação Integral e Integrada
Josefa Rosimere Lira da Silva	Construindo Ciência: A experiência da produção de jogos com crianças do Ensino Fundamental I	Ciências para Anos Iniciais
Juliana Girardello Kern	Reuso da água de condicionadores de ar para irrigar hortas suspensas	Ensino Médio
Kleiton Rocha Caminha	Rádio Capilé	Educação Digital
Lúcia Helena Holanda Silveira	Projeto bom de letra	Anos Finais
Lucila Diniz Malcher	Oficina de produção de vídeo animação	Educação Digital
Lucimara Lopes França	Carta para você!	Alfabetização para AI
Maria Àurea Alves Rocha	Meus avós são estrelas	Educação Infantil
Maria de Nazaré Sousa Freires	Plugado na informação, construindo conhecimento	Educação Digital
Maria Mara Miranda Rodrigues	Os bebês e a ação pedagógica do professor: entre experiências e possibilidades de aprendizagem no berçário	Educação Infantil
Marli Pereira da Silva Morais	Mala viajante	Anos Finais
Mauricio Barbosa de Lima	Jogos corporais na educação infantil: preenchendo o espaço com movimentos criativos	Educação Infantil

Neusa Pedrotti	Eu faço parte dessa história	Educação Digital
Patricia Fernandes da Costa	Projeto - Brincando e representando	Educação Integral e Integrada
Patricia Regina Wanderlinde Alves	Intercâmbio cultural: Viajando nas asas do conhecimento	Anos Finais
Roberta Konrath Schalleberger	Dando um destino certo	Educação Integral e Integrada
Roberto Leandro dos Santos	Fazer ciência na escola: é investigando que a gente aprende!	Ciências para Anos Iniciais
Rosângela de Fátima Torres Giampietro	2013 - Ano internacional para a cooperação pela água: consumismo = desperdício por que desperdiçar se podemos economizar?	Alfabetização para AI
Rosemar Aparecida Santos da Rosa	Toldo bloqueador do sol/conforto térmico e sustentabilidade	Ciências para Anos Iniciais
Rosimary de Moura Rodrigues	Ler, escrever e crescer	Educação Integral e Integrada
Rutemara Florencio	As revoltas sociais da primeira República no Brasil através de filmes: alunos em ação!	Anos Finais
Silmara Alessi Guebur Roehrig	Energia e sustentabilidade: uma abordagem interdisciplinar na perspectiva da educomunicação	Ensino Médio
Silvia da Luz Gonçalves	Senador Canedo: um pedaço de chão goiano. Bom demais da conta	Anos Finais
Soraya Amaral Nantes de Castilho	Ditão em ação: descarte de pilhas e baterias	Ensino Médio
Suzan Calu Esenacher	Entre luzes e sombras - A ludicidade desvelando a ciência por trás deste contraste.	Educação Infantil

### 4.3 Procedimento Investigativo 2: selecionar o material e organizar o *corpus* de análise

Lembra-nos Silva (2004, p. 16) que “selecionar é uma operação de poder”. Ao decidirmos o que vamos pesquisar, que instrumentos adotar, estamos permitindo que algumas coisas apareçam e outras não; que determinadas vozes falem e outras fiquem em silêncio. Por essa razão, não me furto das implicações que as escolhas dos caminhos e dos materiais de análise poderão ter. Pesquisar dessa forma desobriga-me de certos compromissos impostos pela busca da Verdade ou das grandes certezas, pois os “achados” de uma investigação serão sempre da ordem do contingente. Assim, optar pela tríade *experiência pedagógica-premiação-espetacularização* como uma espécie de rastreador conduziu-me por alguns caminhos que, para este momento, foram úteis e produtivos. Passado algum tempo, talvez essas escolhas funcionem à semelhança de “máscaras mortuárias” (LARROSA, 2002) e me questione, novamente, sobre como pude fazer tal seleção. Mas, enquanto esta pesquisa “vive”, provoca-me a pensar e permitiu-me reunir um farto material disponível na internet relacionado aos três fatores daquele protocolo.

Cheguei nesses conteúdos digitais por dois caminhos: *site* do MEC para acessar os projetos, regulamentos e demais materiais disponíveis; e através de uma pesquisa ampla no *site* de busca *Google*, por meio dos seguintes descritores: *prêmio professores do Brasil 2013; prêmio professores do Brasil 2014; 7º prêmio professores do Brasil; 8º prêmio professores do Brasil; buscas a partir dos nome dos 80 premiados*. Primeiro, esses identificadores foram aplicados na busca por *sites*; segundo, na busca por vídeos. Nessa fase da pesquisa, contei com o apoio de uma auxiliar de pesquisa, por mim contratada. Agnes Piangers Mengue, estudante de Pedagogia da UNISINOS, realizava as buscas na internet de acordo com minhas orientações. Conforme encontrava materiais, registrava, em arquivos específicos, suas indicações de títulos e endereços eletrônicos. Classificava-os por *site/vídeo* e pelas duas edições do PPB. Posteriormente, apropriei-me desses arquivos. Abria-os, acessava os *links* disponíveis, analisava seus conteúdos e reclassificava-os como “aproveitados” e “não aproveitados”. Estes últimos, passavam a ser ignorados para a pesquisa. Os demais estão organizados e identificados no QUADRO 3, localizado como ANEXO I. Esquemáticamente, fazem parte do repertório:

- Regulamento do *Prêmio Professores do Brasil* – 7ª Edição;
- Regulamento do *Prêmio Professores do Brasil* – 8ª Edição;
- 40 Projetos dos professores premiados – 7ª Edição;
- 39 Projetos dos professores premiados – 8ª Edição;
- *Site oficial do Prêmio Professores do Brasil*;
- Textos e vídeos postados na página oficial do *Facebook Prêmio Professores do Brasil*;
- Catálogo 2014 – *Prêmio Professores do Brasil*<sup>73</sup>;
- *Press Release* – 8º *Prêmio Professores do Brasil* 2014<sup>74</sup>;
- Reportagens em formato de texto e vídeo referentes ao Prêmio e aos premiados da 7ª e 8ª Edições, disponíveis em vários *sites* da internet;
- Conteúdos que têm relação com o *Prêmio Professores do Brasil* nas páginas pessoais do *Facebook* dos 80 premiados.

O volume desse material era esperado e desejado por mim. Era imprescindível ter uma noção da circulação de temas vinculados ao PPB. É certo que não me detive em fazer análise imagética, mas os vídeos e as entrevistas gravadas, foram os materiais empírico que mais atraíram a minha atenção. Ficava relembando as cenas e o quanto eu precisava operar com aquelas falas. Se chamei de “ditos” o que ocorria nas salas de aula daqueles professores, aqui, os *ditos* já são outros, correspondem às narrativas audiovisuais do Prêmio e dos premiados. Nesse mesmo raciocínio, os *escritos* passam a ser os textos grafados que trouxeram, em inúmeras passagens, excertos preciosos para a análise.

Desse emaranhado de coisas que foram ditas e que se cruzavam com tramas da escrita, organizei os trechos que eram destacados em uma planilha de *Excel*, semelhante ao que já havia feito durante a escrita da dissertação de mestrado (FERREIRA, 2009). A esse documento dei o nome, e talvez não pudesse ter sido diferente, de *Ditos & Escritos sobre o Prêmio Professores do Brasil*. Além dos dados de identificação e o registro de quem estava pronunciando/anunciando o excerto, criei três eixos (noções amplas) que me permitiram

---

<sup>73</sup> Este catálogo é uma produção do MEC e traz, de forma resumida os principais aspectos dos projetos vencedores em 2014. Em forma de narrativa, uma a uma das experiências pedagógicas são apresentadas, acrescidas de uma frase, em destaque, do professor premiado, bem como, sua foto.

<sup>74</sup> Organizado pelo MEC, faz um “balanço” dos resultados do Prêmio, fotos e destaques dos vencedores de 2013 e tem como público-alvo os futuros candidatos ao 8º PPB.

articular trechos de fontes e formatos (escritas e vídeos) distintos na tentativa de atribuir um sentido a ser problematizado<sup>75</sup>:

- a) *Experiência de Reconhecimento Social* – refere-se aos excertos que apontam para posicionamentos a respeito da importância dos atos de reconhecimento;
- b) *Escalada do Professor* – os caminhos, posturas e exigências para poder ser um bom professor;
- c) *Regimes de Subjetividade* – orientam o governo de si e dos outros.

Como é possível constatar pelo Sumário desta tese, foi possível desenvolver apenas o primeiro eixo, que no plano inicial era o principal, sendo os demais desdobramentos dessa experiência de reconhecimento operada pelo PPB. *Escalada do Professor* e *Regimes de Subjetividade* ficam para uma próxima pesquisa. Ainda sobre os excertos, preciso esclarecer dois itens sobre o tratamento que recebiam quando trazidos para o corpo do texto: primeiro, todas às vezes que avalei como necessário contextualizar, tanto o *dito* quanto o *escrito* dos materiais, acrescentei, entre colchetes, o título do projeto e o seu autor. Dessa forma, penso que facilita o acompanhamento dos meus argumentos sem a necessidade dos leitores e leitoras recorrerem, constantemente, à relação dos premiados; segundo, para os *ditos* retirados dos vídeos analisados, busquei transcrevê-los o mais próximo possível das falas, o que justifica certos problemas gramaticais – já esperados da forma verbal de uma língua.

Por manter uma postura problematizadora diante do material analisado, isso pode soar como avesso a todas as experiências pedagógicas analisadas. Por isso é importante registrar, antes mesmo de avançarmos para a Parte II, que compartilho da satisfação de *alguns* professores premiados e dos organizadores do Prêmio a respeito dos resultados obtidos em suas salas de aula, nas escolas e nas comunidades mais amplas. É possível, segundo a leitura que faço, encontrar projetos que considero instigantes e bem fundamentados, servindo de provocações à mesmice pedagógica e à massificação sufocante de certas políticas públicas. Entretanto, o que busco demonstrar e compreender são os jogos neoliberais que capturam tais experiências pedagógicas e as colocam no circuito de premiações. Opera-se, no caso do Prêmio, algo muito próximo de quando a FIERGS, em seu *IV Congresso Internacional de Inovação*, trouxe ao palco o professor José Pacheco. A questão sempre é, para mim, tentar

---

<sup>75</sup> Inicialmente, cada eixo possuía algumas unidades que lhes eram subordinadas. Mas com a dinâmica das análises essas subcategorias perderam sentido, pois meu olhar sempre era guiado pelos eixos.

destacar da paisagem exuberante do discurso o “mais” que Foucault (2007c) nos ensina<sup>76</sup>. Trata-se, em outras palavras, de olhar para os dispositivos de poder e sua produção de realidades específicas. É esse movimento analítico que apresento na próxima Parte desta tese. Busco olhar um pouco mais de perto as tramas de saber-poder-verdade que envolvem o concurso de experiências pedagógicas do MEC.

Duas últimas considerações a fazer. Primeira, independentemente do que se diga a respeito do que motivou os docentes a inscreverem-se no PPB – seja para melhorar a Educação Brasileira; seja a convicção de que outra educação é possível – despontam no horizonte, conforme discuti anteriormente, os princípios de uma lógica que precisa ser aceita para estar no verdadeiro. A esse respeito, “é sempre possível dizer o verdadeiro no espaço de uma exterioridade selvagem; mas não nos encontramos no verdadeiro senão obedecendo às regras de uma ‘polícia’ discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos”. É essa concessão ao governo, esse inclinar-se diante da verdade na forma de subjetividade específica, que me interessa nesta pesquisa. Compreender e problematizar o *Prêmio Professores do Brasil* ajuda-me a visibilizar como tem se constituído o TD na contemporaneidade a partir de uma matriz discursiva e não discursiva a que tenho chamado de *economia da educação*.

Por fim, quando trouxe como epígrafe de abertura da Parte I a observação da professora premiada Cristina Souza (SOUZA, 2014) – na qual ela observa que os professores são “formadores de opinião” e que a escola é “lugar ideal” para implantar ideias –, pretendi marcar a relevância do objetivo desta tese, pois práticas como esta que analisei dão fortes indícios que a racionalidade neoliberal sabe desses potentes aspectos destacados e faz consideráveis usos desse saber. O que talvez nos falta, e as pesquisas em Educação podemos nutrir com perspectivas novas, é criar valores e sentidos que vão em outra direção.

---

<sup>76</sup> Refiro-me à passagem de *A Arqueologia do Saber* em que o filósofo francês comenta que os discursos, como não redutíveis à língua, são “[...] práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever”. (FOUCAULT, 2007a, p. 55, destaque do autor).



## **P**ARTE II **EXPERIÊNCIA DE RECONHECIMENTO SOCIAL DOCENTE: da visibilidade da profissão à espetacularização da carreira**

*Acho que é uma oportunidade única e a gente tem que aproveitar mesmo. O MEC, através da escola, está de parabéns por proporcionar este momento incrível. Troca de experiência... Tenho certeza que não serei mais o mesmo professor depois do dia de hoje [professor Jayse A. da Silva Ferreira - premiado no 8º Prêmio Professores do Brasil] (BRASIL, 2014g).*

*[...] O que procurei fazer foi uma história do pensamento.  
E por “pensamento” queria dizer uma análise do que se  
poderia chamar de focos de experiência, nos quais se  
articulam uns sobre os outros: primeiro, as formas de um  
saber possível; segundo, as matrizes normativas de  
comportamento para os indivíduos; e enfim os modos de  
existência virtuais para sujeitos possíveis  
(FOUCAULT, 2010f, p. 4).*

Parece-me que ao sistematizar na primeira aula do Curso de 1982 o que teria sido o seu projeto geral de trabalho, Foucault (2010f) não somente apresenta os pontos de referência dos quais se ocupou nos doze anos em que esteve no *Collège de France* como, principalmente, convida sua plateia a retomar os dispositivos que ele estudou. Porém, seu olhar desliza-se, agora, sob o prisma da *experiência* no qual os saberes, os procedimentos de governamentalidade e as formas de subjetivação articulam-se naquilo que ele chama de pensamento – de uma história do pensamento, seja da loucura, da sexualidade ou da delinquência. Tal perspectiva estaria distante de uma história das mentalidades em que se buscaria compreender o pensar e as formas de sentir de uma época que trariam à luz as razões do comportamento dos indivíduos e suas expressões de uma forma um tanto prescritiva e determinística. A proposta de trabalho foucaultiana afasta-se, também, de uma história das representações que, por um lado, focaria no papel das representações diante daquilo que é representado – a promoção ou desvalorização da docência, por exemplo – ou em termos de verdade ou falsidade no interior de sistemas ideológicos a respeito do que seria a “realidade” da docência. Outro viés das representações seria estimar o valor dos sistemas representativos como a ciências naturais, a filosofia, a pedagogia e a própria história.

Ao definir os dispositivos como focos ou matrizes, o filósofo mostra-nos que a experiência não se trata apenas de uma instância pessoal, uma “pura vivência” em que os indivíduos lançam um olhar reflexivo sobre algo em busca de uma significação verdadeira sobre si, os outros e o mundo (CASTRO, 2009). Ao contrário, é como um local em que a

verdade, a política e a ética articulam-se na direção do domínio de um objeto qualquer. Em uma entrevista concedida a Paul Rabinow em 1984, Foucault (2010i) retomará essa perspectiva de seu trabalho, destacando que apesar de ter enfatizado cada um desses aspectos nos estudos que se seguiram – sobre a *loucura*, para a qual se organizou todo um campo de saber, a *delinquência*, em que se estruturou um campo de intervenção política e a *sexualidade*, em torno da qual se definiu um campo ético –, o que pretendeu mostrar era como, em cada um dos estudos, os três elementos apareciam, funcionavam e alteravam uns aos outros. Essa articulação fazia-se necessária à análise por “tratar-se na realidade de diferentes exemplos nos quais estão implicados os três elementos fundamentais de toda experiência: um jogo de verdade, das relações de poder, das formas de relação consigo mesmo e com os outros” (FOUCAULT, 2010f, p. 231).

Em *História da Sexualidade II: o uso dos prazeres*, Foucault (2010e, p. 10), novamente, refere-se ao seu projeto como uma analítica que toma os dispositivos enquanto experiências, no caso específico desse livro, a sexualidade. Escreve o autor: “o projeto era, portanto, o de uma história da sexualidade enquanto experiência, se entendermos por experiência a correlação, em uma cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade”. Essa forma de abordar a questão liberta-o de pensar a sexualidade como uma invariante que somente assume formas distintas de uma época para outra, de uma sociedade para outra, em razão dos sistemas de repressão que a recobrem<sup>77</sup>. Ao libertar-se do essencialismo do problema, era possível, e necessário, dispor de instrumentos que possibilitassem a análise de formas singulares dessa experiência. É nesse ponto que os saberes, as técnicas de poder e as práticas de si ganham consistência analítica para pensar a constituição do sujeito.

Na esteira de Foucault, destaco duas pesquisas recentes que constroem suas problematizações a partir da noção de experiência apresentada aqui. A primeira, é o trabalho de Dora Marín-Díaz (2015), que investiga as relações entre autoajuda, educação e práticas de si. A autora compreende os discursos contemporâneos de autoajuda, que prescrevem receitas e exercícios de práticas de si, geralmente rápidos e de fácil aplicação, como constituintes não somente de uma verdade sobre a felicidade, mas da felicidade como princípio da vida. Diante desse imperativo – que vai do campo da Administração, abarcando gestão de pessoas e liderança, passando por questões comuns do dia a dia até a Educação com orientações sobre

---

<sup>77</sup>Importante destacar que essas definições são, também, abordadas de forma muito semelhante, sobretudo textualmente falando, no compêndio *Ética, Sexualidade e Política. Ditos & Escritos V* sob o título *O Uso dos Prazeres e as Técnicas de Si* (FOUCAULT, 2010g).

organização de aula e outros aspectos –, ser feliz tornou-se uma espécie de meta existencial, pois “pensada a vida humana como experiência de busca da felicidade, ela – a felicidade – pode ser analisada como um núcleo ou foco dessa experiência, no sentido com que Foucault [...] usou esse termo” (MARÍN-DÍAZ, 2015, p. 42).

Em outra direção, mas a partir do mesmo referencial teórico, Sandra de Oliveira (2015) desenvolve um estudo a respeito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid em que analisa um conjunto de documentos, entrevistas, questionários e diários de campo dos alunos e alunas do curso de Pedagogia a fim de compreender os modos de ser docente na contemporaneidade. Para tanto, esses modos e práticas vinculadas ao Pibid “[...] podem ser lidos como uma produção histórica, ou ainda, como uma *matriz de experiência*” (OLIVEIRA, 2015, p. 59). A partir dessa compreensão, a pesquisa é organizada de forma a visibilizar as relações entre saber-poder-ética na constituição, segundo a pesquisadora, de uma *docência virtuosa* que é comprometida, tática e interventora. Parece-me que temos, aqui, outro uso da proposição de Foucault em que os próprios modos de ser docente, constituídos nas e pelas prática de iniciação à docência tornam-se experiências que subjetivam, que produzem sujeitos docentes (OLIVEIRA, 2015). Não estaríamos mais falando de um dispositivo que poderia ser denominado de docência, assim como o da loucura, da delinquência ou da sexualidade, mas de um conjunto de práticas específicas de iniciação profissional.

A partir de tais abordagens distintas, mas ambas produtivas, e da *dérmache da experiência* desenvolvida por Foucault (2010e; 2010f; 2010h; 2010i), sinto-me desafiado a pensar, também, no *Prêmio Professores do Brasil* como uma prática formativa do Trabalho Docente que emerge em meio ao *campo de experiência de reconhecimento social*. Ao partir dessa perspectiva, proponho-me a apreender e problematizar os seguintes aspectos dessa experiência: a singularidade dos saberes que sustentam formas de veridicção da docência; as estratégias de governamentalidade neoliberal que agem sobre as condutas e afetos dos professores; e as formas ou regimes de subjetivação que colocam esses mesmos sujeitos como portadores de *mensagens* de uma racionalidade (NÓVOA, 1991). Por suas *características subjetivantes* é que argumentarei que o *Prêmio Professores do Brasil* é uma *máquina social mista* – que tem em sua configuração interna mecanismos discursivos e não discursivos –, organizada e colocada em funcionamento com duas finalidades muito específicas: primeira, acionar processos de subjetivação por meio de um tipo de reconhecimento do Trabalho Docente articulado no interior da economia da educação; segunda, ao produzir tais subjetividades, o Prêmio contribui para fazer girar as engrenagens da maquinaria econômico-

social que requisita, além de práticas discursivas, *dispositivos de automação*, tanto técnicos quanto sociais<sup>78</sup>.

Longe de querer escrever uma genealogia ou mesmo uma história do presente, o que fugiria aos meus objetivos, busco, nesta Parte II, destacar alguns pontos em que o reconhecimento social cruza-se com a história da profissionalização docente para produzir uma experiência de reconhecimento dos professores que serviu tanto às reivindicações de valorização e respeito do magistério, quanto à condução das condutas no campo do Trabalho Docente. Enfim, o que pretendo mostrar nas próximas páginas é que o concurso organizado pelo MEC de escolha dos melhores professores do país não ocorre a partir de uma “genuína intenção” do reconhecimento social ou no vazio da paisagem agreste desse campo; que sua emergência tem condições precisas de possibilidade que atendem a uma necessidade econômica e social; e que seus efeitos sobre a atividade docente apontam para uma modelagem da carreira que prioriza a espetacularização como forma de reconhecimento.

---

<sup>78</sup>Refiro-me às operações acionadas pela servidão maquínica, conceituada no Capítulo 4. Em sociedades tecnológicas como a nossa, ou como prefere Lazzarato (2014) “mundo maquinocêntrico”, em que máquinas técnicas (automóveis, computadores, celulares, *tablets*, caixas eletrônicos, etc.) e máquinas sociais (sistemas de operação de telefonia, serviços aéreos, *call centers*, escolas, hospitais e acréscimo, como poderemos observar, o *Prêmio Professores do Brasil*) são acionadas por nós diariamente e que acabam tornando nossos movimentos, sobretudo de raciocínio, automáticos.

## 5. RECONHECIMENTO SOCIAL E SEUS DESCRITORES:

*“atenção professores! Chegou a hora de ter o seu trabalho reconhecido”<sup>79</sup>*

*Com o Prêmio, volto fortalecida e encorajada à minha escola, à minha cidade, à minha sala de aula, podendo dizer: - vejam o que a educação fez em minha vida. Eu não só realizei o meu sonho de ser professora, mas posso me orgulhar de ter recebido o maior reconhecimento institucional possível pelo trabalho que realizo.  
[Gina Vieira Ponte de Albuquerque] (BRASIL, 2014g)*

Gina Albuquerque, ao ser contemplada no 8º Prêmio Professores do Brasil foi convidada pelos organizadores do certame para ser a oradora na cerimônia de premiação. Vencedora da região Centro-Oeste na subcategoria Séries/Anos Finais do Ensino Fundamental, a professora de Brasília pode subir ao palco e demonstrar a sua satisfação e orgulho por ter chegado até ali. Entretanto, posso imaginar, com base nos dados disponíveis no projeto, que a experiência pedagógica que ela armou já havia apresentado alguns resultados mais imediatos. Ter trabalhado com seus alunos a importância do respeito às mulheres; estudado a vida e obra de meninas e senhoras que se consagraram socialmente como defensoras de causas humanitárias e literárias ou como arautos de resistência aos mais variados tipos de violência; e conduzido os jovens a reconhecerem em suas famílias e comunidade mulheres que, anonimamente, superaram dificuldades e tornaram-se pessoas dignas; tiveram repercussões que deram à Gina a confiança de configurar a sua experiência nos moldes de um projeto a fim de concorrer ao Prêmio. Caso o contrário tivesse ocorrido, ou seja, fracassado em seus objetivos, muito provavelmente não teríamos a oportunidade de conhecermos, hoje, a professora de Brasília.

Projeto elaborado e submetido, caberia, a partir de então, à Gina e aos que a acompanhavam – alunos, pais de alunos, colegas professores, equipe diretiva, familiares e amigos – aguardar, ansiosamente, o resultado que seria anunciado pelo MEC. É possível percebermos a situação em que se apresentava esse momento de espera ao lermos comentários postados no mês de novembro de 2014 na página oficial do concurso no *Facebook*<sup>80</sup>. Eis as postagens de alguns interessados nos resultados:

---

<sup>79</sup> O título é a parte inicial da fala do narrador do vídeo *Agenda – Vídeo de Chamada para o 8º Prêmio Professores do Brasil* (BRASIL, 2014a).

<sup>80</sup> Disponível em: <[https://www.facebook.com/premioprofessoresdobrasil/timeline?ref=page\\_internal](https://www.facebook.com/premioprofessoresdobrasil/timeline?ref=page_internal)>. Acessado em: 07 de jun. de 2015.

*[Elenise Marks] Pessoas alguém da região sul já recebeu ligação, e-mail???? Soraya Rachel Pois é..[sic] Sou do Sul, e nada de saber dos selecionados. Sei de uma gaúcha só até agora..[sic]. (MARKS, 2014).*

*[Vepagliares de Freitas] Pelo que parece todos os vencedores foram aviados[sic][avisados no] o dia 12. (FREITAS, 2014).*

*[Cledilma Ferreira] Respeito muito o Premio[sic] Professores do Brasil, quem já participou sabe que a organização do evento é 10. No que diz respeito aos selecionados e os cuidados com eles é digno de elogios, porém, mediante a tanto desconforto gerado com tantos comentários insatisfeitos com a divulgação do resultado do prêmio acho que os organizadores deviam rever a questão do tratamento aos inscritos. (FERREIRA, 2014).*

A busca pela informação, que não se sabe ao certo aonde encontrá-la em razão dos muitos canais possíveis de divulgação, parece ter confundido alguns participantes, pelo menos aqueles que não receberam a ligação esperada. A esperança de ainda ser contemplada, faz com que a Elenise lance-se na rede social a fim de obter notícias que encerrem essa etapa do processo seletivo. Uma lista do MEC, um comentário que responda suas dúvidas, uma dica de alguém que vive a mesma espera, já serviriam naquele momento. Eis que o curto tempo passa e as expectativas vão esmaecendo até sumirem diante da oficialização dos nomes premiados. Resta, agora, ao grupo de professores não contemplados expressarem congratulações aos colegas vencedores, alguma forma de insatisfação com o processo e, posteriormente, voltarem às suas rotinas docentes.

Porém, para os ganhadores, como Gina Albuquerque, uma nova condição desdobra-se em suas carreiras. Afinal, conquistaram o título de “Professores do Brasil”! Curiosa é a situação que se apresenta para esses docentes manterem em seus currículos tal registro. Isso aponta-nos uma via profissional diferente daquela desbravada pela “sociedade das capacitações” (SENNETT, 2006) na qual não basta aprendermos um ofício uns com os outros, mas é necessário qualificarmos nosso trabalho por meio de situações formais e intencionais de ensino e aprendizagem – técnicas e comportamentais. O concurso que ora analiso não trata de reconhecer quem tem mais instrução, domínio *tático* na transmissão de saberes ou que possui um ilibado comportamento moral. É, sim, uma prática da ordem do *estratégico* que, como veremos, até pontua alguns desses aportes, mas lança luzes sobre outras condições e patamares.

Premiada, Gina declara que não é mais a mesma. Ao fazer o caminho inverso de retorno à sala de aula pode, agora, dizer àqueles que lá ficaram que o seu trabalho recebeu o maior reconhecimento institucional *possível* e de uma forma que ultrapassa os comezinhos círculos de seu cotidiano profissional. É como se fosse insuficiente ser reconhecida por aqueles que a acompanhavam. Seu discurso figura, para mim, como um *monumento* (FOUCAULT, 2007a), pois sintetiza, expressa, uma série de ocorrências e vinculações que me parecem fundamentais no processo de vertigens docentes. Alçar a carreira no âmbito do *Prêmio Professores do Brasil* é desejar a visibilidade profissional de uma forma diferente daquela em que o conhecimento definia as regras do jogo. Para melhor dimensionarmos esses efeitos – a troca de ênfases – faz-se necessário examinarmos alguns apontamentos a respeito de como o reconhecimento social da docência fez e faz parte do processo de profissionalização do magistério.

Ricardo Mayer (2008), professor do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Alagoas, aponta que a discussão teórica do conceito de reconhecimento não é nova e insere-se na ideia de igualdade que as sociedades modernas consagraram como princípio universal. Tal concepção ganha forma à medida que o Direito a entende como *igualdade perante a lei*. Nas civilizações Ocidentais, os segmentos sociais passam, assim, a buscar o reconhecimento social como uma questão de justiça. Entretanto, destaca o autor, que a crítica sociológica debate-se diante do paradoxo que o pensamento liberal criou ao propiciar tipos de hierarquias sociais fundamentadas na leitura desse mesmo princípio. Ao usar a economia política como lente, os liberais acreditam que se todos são iguais na sociedade, prosperarão aqueles que souberem empreender e acumular bens materiais; sucumbirão os que não aproveitarem as condições de oportunidade que seriam as “mesmas” para toda a população. De um jeito muito preciso e provocativo, Sennett (2004, p. 13) resume essa questão ao escrever que “é certo que a sociedade tem uma ideia dominante: de que, ao nos tratarmos como iguais, afirmamos o respeito mútuo. Mas será que só podemos respeitar as pessoas que são tão fortes quanto nós?”.

Tal equação e sua crítica ganha complexidade diante da demanda por reconhecimento manifestado pelos grupos que ficaram à margem da sociedade. Buscam por meio de processos históricos variados o respeito social. Escreve Bernardete Gatti (2012, p. 91) que “como decorrência disso, nessas sociedades contemporâneas, o indivíduo é elemento considerado como essencial para a organização sociopolítica, e a realização dessa condição funda-se na ideia dos direitos humanos, na dialética pessoa-coletividade”. A questão que me parece central é que tomar os sujeitos como essenciais não contribui para uma crítica à injustiça

social causada pela economia política. Devemos lembrar que na racionalidade neoliberal tanto o indivíduo quanto o social são, também, centrais para o seu avanço. Vemos, dessa forma, um reforço e não um argumento contrário às hierarquias sociais. Outro ponto que destaco é que a discussão pode se apresentar mais produtiva quando tomamos o reconhecimento social não somente por seu aspecto legal, enquanto direito humano e sua dialética, mas, sobretudo, por sua função no interior da governamentalidade neoliberal no qual pessoa e coletividade são estrategicamente articulados. Nesse sentido, escreve Foucault (2011a, p. 155-156) que,

O encontro entre as maneiras pelas quais os indivíduos são dirigidos por outros e os modos como conduzem a si mesmo, é o que se pode chamar, creio, de *governo*. Governar pessoas, no sentido geral da palavra não é um modo de forçá-las a fazer o que o governo quer; é sempre um ponto de equilíbrio, com complementaridades e conflitos entre técnicas que garantem a coerção e os processos pelos quais o sujeito é construído e modificado por ele mesmo. (Destaque do autor).

A partir dessa noção de governo que reúne as práticas de si e os dispositivos de dominação, podemos observar que as leis, o Estado, empresas/instituições e os afetos são mobilizados na constituição da experiência de reconhecimento social com o fim de subjetivação dos indivíduos. Não se trata de dizer que as lutas afirmativas dos movimentos sociais são incipientes ou inócuas. Longe disso! Mas precisamos estar atentos para a forma como age a racionalidade neoliberal, englobando, ressignificando e automatizando o social. Não esqueçamos que a diferença e a singularidade constituem, desde a segunda metade do século XX, alguns dos focos da produção capitalista. Ao pautar a discussão do reconhecimento social e das políticas de carreira no âmbito dos direitos humanos, Gatti (2012) argumenta a favor da necessidade do avanço de políticas e legislações que garantam a valorização do Trabalho Docente. Na perspectiva que assumo, tais leis e políticas são peças, entre várias, que compõem a maquinaria econômico-social, ou megamáquina técnico-social (LAZZARATO, 2014). Esse pequeno destaque que dei, aqui, não é para declarar que discordo da pesquisadora, mas para sinalizar que vou em outra direção ou até mesmo que situo a discussão em um campo que me parece mais amplo, panorâmico, do que dos direitos e justiça social como universalidades. As escolhas, as ações docentes, o uso das mídias sociais e os procedimentos maquínicos que os professores seguem a partir das práticas de reconhecimento social precisam ser contemplados na análise para compreendermos o quanto as subjetivações reconfiguram o Trabalho Docente. Dito isso, antes de adentrarmos no universo docente faz-se necessário retomarmos o ponto em que estávamos apresentando a *formação de saberes* da experiência de reconhecimento.

Ao destacar, rapidamente, Hegel e sua dialética do senhor e do servo, Mayer (2008) localiza no pensamento do filósofo alemão a inauguração moderna da discussão sobre reconhecimento. Enquanto o senhor arriscava tudo o que tinha para obter um reconhecimento aristocrático, o servo abria mão de ser reconhecido em nome da sobrevivência. Porém, ao transformar a natureza, este último buscava ser valorizado por meio do produto de seu trabalho. Vivenciava, dessa forma, uma espécie de liberdade alcançada pela importância dada àquilo que produzia. Sociologicamente, destaca o autor, a relação entre o senhor e o servo demonstra a transição nas formas de reconhecimento do fim do feudalismo e a expansão do capitalismo no século XVI. Passa-se do reconhecimento marcado pela posição estamental à capacidade diferencial perante a propriedade privada nos termos explicitados há pouco. A *denegação* ou o *respeito* gerados pelas relações de reconhecimento vão marcar, de certa forma, o desenvolvimento das sociedades capitalistas e do Estado moderno. Temos nesses efeitos um importante aspecto: a experiência de reconhecimento não é, necessariamente, algo positivo, desejado. Suas consequências podem ser de desigualdade, violência simbólica ou até de invalidação social (MAYER, 2008).

Em relação ao reconhecimento denegado, o autor busca em Renault um desdobramento de seus efeitos institucionais, sejam eles: o *reconhecimento subalterno* ou *inferior* no qual o indivíduo torna-se participante do sistema hierárquico, mas é desvalorizado pela posição que ocupa; o *reconhecimento desqualificado* em que os déficits – lacunas de competência, falta de atributos morais, e outros – são visibilizados de forma descontextualizada a fim de mostrar o que o indivíduo precisaria para converter-se em um sujeito ativo, produtivo; por último, há o *reconhecimento estigmatizado* no qual o julgamento moral prévio trata de fixar os sujeitos em uma condição desvalorizada, que me parece ser aos olhos de quem está envolvido como sendo irreversível.

Observa Mayer (2008, p. 36) que as análises desses efeitos são produtivas para os segmentos sociais minorizados, “[...] seja para a compreensão das lógicas de pertencimento, seja para a compreensão de dimensões simbólicas da desigualdade que caracterizam a sociedade contemporânea”. Mesmo que os fins desses movimentos analíticos sejam para contestar as hierarquias, essas precisam ser compreendidas dentro de um *princípio de ordenação* que estabelece os modos de socialização (interação) que caracterizam, em cada sociedade, os tipos de atenção ou consideração dados ao indivíduo ou grupo. Afinal, “tais desconfortos se relacionam a novas posturas diante das injustiças sociais, marcadamente das injustiças de *status* social, que têm a ver com a ordem cultural na sociedade, aliada às

possibilidades de sobrevivência digna” (GATTI, 2012, p.92). Essas considerações ganham força à medida que lembramos que,

Dentre a multiplicidade de tarefas impossíveis que a modernidade se atribui e que fizeram dela o que é, sobressai a da ordem (mais precisamente e de forma mais importante, a da *ordem como tarefa*) como a menos possível das impossíveis e a menos disponível das indispensáveis – com efeito, como o arquétipo de todas as outras tarefas, uma tarefa que torna todas as demais meras metáforas de si mesmas (BAUMAN, 1999, p. 12) [grifos do autor].

Essa tarefa moderna vai perseguir a sua própria invenção: a ambivalência. Quanto mais se busca eliminá-la por meio de classificações, taxonomias, esquadrinhamento do espaço e dos tempos e hierarquias mais surgem formas de vida que lhe escapam, manchando, assim, o sonho de atingir a pureza (BAUMAN, 1998). O esforço constante de reestabelecer as segmentações sociais e ordená-las passa por inúmeros fatores, mas, certamente, os regimes de reconhecimento (quem é quem; quem se destaca; quem é invisibilizado; quem pode o quê e quando) figuram como incontornáveis dimensões da experiência moderna. Atravessam, sem dúvida, a constituição das identidades sociais e subjetividades. Por isso Mayer (2008, p. 39) afirma que,

Estamos operando aqui não apenas com expectativas cognitivas de comportamento, mas, sobretudo com expectativas normativas, pois é justamente a progressiva assimilação de comportamento normativo de um número cada vez maior de indivíduos que possibilita ao sujeito a capacidade abstrata de generalizar e deste modo participar das interações sociais.

Ou seja, somos informados sobre a posição e a identidade que devemos ocupar por meio da identificação ou diferenciação com e pelo o outro. O jogo do reconhecimento completa-se quando aceitamos como verdades as normas e as aplicamos, por meio de inúmeros exercícios, sobre nós mesmos. Quando a professora premiada Alessandra Franzen Klein, declara que:

*O Prêmio representa para nós o reconhecimento do nosso trabalho, da nossa dedicação, nosso empenho e, também, a questão do profissionalismo do professor. Nós somos profissionais da educação, então, esse é o nosso reconhecimento de fato. (KLEIN, 2013a).*

Não se está apenas aceitando de bom grado o valor que os outros lhe atribuíram. Ao fazê-lo, concorda com as formas como a reconhecem e quanto mais manifesta essa concordância, mais estará incitada a adequar-se ao modelo proposto de comportamento. Isso fica evidente quando diz que por ser uma profissional da educação esse é o *reconhecimento de fato*. Se existem outras formas não sabe ou, propositalmente, as ignora. É diante deste concurso do MEC que a professora *inclina-se* (FOUCAULT, 2010c). Assim, o trabalho – no caso o TD – é direcionado ou para mais ou para menos conforme o “grau” de veracidade que se atribui aos regimes de reconhecimento. Posso inferir, até aqui, que o Prêmio é uma prática que estabelece ou reestabelece uma ordem. Qual é e como se apresenta são aspectos que veremos ao longo desta tese.

Ainda em relação à série de saberes da *experiência* que estamos discutindo, Sennett (2004, p. 13) apresenta-nos um interessante estudo intitulado *Respeito: a formação do caráter em um mundo desigual*. Afirma o sociólogo que “a sociedade moderna carece de expressões positivas de respeito e reconhecimento pelos outros”. Ao entender a desigualdade como a consequência direta dessa falta, assume a relação respeito-desigualdade como tema central de seu livro. O autor traz algumas definições que nos ajudam a movimentarmos-nos pela experiência de reconhecimento social que já é um objeto de estudo da sociologia e que tem se apresentado muito produtivo para discutirmos o Trabalho Docente a partir do campo da Educação. Dentre esses conceitos, que muitas vezes são usados, indiscriminadamente, em nosso dia a dia, encontram-se o respeito, *status*, prestígio, reconhecimento, honra e dignidade.

Importante destacar que logo de início um exercício analítico de minha parte foi necessário. Como o autor do livro investe no termo respeito para construir sua análise e a partir daí verificar as aproximações das demais noções, precisei compreender sua lógica para justificar a minha, que não é contrária a dele. Apenas olhamos de extremidades diferentes para as formas como os sujeitos e as profissões são valorizadas nas sociedades contemporâneas.

Enquanto Sennett parte do *respeito* como uma posição a ser conferida/alcançada e percorre de forma crítica os processos de reconhecimento que impedem muitos sujeitos de atingi-lo – por isso gera-se uma escassez –, sigo a materialidade do *Prêmio Professores do Brasil* que me indica a *experiência de reconhecimento* como fulcral<sup>81</sup>. Ao fazer isso, situo-me na ponta extrema a de Sennett para problematizar como uma prática de reconhecimento social

---

<sup>81</sup> Essa constatação é recorrente do tratamento que dei aos inúmeros excertos retirados do material de análise e que estão organizados na planilha que denominei de *Ditos & Escritos do Prêmio Professores do Brasil*, conforme anunciado no Capítulo 4.

docente leva, de forma ambivalente, à denegação e ao respeito. Apresentadas as justificativas, vejamos em que os jogos de conceitos, ainda, podem nos ajudar. Iniciemos por *status*.

“Em geral, *status* se refere à posição de uma pessoa na hierarquia social” (SENNETT, 2004, p. 71. Grifos do autor). Nesse sentido, quando Gatti (2012) associa o desconforto dos grupos à injustiça do *status* social, deixa-nos antever que o problema estaria nas hierarquias sociais e no peso valorativo dado a cada posição dessa estrutura. Galgar ou decair nessa escala confere aos indivíduos e profissões um *status* específico pré-estabelecido. De acordo com as observações desses autores, penso que uma contestação radical deveria recair não somente sobre as formas de acesso aos postos considerados mais elevados, mas, principalmente, sobre os critérios que definem os estados valorativos. Outro aspecto que precisa ser considerado é que em todos os *status* estão associadas atribuições que precisam ser cumpridas por aqueles que nelas se encontram (MAYER, 2008). Há um preço a ser pago e a carga de responsabilidades e procedimentos exigidos pelo Prêmio aos candidatos merece um destaque especial, que farei no próximo capítulo.

Definidos os *status*, essas posições suscitam emoções de admiração entre os agrupamentos da escala social. Tais reações podem ser agregadas sob o título de *prestígio* (SENNETT, 2004). Entretanto, adverte-nos o sociólogo que um *status* alto não, necessariamente, goza de prestígio. O exemplo que utiliza para ratificar isso é que um aristocrata corrupto, apesar da posição elevada que ocupa, não desperta prestígio na população, mas um habilidoso marceneiro pode ser tributário do olhar admirado dos outros. Assim como pessoas, objetos e marcas (*Ferrari, Apple, etc.*) também possuem prestígio. O conceito em questão torna-se frágil quando o aproximamos da noção de respeito. Diz o sociólogo que um médico apesar de exercer uma atividade profissional de maior prestígio que uma secretária que atenda, prontamente, as demandas, não garante que será tratado com mais respeito. Podemos pensar que os premiados, apesar do *status* de Professores do Brasil e do prestígio nacional que receberam, não garante que sejam mais respeitados em suas escolas e comunidades. Em outras palavras, não há uma relação direta entre prestígio e respeito.

Outro termo que vaga entre os discursos do cotidiano é a *honra social*. Tanto Sennett (2004) quanto Mayer (2008), apontarão esse conceito como mais antigo e vinculado à conduta dos indivíduos.

Ela presume uma equação entre concepções axiológicas e uma estrutura hierárquica na qual a prescrição de comportamentos, bem como a designação de posições de maior ou menor valor nesta escala, será traduzida num gradiente de reputação social definido em termos de honra.(MAYER, 2008, p. 45).

Anterior à noção de prestígio, a honra, portanto, vincula-se às regras de comportamento que são naturalizadas e inquestionáveis no interior de determinada cultura. O cumprimento dos papéis e funções destinadas a cada estamento conferirá ao sujeito a honra compatível com a posição hierárquica, ou seja, diz-se do homem e da mulher que atenderam às expectativas sociais que ambos são honrados. Interessante observar que ser honrado nesses termos garante uma relação simétrica entre os membros do mesmo grupo social, mas assimétrica quando comparado a outros sujeitos de *status* diferentes na sociedade. “A afirmação da honra em um grupo, reconhecendo e reagindo às necessidades dos outros, pode levar a um comportamento destrutivo em relação àqueles que estão além [e aquém] dos limites do grupo” (SENNETT, 2004, p. 74). Em nome da honra (pessoal, familiar ou estamental) muita humilhação e sangue já foram pagos.

Dentro do propósito desta tese, podemos vincular a esse sistema de reputação o exemplo com que Michel Apple e Kenneth Teitelbaum (1991, p. 63) iniciam um artigo que trata da perda de controle da qualificação e do currículo enfrentados por docentes na década de 1990. Os autores apresentam um trecho do contrato de professora para a chamada *escola elementar* nos Estados Unidos em 1929:

1. Não casar-se. Este contrato torna-se nulo imediatamente se a professora se casar.
2. Não andar em companhia de homens.
3. Estar em casa entre as 8 horas da noite e as 6 horas da manhã, a menos que esteja assistindo a alguma função na escola.
4. Não ficar vagando pelo centro em sorveterias.
- [...]
13. Conservar a sala de aula limpa.
- [...]
14. Não usar pó no rosto, rímel, ou pintar os lábios.

Apple e Teitelbaum objetivam evidenciar que o controle do ensino sempre manteve conexões com os interesses dominantes e que na época em que escreviam o artigo outras formas estariam em jogo. Porém, meu destaque é para marcar que a conduta das professoras estadunidenses, uma vez atrelada à carreira docente nos termos expressos no contrato, acarretaria em um código de honra a ser minuciosa e rigorosamente cumprido. Ao longo dos 14 itens, apenas um está diretamente vinculado a escola. Faz-se imprescindível um esclarecimento para a análise dessa vinculação. Mayer (2008), esclarece-nos que a noção de honra caracteriza, especialmente, as relações de sociabilidades privadas, chamadas de primárias, às quais pertence o grupo familiar. Na definição dos direitos, deveres e distinções de cada membro é que a hierarquização entre pai, mãe e filhos ocorrerá. A honra enquanto

conduta a ser seguida e preservada é fruto desse sistema. Uma vez definida, o seu valor está associado como cada família se percebe e é percebida no convívio social.

Entendo que essa observação de Mayer (2008) ajuda-nos a compreender que uma vez vinculado o público à vida privada por meio do código de honra, essa é, antes de qualquer coisa, elaborada ou interpretada no interior das relações primárias e só depois é apreendida como referência para o reconhecimento social. Talvez a troca de ênfase das sociabilidades primárias para as sociabilidades secundárias, definidas a partir da vida social, seja uma ressonância da passagem da sociedade disciplinar para uma sociedade de seguridade (FOUCAULT, 2006), justificando, assim, um quase desaparecimento da concepção de “defesa da honra” e a emergência de outras formas de governo da população como, por exemplo, a espetacularização<sup>82</sup>.

A *dignidade* é o quarto termo do “vocabulário” que estou apresentando. Vincula-se à questão divina em sociedades mais tradicionais nas quais, independentemente do código de honra, os indivíduos podem ser dignos de Deus por seguirem os caminhos da fé. Já na modernidade, passa pela concepção jurídica de que desrespeitar os limites naturais da dor ou do prazer fere a dignidade humana, até a ideia sociológica de que *o trabalho dignifica o homem*. Surgem daí muitas críticas a respeito de como o trabalhador foi *enjaulado* pela burocratização, tal como Weber analisa, até as contestações ao próprio autor de *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo* por faltar em sua análise, alegam seus detratores, o aspecto de satisfação com o trabalho (SENNETT, 2004). Seja pela dor ou pelo prazer, as funções laborais teriam um poder de tornar digno aquele que delas se ocupam.

Na busca da compreensão do respeito, mais especificamente do *respeito mútuo inclusivo*, Sennett vai descartando um a um desses conceitos como sinônimos de respeito. O *status* leva o sujeito a marcas desiguais; o prestígio, apesar de advir da admiração pelo outro, não garante que alguém que ocupa uma posição admirável suscite respeito próprio ou mútuo; a honra tem um caráter coletivo por carregar em si uma norma compartilhada, mas o seu cumprimento geralmente leva a uma disparidade e anulação dos que estão além e aquém; a dignidade do trabalho não responde à inclusão, pois poucos seriam capazes de atingi-la. Para o sociólogo, “o que está faltando nestes termos é algo que transmita mutualidade, o que faz a palavra ‘reconhecimento’” (SENNETT, 2004, p. 73).

Porém, destaca que o reconhecimento não garante a inclusão da necessidade do outro e por isso entre esse conceito e o de honra, estaria o de *respeito próprio*, para o qual o artífice

---

<sup>82</sup> Essa noção é desenvolvida no Capítulo 9.

volta-se na busca da perfeição. A relação com o outro nem sempre é desejada pelo artífice, mas quando necessária é estabelecida em nome de algo que está além, no estado de “dever cumprido”. Assim procedem os músicos que cooperam com os parceiros de palco para que a perfeição seja atingida. Entretanto, “enquanto a mutualidade concentra-se no processo, este tipo de respeito próprio concentra-se no resultado” (SENNETT, 2004, 75). Com essas referências, segue o sociólogo ao longo da instigante obra, analisando os processos que levam à desigualdade como carência de respeito.

Ao seguir o meu caminho, quero destacar que é no exato ponto em que Sennett observa que o reconhecimento transmite mutualidade sem, forçosamente, incluir a necessidade alheia, que vejo tal conceito como um campo de experiência muito mais amplo do que mais uma modalidade que pode ou não levar ao respeito. Ao resumir a complexidade da questão, Sennett (2004, p. 78) escreve que “como resultado, os atos que transmitem respeito – *os atos de reconhecimento pelos outros* – são exigentes, e obscuros” [grifos meus]. Essa mutualidade do reconhecimento, para mim, é um jogo de olhares; é um *regime de visibilidade* em que os sujeitos *re-conhecem* uns aos outros e atribuem-se certos valores. Diria que não há experiência de reconhecimento social que não envolva formas de visibilidades, seja jogando luz – *status*, prestígio, honra, dignidade – ou sombra. Como nos lembra Veiga-Neto (2002b, p. 24), “as metáforas ligadas à visão têm sido muito importantes na nossa tradição cultural, na medida em que a visão tem sido celebrada enquanto sentido privilegiado capaz de fazer uma mediação acurada e fidedigna entre nós e a realidade, ou seja, mostrar como é *mesmo* o mundo” [destaque do autor]. A força de estabelecer experiências de reconhecimento nas sociedades sustenta-se, assim, não somente na própria tradição da visão, mas, principalmente, na crença de que ao olhar apreendemos a verdade sobre algo ou alguém.

Essa matriz óptica recobre uma significativa parte da vida em sociedade ao ponto que a sua negação ou falta de alcance sobre determinados grupos leva ao que Mayer (2008), apoiado em Renault, chama de “reconhecimento deslocado”. São de duas ordens as suas consequências: primeira, o *desconhecimento* em que indivíduos são socialmente constrangidos a ocultarem suas identidades (árabes, *gays*, moradores de regiões pobres) para assumirem outras que sejam mais “adequadas” ao contexto social, resultando, por parte dos demais, em desconhecimento dessa condição ultrajante e não, necessariamente, desvalorização<sup>83</sup>; segundo, a “*invisibilidade* ou morte social para indivíduos que não existem

---

<sup>83</sup>Mayer (2008), ilustra essa primeira ordem com a situação francesa dos operadores de *call centers* de ascendência árabe que são convidados a substituírem seu nomes, durante as conversações com os clientes, por outros fictícios de origem francesa.

para as instituições” (MAYER, 2008, p. 58, destaque do autor), seja porque a modalidade de denegação do reconhecimento os ignore, seja porque ainda não correspondem aos grupos socialmente identificados<sup>84</sup>. As pessoas permanecerão invisíveis aos sistemas da sociedade independentemente do que façam. Tais ordens operam práticas que deslocam o reconhecimento para questões que não atingem as condições vivenciadas pelos sujeitos.

Mas se por um lado o reconhecimento social está intrinsecamente vinculado ao visível, por outro podemos deduzir pelas expressões implicadas nesse processo (*status*, prestígio, honra, dignidade) que nem sempre as necessidades das pessoas serão contempladas e é por isso, parece-me, que Sennett vê com reservas a possibilidade de uma relação biunívoca entre reconhecimento e respeito ou de sinonímia entre ambos. Concordo e por isso que entendo como produtivo investigar a organização, funcionamento e efeitos ambivalentes dessa ordem de experiência. Quando o então Ministro da Educação Aloizio Mercadante<sup>85</sup> ressalta os objetivos e a importância do *Prêmio Professores do Brasil*, mostra-nos a composição visual organizada e consubstanciada nessa prática que não, necessariamente, resultará em respeito mútuo inclusivo, de acordo com os termos do pesquisador estadunidense. Afirma, assim, o Ministro:

*O Prêmio é um esforço grande que o MEC faz junto com vários parceiros, instituições, fundações pra gente valorizar aqueles professores que estão na sala de aula. [...] Valorizando, dando autoestima, buscando projetar exemplos porque eles são essenciais para o Brasil. [7º PPB - vídeo Flasch 01] (BRASIL, 2013b).*

Esse esforço traduz-se em uma complexa organização de agentes e máquinas que visam visibilizar os professores que atendem ao chamado das demandas educacionais definidas no interior da racionalidade neoliberal e a partir do capitalismo contemporâneo. Ao fazer isso, os professores tornam-se alvo da investida discursiva e não discursiva de ordem afetiva (autoestima) e cognitiva (exemplos de projetos bem sucedidos). Mas qual o problema em destacar os profissionais que demonstraram empenho e mérito? Que assumiram uma

---

<sup>84</sup>Mayer (2008), lembra-nos que nem toda invisibilidade é sinônimo de denegação do respeito, pois há casos em que esse processo pode levar ao restabelecimento da liberdade e das forças de ação. Já em seu aspecto de precarização social, o autor traz como exemplo a situação dos *moradores de rua* no Brasil que continuam sendo invisíveis até em suas mortes, pois não são noticiadas ou discutidas como possíveis situações criminosas. Talvez, aqui, teríamos algumas ressalvas se considerarmos a repercussão, pontual, de algumas ações criminosas em que jovens de classe média atearam fogo sobre moradores de rua. De resto, concordo com a crítica de Mayer de não tratarmos como crime o descaso que leva à morte por frio e fome as pessoas que vagam pelas cidades.

<sup>85</sup> Mercadante foi Ministro da Educação de 2012 à 2013. O Ministro volta à Pasta em outubro de 2015.

profissão despretensiosamente? Definitivamente, a questão não é reconhecer ou não reconhecer; receber ou não receber um valor em dinheiro e outros adereços. Trata-se de problematizar os desdobramentos do Prêmio e seu *modus operandi* sobre o Trabalho Docente. Há, nessa prática, um novo direcionamento das lides docentes. Entretanto, temos que levar em consideração que a experiência de reconhecimento social e a profissão docente já se cruzaram em outros tempos e sob formas diferentes de funcionamento.

Um olhar retrospectivo permite-nos localizar e “pinçar” movimentos dispersos de reconhecimento docente em um espaço temporal, que foram possíveis em razão de fatores econômicos, sociais, políticos e culturais que estavam organizados de acordo com a governamentalidade liberal, servindo, assim, de condições de possibilidade para a configuração do Trabalho Docente moderno. As transações, imposições, negociações e reivindicações em torno da visibilidade da atividade docente foram, certamente, tramadas por inúmeros fios comunicacionais, mas destaco apenas alguns para ajudar-nos a pensar de outro modo essa questão. Não se trata de uma história da profissionalização docente e outra da valorização do trabalho desses agentes. Penso que a experiência de reconhecimento docente é uma dimensão do mesmo percurso sócio-histórico.

Importante destacar, ainda, que percebo esses movimentos de vaivém da valorização e atratividade dos professores como pertencentes a dois eixos distintos que se articularam para atender a necessidade de um corpo de profissionais identificados com a “causa docente”. Ao partir do campo do Trabalho Docente como referência, chamo o primeiro deles de *movimentos exógenos de reconhecimento* por terem aparecido no cenário da educação moderna como oriundos de decisões oficializadas pelo Governo. No entanto, aprendemos com Foucault (2006, p. 324) que “o Estado é uma prática” e isso nos serve de constante alerta para não essencializarmos a sua constituição e políticas, pois há sempre um jogo de poder que antecede e ultrapassa a Administração Governamental. O que ocorre é que para essas práticas exógenas o Governo, pelo menos assim aparece, teve um “protagonismo” na proposição e condução dos seus atos. O segundo eixo seria os *movimentos endógenos de reconhecimento* em que os professores encenaram aproximações e proposições daquilo que entendiam como importante para a valorização de suas atividades. Passa por aí ações desdobradas a partir da aceitação ou contestação daquilo que o Estado lhes propunha e movimentos organizados por suas entidades representativas.

*Eixo dos movimentos exógenos e eixo dos movimentos endógenos de reconhecimento* servem-me, aqui, para ampliar a minha perspectiva acerca do tema e não para classificar, rigorosamente, as práticas. Como anunciei: elas se articulam e inútil seria nos ocuparmos

“seriamente” da distinção entre ambas. Por outro lado, foram-me úteis para não pensar na experiência de reconhecimento como ações exclusivas do Estado ou como resultado reservado às lutas das estratificações sociais. Estado, grupos sociais e demais agentes que se agregaram ao longo do tempo, colocaram em pauta seus interesses, que ora coincidiram, ora colidiram. Na longa e intrincada história da profissionalização docente é possível verificarmos em Nóvoa (1991) que à medida que os *pettites écoles*<sup>86</sup> e, sobretudo, os colégios Jesuítas ganhavam consistência e reputação social ao longo dos séculos XVI, XVII e XVIII, esse modo de ensino e organização institucional tornavam-se um modelo para a ascendente classe burguesa europeia, que ansiava por encontrar meios que deixassem para trás o Antigo Regime. “Durante os três séculos da época moderna elas [instituições Católicas de ensino] asseguraram o deslocamento do papel educativo das comunidades e das famílias para a instituição escolar” (NOVOA, 1991, p. 115).

Reúno, no próximo Capítulo, elementos dessa(s) longa(s) história(s) que fizeram emergir a figura moderna do professor. Busco destacar dessa multiplicidade elementos que apontem os modos pelos quais o reconhecimento social pode ser constituído como uma experiência que contribuiu para a transformação paulatina do ato de ensinar em uma profissão. Meu objetivo é tão somente, seguindo Ramos do Ó (2003, p. 16), de “[...] reunir fragmentos do passado e estabelecer uma composição discursiva que possa tornar as nossas memórias coletivas aptas a novas averiguações e revisões”.

---

<sup>86</sup> “As *pettites écoles*, consagradas à aprendizagem da leitura, da escrita e às vezes do cálculo, organizavam-se sob múltiplas formas. No campo, elas são habitualmente conduzidas por um mestre leigo, dependente do pároco. Não há procedimentos uniformes com respeito à escola e ao pagamento do mestre” (NÓVOA, 1991, p. 114). Isso mostra que os Jesuítas não vão apenas eliminar em três séculos apenas outras formas externas de ensino. Farão isso, também, no próprio seio da Igreja Católica.

## 6. PROFISSÃO DOCENTE E SUAS PRÁTICAS HISTÓRICAS DE VISIBILIDADE:

“o melhor retorno que o professor tem é o brilho no olhar de um aluno”<sup>87</sup>

Nóvoa (1991, p. 118) afirma que o aparecimento do *status* da docência como profissão é anterior à “estatização da escola, pois, desde o século XVI, vários grupos sociais, leigos e religiosos, consagraram cada vez mais tempo e energia à atividade docente”. O que, em termos foucaultianos, diríamos que a vontade de saber levou, invariavelmente, à invenção cada vez mais refinada de estratégias de governo dos aprendizes. Quanto mais se generalizava a preocupação com a condução das condutas, mais se produzia um campo complexo de saberes e tecnologias de poder em torno da Educação, ao ponto de criar a necessidade de manter sujeitos dedicados e responsáveis por pensar e fazer funcionar toda essa maquinaria discursiva e não discursiva. No século XVIII, narra o autor, certas congregações docentes alteraram sua natureza por sofrerem um processo de *laicização* ao contratar pessoas não religiosas como professores.

As exigências econômicas e sociais levaram o Estado, ainda no século XVIII, a deixar uma posição secundária para assumir, de uma vez por todas, a educação escolar, já nos moldes propagados pela Igreja, e com ela a responsabilidade de conduzir o professorado. Sem alterar esses propósitos de organização dos tempos e espaços de uma pedagogia disciplinar (VARELA, 2002), investiu-se não somente na renovação do currículo, mas nas formas de recrutamento e seleção dos professores. A expansão capitalista e as concepções fisiocratas (FOUCAULT, 2006) prescreveram a necessidade de garantir que os responsáveis pela educação dos filhos da burguesia e da classe proletária atuassem em instituições específicas para cada um desses segmentos, difundindo valores e consolidando a hierarquia pautada pela nova divisão social do trabalho. Fazia parte dessa medida a implantação de uma *licença* que outorgava os professores a ensinar (NÓVOA, 1991). Comenta Costa (1995, p. 78) que “a criação desta *licença* é decisiva no processo de profissionalização docente pois passa a servir de referência à definição de um conjunto de competências técnicas básicas, ligadas a critérios escolares, que subsidiará tanto o recrutamento do corpo de professores como o esboço da carreira docente”.

Cabe-me, porém, destacar, ainda mais, essa licença. Não somente como um arranjo estatal que visava à homogeneização do ensino, mas como uma das primeiras formas oficiais

---

<sup>87</sup> A parte em itálico é um recorte da fala de Bruno Lima, premiado no 6º PPB em 2012 e homenageado durante o 7º PPB na categoria *Juri Popular*, conforme registrado na Seção 4.2.

do Estado de reconhecimento social da docência. Essa afirmação que faço ganha uma dimensão mais significativa se levamos em conta o que se entende por uma atividade que seja profissional. Escreve Mariano Enguita (1991, p. 41):

Em sentido estrito, um grupo profissional é uma categoria auto-regulada de pessoas que trabalham diretamente para o mercado numa situação de privilégio monopolista. Só eles podem oferecer um tipo determinado de bens ou serviços, protegidos da concorrência pela lei. Isso é o que se denomina também exercício liberal de uma profissão.

Encontram-se nesse grupo médicos, engenheiros, advogados, enfermeiros, assistentes sociais e outros que por força de lei mantêm uma proteção do campo de trabalho, legislam por meio de conselhos e ordens da categoria e possuem uma (certa) autonomia no exercício da função. Mesmo quando trabalham na iniciativa privada ou pública, seus direitos em termos de atuação e faixa salarial são garantidos e regidos por essas agremiações. Estão autorizados a atuarem como tais aqueles que possuem uma licença. Acrescenta o autor que “supõe-se que esta licença é a contrapartida de sua competência técnica e sua vocação de serviço” (ENGUITA, 1991, p. 44). O reconhecimento pelo talento, das *carreiras abertas ao talento*, conforme já vimos, não é novo e data do século XVII e estende-se, pouco a pouco, do Estado para “[...] um princípio sociológico mais amplo, aquele da ‘aristocracia natural’. [...] Como os fisiocratas franceses, Jefferson pretendia realizar isto por meio de uma mudança geral nas instituições” (SENNETT, 2004, p. 91). Não mais os privilégios de uma aristocracia herdada, mas de talentos “naturais” para o trabalho que diferenciam os indivíduos uns dos outros.

No recorte do arco sócio-histórico das profissionalizações, do século XVII com o pensamento mercantilista até o século XIX com os princípios liberais, encontra-se a emergência do professor como funcionário do Estado e sua licença de atuação. Essa breve contextualização que fiz serve para compreendermos que se o Estado distribui outorgas aos professores não faz isso do nada e nem, provavelmente, inaugura essa prática no magistério<sup>88</sup>. Busca, sim, aproximá-lo de um *status* já em formação na sociedade: o profissional. Escreve Costa (1995, p. 85) que “a concepção mais usual de *profissão* que temos hoje surgiu no século passado [séc. XIX] e está relacionada às primitivas formas industriais e concorrenciais do

---

<sup>88</sup> Importante destacar que a Igreja Católica já mantinha uma forma, talvez ainda muito dispersa, de controlar os docentes já nas *petties écoles*. Escreve Nóvoa (1991, p. 114): “Em contraste [à liberdade regional de decisão sobre a organização e pagamento dos professores], ninguém pode ser nomeado mestre sem a aprovação das autoridades eclesíásticas”. O contratado não se restringe apenas à docência, mas executa, até com mais frequência, atividades de auxílio ao pároco. Com isso verificamos que o Estado dá continuidade e intensifica essa prática de controle. Penso que nessas pequenas escolas a ideia de desenvolver uma especificidade laboral junto ao ensino já circulava, mesmo que em condições muito vagas.

capitalismo” (destaque da autora). Herdada, em boa parte, da Sociologia das Profissões<sup>89</sup>, a concepção de profissão vê-se alterada no período entre a primeira e a segunda grandes guerras, já no século XX. Enquanto a ideia inicial dava a entender profissionais como sendo trabalhadores formados por uma educação específica e agindo isoladamente em seus consultórios ou escritórios, a presença de engenheiros e arquitetos nas organizações contribuiu para ampliar a concepção da profissão.

Em relação à noção dessa categoria distinta de trabalhadores no século XVIII, diríamos que a organização do exercício da docência deixará a desejar se comparada às características das demais profissões, sobretudo, nos quesitos de competência, como um saber privilegiado de um grupo, e de independência, enquanto garantia da autonomia dos rumos da atividade. Essas lacunas são apontadas por Enguita (1991) e também justificam um dos subtítulos do artigo de Nóvoa (1991, p. 118) chamado de “*a gênese e o desenvolvimento de uma profissão de tipo funcionário: a profissão docente*” [destaques do autor]. Sim, é uma profissão que implica em ser funcionário porque o sujeito atuará em uma rede predefinida composta por procedimentos, instituições e, o que seria o mais contraditório aos olhos da profissionalização, seguir uma pedagogia já determinada<sup>90</sup>. Seja como for, temos nesse movimento de licenciar os selecionados uma prática de reconhecimento social, de diferenciação de um grupo de trabalhadores que começa a organizar-se ou a ser organizado.

Longo, complexo e polissêmico foi, e talvez ainda seja, o percurso da profissionalização da docência. Escreve Enguita (1991, p. 47) que,

Hoje em dia, os termos ‘docência’, ‘educador’, ‘mestre’ ou ‘professor’ evocam de imediato a imagem de um trabalhador assalariado, mas nem sempre foi assim. Até poucas décadas, na Espanha, grande parte dos professores primários estavam muito mais para trabalhadores autônomos que estabeleciam, por sua própria conta, escolas nos povoados, ainda que com apoio dos governos locais.

Nessas situações, geralmente ligados ao campo, os professores, segundo o autor, poderiam ser considerados, em sentido estrito, como “pequenos-burgueses” porque eram proprietários e trabalhadores ao mesmo tempo e contavam com a colaboração das esposas ou de algum auxiliar contratado para as tarefas do estabelecimento. Com o processo de

<sup>89</sup>A esse respeito afirma Costa (1995, p. 86-87) que a “vasta literatura foi produzida nesta linha, reunindo trabalhos de tendência estrutural funcionalista e neoweberiana que focalizam o papel dos profissionais no estado capitalista. [...] Os estudos críticos sobre o trabalho docente realizam um exame minucioso das análises da Sociologia das Profissões porque [...] elas contribuem para reforçar uma visão estática e positiva do profissionalismo que encobre suas contradições e ambivalências internas”.

<sup>90</sup>A título de exemplo, no Brasil, em 1827, é promulgada a lei de criação de escolas de primeiras letras que define no Art. 15 que “estas escolas serão regidas pelos estatutos atuais se não se opuserem a presente lei; os castigos serão os praticados pelo método Lancaster” (BRASIL, 1827).

urbanização e a ingerência do Estado, esse prestígio procura se manter, mas sob novas condições que conflitarão com a perda de autonomia.

O processo de recrutamento dos professores terá um segundo movimento de reconhecimento, porém, agora, de ordem endógena. Parece-me que o refinamento dessa prática e sua naturalização ao longo de três séculos levou ao que Varela e Álvarez-Uría (1992, p. 82) identificam no início do século XIX como sendo uma aderência dos agentes à causa burguesa:

Recrutados de estamentos sociais o suficientemente elevados para não se sentirem pertencentes às classes populares e o suficientemente baixos para aspirarem a uma profissão nova, que apareça como uma via de promoção social, os professores, salvo exceções, menosprezarão a cultura das classes humildes, seus hábitos e costumes, desprezo reforçado e justificado pelos cursos da Escola Normal, e tentarão transmitir sua admiração pela cultura burguesa na qual não estão completamente integrados e na qual desejam infrutiferamente integrar-se.

Talvez essa seja uma passagem da história da profissão docente que deveria, por vontade de muitos, ser apagada. Entretanto, vejo-a como fato primoroso do ponto de vista sócio-histórico da docência. Mostra-nos a constituição de um dos aspectos do reconhecimento do Trabalho Docente que ao vincular-se a outro, a proletarização, como veremos, produzirá formas ambivalentes de valorização. Deixemos isso em suspenso e exploremos a situação apresentada pelos autores. Então, armadas as condições de atratividade da carreira, que figurará como caminho de mobilidade social, os professores irão aderir ao magistério tanto pelo *status* profissional, quanto pelo *prestígio* que essa posição pode suscitar ao serem reconhecidos como membros da burguesia. Identificados com a chamada *Alta Cultura*<sup>91</sup>, adotarão os valores dessa classe em um processo de subjetivação<sup>92</sup> que resultará, segundo Varela e Álvarez-Uría (1992), em um *sujeito esquizóide*, que não pertence mais ao grupo de origem e que pelas condições de seu saber específico e rendimentos materiais não se integra, efetivamente, à burguesia. Ao localizar o professor primário do século XIX como originário dos meios sociais mais desfavorecidos, Nóvoa (1991, p. 126) também corrobora a ideia da produção subjetiva desse professor como uma espécie de pária que buscou, por meio da formação e da profissão, novo *status* social. Esse profissional não era “nem burguês, nem

---

<sup>91</sup> Ver Costa (2004) e Veiga-Neto (2003a).

<sup>92</sup> Importante ressaltar que processos de subjetivação não ocorrem a partir de um único elemento apenas. Para esse específico, Varela e Álvarez-Uría (1992, p. 82) acrescentam à posição social do professor “[...] as características institucionais da escola obrigatória, os interesses do Estado, os métodos e técnicas de transmissão do saber e o próprio saber escolar”.

notável, nem camponês, nem intelectual, nem artesão, o professor primário tem enorme dificuldade para se inserir socialmente”.

Acrescentam, ainda, que a remuneração dos professores sempre foi baixa, mas recebiam um pagamento simbólico ao serem comparados a sacerdotes que carregam uma missão dada por Deus. Tal reconhecimento, fruto de resquícios cristãos oriundos dos colégios Jesuítas, fará com que os docentes gozem de certa autoridade social por sua *dignidade*. Lembremos que, para Sennett (2004), essa última expressão vincula-se, inicialmente, ao divino, e, posteriormente, com o avanço capitalista, direciona-se ao esforço de melhoramento pelo trabalho – seja por duras penas, seja pela satisfação. Ambas vinculações sugerem que o sujeito encontre no próprio cumprimento da tarefa a sua recompensa. Como estamos tratando de práticas do final do século XVIII e início do século XIX, é provável que a dignidade docente, aqui manifestada, esteja impregnada desses dois sentidos pelo fato de emergir em um período de transição – do Antigo Regime para o Estado Administrativo moderno.

Essas marcas de elitização e sacerdócio, principalmente esta última, são tão profundas que é possível percebê-las, ainda em tempos atuais, nos gestos e discursos que circulam sobre a docência<sup>93</sup>. Arrisco-me a dizer que está em jogo nessas manifestações de apreço, e em tantas outras semelhantes, algo que denomino como reconhecimento pela *dignidade sacerdotal da docência*. Mesmo que os primeiros movimentos do Estado servissem para “livrar-se” das concepções religiosas da educação e marcar, assim, os professores como profissionais, substituindo um *corpo docente religioso* por um *corpo docente laico*, mantiveram-se, em boa parte, as manifestações de reconhecimento atreladas à crença da atividade como forma de sacerdócio.

A crescente demanda por escolas e o reconhecimento da importância dos professores por parte da população, sobretudo das classes abastadas, levou, no século XIX, à criação de cursos preparatórios para esse ofício, as chamadas “escolas normais”. Em 1839, é inaugurada a *Escola Normal de Madri* que passa, no ano seguinte, a funcionar, também, em outras localidades da Espanha. Nessa instituição, e penso que podemos estender às demais que tiveram essa finalidade, “os aprendizes de professor sofrerão um processo intensivo de transformação e vigilância de forma que sua vida privada se imole no altar de sua futura entrega e abnegação à vida pública” (VARELA; ÁLVAREZ-URÍA, 1992, p. 81). Esse elo

---

<sup>93</sup>A respeito do segundo tópico, registro que recentemente discutia em aula as questões de reconhecimento da docência com uma turma de Sociologia da Educação do curso de Pedagogia/Parfor e uma aluna emocionada disse-me ter assistido, na escola em que trabalha, ao depoimento de uma professora aposentada, já idosa, no qual dizia que “em sua época” o professor era respeitado, que as famílias mandavam para as professoras de seus filhos os melhores pães caseiros, os melhores presentes. Tanto para a professora anciã quanto para minha aluna tais manifestações bastavam para marcar a docência como uma atividade digna de respeito.

entre os fazeres privados e os atos públicos dá-se, segundo a leitura que faço de Sennett (2004), por meio da *honra*. O comportamento dos docentes, em todas as instâncias da vida, deve refletir uma honra ilibada pela qual serão reconhecidos os bons professores e excluídos, já na formação, os indóceis e sonhadores (VARELA; ÁLVAREZ-URÍA, 1992). Esse processo seria o que chamo de reconhecimento pela *honra depurante da docência*. Tal tática estende-se e serve, no século seguinte, de referência aos contratos de trabalho, conforme já observamos em Apple e Teitelbaun (1991). Portanto, a formação além de controlar as técnicas e métodos a serem utilizados, contribuiu, também, para a formação de uma espécie de código de conduta.

Um desdobramento da demonstração da honra pode ser encontrado na circulação de valores na imprensa brasileira da década de 1960 em que retratos de homenageados “[...] ao revelarem a sua postura corporal, a sua expressão facial e o seu vestuário etc, davam visibilidade a valores cultivados pelos professores muitas vezes de forma tácita, bem como a traços de sua inserção social” (VICENTINI, 2002, p. 79). Apesar de Paula Vicentini (2002) entender que essas homenagens objetivavam tornar o “professor como digno”, para mim, é mais uma manifestação de reforço da honra por trata-ser de conduta pessoal expressa nas roupas, postura e gestos, e não aspectos do trabalho que demonstrem o cumprimento – com dignidade – de sua tarefa<sup>94</sup>. Como as modalidades de reconhecimento não são mutuamente excludentes, ambas parecem ter seu peso ressignificado com as fotografias de antigas professoras.

Não há nada de estranho nessa marginalização daqueles que não atendem à conduta esperada se considerarmos os efeitos destrutivos da defesa da honra, tal como comentamos anteriormente (SENNETT, 2004). Primeiro, ao seguir essa abordagem, devemos atentar para a questão de que assim como se exclui todos os demais indivíduos – os que não receberam a licença e não concluíram a formação específica –, também são banidos os membros internos que não atendem ao código de conduta. Segundo, a *honra depurante da docência* não depende somente do Estado, pois é preciso, sobretudo, a aceitação e identificação do professorado com os critérios e os padrões de comportamento estabelecidos. Essa adesão ocorre à medida que a relevância da escola se popularizava enquanto meio de ascensão social e os professores passavam a ser identificados como agentes culturais e, por extensão, agentes

---

<sup>94</sup>Não quero, de forma alguma, ser taxativo. Apenas procuro manter uma coerência interna nessa grade de leitura que estou utilizando. Esse exercício que faço à medida que apresento aspectos sócio-históricos da profissionalização docente contribui para mostrar como em vários momentos e por inúmeras entidades e sujeitos o reconhecimento do TD apresenta-se como algo obscuro (SENNETT, 2004) em que todas as práticas dessa ordem levassem, invariavelmente, aos mesmos resultados.

políticos. “Dois argumentos são sistematicamente produzidos pelos docentes em apoio de suas reivindicações sócio-profissionais: a posse de um conjunto de conhecimentos especializados e a realização de um trabalho de maior importância social” (NÓVOA, 1991, p. 124).

Assevera Cybele Almeida (1991) que se registra, na Europa do século XIX, um marco nas conquistas para as mulheres, pois após o período vitoriano em que a sexualidade feminina foi alvo de inúmeros discursos<sup>95</sup> chegava-se a uma situação em que as mulheres poderiam, mesmo que muito inicialmente, ser reconhecidas pela capacidade como força de trabalho e acesso ao Ensino Superior. A docência abre-se, portanto, como uma oportunidade de visibilidade da mulher no cenário capitalista em expansão, ocasionando o que os pesquisadores chamam de *feminização do magistério*. Entretanto, Nóvoa (1991, p. 126) destaca que “a feminização do corpo docente primário – fenômeno que, apesar das especificidades de cada país, pode ser claramente percebido no conjunto das sociedades ocidentais a partir de meados do século XIX – contribui para uma desvalorização relativa da profissão docente”. Não se trata de um fenômeno localizado, mas de um efeito da circulação da experiência de reconhecimento docente que se estende na justa medida em que a escola moderna se estrutura e torna-se, no século seguinte, obrigatória.

O processo de feminização do magistério, sobretudo do primário, levou, pouco a pouco, a uma remuneração ainda mais baixa em razão do salário das mulheres ser considerado como renda complementar a dos (futuros) maridos. Essa condição que enfraqueceu as reivindicações por aumento salarial acabou por afastar os homens da profissão, contribuindo para a desvalorização do magistério em termos de atratividade da carreira<sup>96</sup>. Sem distinção salarial, o magistério foi uma das primeiras áreas profissionais em que ambos os sexos compartilhavam dos mesmos vencimentos econômicos (NÓVOA, 1991). No Brasil, prescrevia o Artigo 13 do decreto de abertura de escolas primárias, já citado, que “as Mestras vencerão<sup>97</sup> os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos Mestres” (BRASIL, 1827). Ironia da situação! Aquilo que poderia parecer aos olhos desatentos como uma conquista social, desbancou-se em um processo de desvalorização da profissão.

---

<sup>95</sup> Ver Foucault (2011), principalmente capítulos I e II.

<sup>96</sup> A esse respeito, sugiro a leitura do relatório de pesquisa de Bernardete Gatti *et al* (2010) *Atratividade da Carreira Docente no Brasil*, onde os autores levantam e analisam o perfil dos estudantes dos cursos Superiores de Licenciatura e as razões que levam os jovens do Ensino Médio a buscarem ou não o magistério como profissão em nosso país.

<sup>97</sup> Entendo que esse verbo, aqui, empregado refere-se, talvez inadequadamente, ao que chamamos de *vencimentos, pagamentos, salários*.

Temos que nos questionar acerca das razões que levaram à não-distinção salarial por gênero no magistério em sociedades ocidentais patriarcais como a nossa, sendo que a maioria das atividades laborais carrega essa disparidade. Acredito que existam vários fatores que concorreram para isso, mas não tenho dúvidas de que o reconhecimento da docência como *atividade menor* está fortemente identificado com a crença de que o cuidado, a paciência, a afetividade são características femininas. O termo “menor” que empreguei, aqui, refere-se à posição hierárquica, ao *status*, e não no sentido de *prestígio*, pois o que os autores nos indicam é que o século XIX foi um momento de apreço pelo trabalho docente. Temos, assim, um profissional de prestígio, mas de baixo salário e posição social. Essa condição leva Costa (1995, p. 80) a afirmar que “a feminização é mais um dos elementos a ser considerado ao se analisar os projetos de ascensão dos docentes na hierarquia socioprofissional”. Para ter-se avanços em termos de salário e outras formas de reconhecimento, a cultura sexista precisa ser tensionada.

Ao buscar sistematizar os estudos de alguns autores que discutem essa temática, Almeida (1991) elenca alguns fatores possíveis que produziram o fenômeno da feminização da docência: os homens deixaram as salas de aula para as mulheres, mas não saíram da educação e ocuparam posições mais estratégicas e mais atraentes em termos de remuneração e *status*; a generalização do mito da mobilidade social por meio da educação fez com que os homens que possuíam certa instrução deixassem as escolas indo para outras instituições; a formação de um processo de *limpeza da imagem da mulher* que associa certas virtudes à “essência” feminina e que figuraram como competências necessárias ao magistério; uma harmonização entre as atividades escolares e as responsabilidades domésticas em termos de horários, bem como a percepção (masculina, principalmente) de que ser professora inspira uma respeitabilidade<sup>98</sup>; e, por fim, o baixo salário em razão da mão-de-obra barata que se tornou a mulher, que acredito já tenha ficado evidenciado.

A partir da grade analítica que desenhei, é possível percebermos um movimento de depreciação ao colocar o TD como instância inferior em relação às demais profissões consideradas tipicamente masculinas. Portanto, infiro que esse fenômeno - definido como feminização do magistério - de deslocamento dos homens da função docente para atividades com maior destaque social e a correlata assunção das vagas em aberto pelas mulheres, incidiu sobre a posição social ocupada pela docência, rebaixando-a e ocasionando

---

<sup>98</sup> A análise que faço dos apontamentos da autora é que essa “respeitabilidade” está atrelada ao fato de que na escola as mulheres – filhas e esposas – conviverão, prioritariamente, com crianças e outras mulheres, evitando, assim, desconfiança de pais, maridos e membro da sociedade a respeito da honra feminina.

um processo de reconhecimento denegado que poderíamos chamar de *status da docência feminizada*.

Decorrem os anos e as décadas e o TD consolida-se como um campo de investimentos tanto pelo Estado com suas estratégias biopolíticas (FOUCAULT, 2006), quanto pelos professores com movimentos e manifestações públicas por reconhecimento. A posição social e a desvalorização dos salários decorrentes do *status feminizado* serviu de mote para que os docentes pudessem se organizar em associações profissionais. Era o momento de mobilizar os interesses individuais em torno de causas coletivas que fizessem sentido frente às perdas que, agora, estavam em evidência. Mas como fazer? Que tom deveria ser dado às críticas e às propostas? Manter a aproximação com os profissionais liberais ou seguir os movimentos dos trabalhadores assalariados que vivenciavam péssimas condições de trabalho nas fábricas? Não são autônomos, mas, também, não experimentam a degradação das linhas de montagem. “Assim, as associações de docente adotaram formas de organização e de ação muito diversificadas, tomando como referência seja o modelo das *ordens profissionais*, seja o modelo do *sindicalismo operário*” (NÓVOA, 1991, p. 127, destaques do autor).

Estão na pauta dessas associações, que se diversificam no tempo e no espaço, compreendidas, sobretudo, no final do século XIX e início do século XX, a melhoria do estatuto por meio de formações mais consistentes, tratamento social mais elevado e pontos da seguridade social; maior controle sobre a profissão no sentido de autonomia sobre as questões da escola e escolhas pedagógicas; e delineamento de uma carreira em que pudessem vislumbrar uma ascensão econômica (NÓVOA, 1991). Estava em jogo o prestígio desse segmento profissional. Não podemos pensar nessas associações isoladamente. Elas vão agir e reagir de acordo com os discursos que passam a circular e que buscam formas de reconhecer a docência no campo social. Variadas são as entidades e atores que vão lutar pela legitimidade da visibilidade do professor. Em um interessante estudo sobre as imagens e representações do professorado que circulavam na grande imprensa e nas publicações de entidades de classe no Rio de Janeiro e São Paulo no período compreendido entre 1933 e 1963, Vicentini (2002; 2004) localiza no processo de institucionalização do Dia do Professor no Brasil o início de um percurso de práticas que levaram o Trabalho Docente a ser reconhecido de várias formas. Essa data torna-se um motivo para comemorações e reivindicações das mais variadas ordens.

Em 1933, a Associação dos Professores Católicos do Distrito Federal (ainda no Rio de Janeiro) – APC-DF – define 15 de outubro para festejar o Dia do Primeiro Mestre. A escolha pela data deu-se em alusão à lei, já mencionada aqui, que determinava a criação de escolas de primeiras letras (BRASIL, 1827). Nascida no interior de uma instituição representativa de

escolas particulares e religiosas, a proposta logo ganhou reverberações na imprensa e passou a atrair a atenção de outras associações que se estabeleciam. Fizeram parte dessa primeira comemoração uma missa e uma sessão cívica ocorrida no Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Ainda sobre a data, importante destacar que o dia do Professor Primário não apenas destacaria a promulgação da lei, mas marcaria um movimento de disputa pelo controle da representação do professorado. Em 1827, havia sido designado pelo Senado do Império um vigário para as paróquias do Brasil, estabelecendo, assim, uma aliança com a Igreja Católica apesar de o Estado passar a responder pelo ensino no país. Porém, com a revolução de 1930, as possibilidades de intervenção são mínimas e torna os antigos aliados opositores a respeito da educação escolar. Escreve Vicentini (2004, p. 18) que,

Em meio à tentativa de congregar em âmbito nacional o magistério católico, a APC-DF lançou um apelo para que tal comemoração ocorresse em todo o Brasil e a população expressasse a sua gratidão ao primeiro professor, visitando-lhe, enviando-lhe flores ou um cartão de felicitações e, no caso de ele estar morto, depositando flores em seu túmulo.

Está lançado o primeiro tom que pautará a data comemorativa do magistério primário. Aqui, o prestígio falou mais alto. Objetiva-se garantir o apreço pelo trabalho realizado acima de uma mudança de *status* por meio de melhores salários, por exemplo. Mas se há prestígio, algo deve refletir essa admiração. É, pois, o que veremos adiante. Voltemos, por enquanto, a essa convocação da APC-DF que é ouvida pelo *Centro Cultural Intelectual de São Paulo* que a divulga e promove uma missa, uma concentração de estudantes em frente à *Escola Normal*, lança o festival em homenagem aos mestres mais velhos da cidade e realiza visita aos professores doentes. Mas não estão sozinhos nessa campanha: participa da comemoração a Liga do Professorado Católico de São Paulo<sup>99</sup>. Essa mesma entidade realiza um concurso entre diretores, professores e alunos a respeito do primeiro mestre. Os melhores trabalhos seriam publicados na revista da própria instituição chamada *Anchieta*.

Os anos passaram e outras ações foram criadas como a oficialização da data no estado de São Paulo, em 1948, agora sob o nome de *Dia do Professor*; no Rio de Janeiro alguns administradores comemoraram esse dia oferecendo aos professores “um sorvete amigo”, descontos em cinema e missas; em 1956, o Ministério da Educação lançou o *Concurso Dia do Professor – embaixada da França*, em que professores do Ensino Médio poderiam concorrer a um estágio de três meses no *Centro Internacional de Sevrés*; o Ministro Clóvis Salgado

---

<sup>99</sup> “Desde 1920, [a Liga] festeja no mesmo dia a Santa Teresa d’Ávila, patrona da entidade por ser ‘a grande doutora da Igreja’ – que, a partir de 1949, começou a ser designada nos jornais paulistas ‘padroeira do magistério’ (VICENTINI, 2004, p. 19).

institui em 1958 a *Semana do Professor*; a criação em 1960 do título *Mestre do Ano* entregue aos homens e mulheres que se destacaram na área da Educação e aos mais velhos professores (VICENTINI, 2004); enfim, em 1963, pelo Decreto nº 52.682, 15 de outubro torna-se, oficialmente, feriado escolar em todo território nacional. O Art. 3º justifica essa decisão: "para comemorar condignamente o Dia dos Professores, os estabelecimentos de ensino farão promover solenidades, em que se enalteça a função do mestre na sociedade moderna, fazendo participar os alunos e as famílias" (BRASIL, 1963).

Tal data especial emerge como um movimento endógeno de reconhecimento a partir de uma entidade representativa do professorado e logo ganha adeptos. Com o Decreto, não era mais um ato isolado ou unilateral de um segmento profissional. Professores, poder público, alunos e famílias estavam, agora, convocados a comemorarem essa festividade. É interessante notar – e até mesmo indignar-se – a forma pueril com que os professores foram, continuavam sendo e em certa medida ainda são marcados na sociedade. “Sorvete amigo” talvez seja a ação mais eloquente desse discurso. O mais perverso desse sistema parece ser o fato de que muitos professores aceitam tais manifestações como suficientes e adequadas. Conta-nos Vicentini que Elisário de Souza, colunista do jornal *Diário de São Paulo*, publicara no Dia do Professor a carta de um general americano que recomendava que os pais dos alunos deveriam se preocupar com a remuneração dos professores, mas entendia que a melhor recompensa era a amizade dos educandos. Escreve o jornalista:

O mestre nunca contou com isso [homenagens], mesmo, para prosseguir na sua profícua atividade educativa. A sua maior alegria reside em ver e sentir que as crianças e os adolescentes seus alunos progridem no aprendizado e se fazem seus amigos e admiradores. Quando mais tarde, encontra alguns desses alunos que lhe reverenciam a presença e lhe reafirmam a amizade, então tudo está pago, e bem pago (SOUZA *apud* VICENTINI, 2004, p. 30).

Ressalto que esse trecho está antecedido pelo termo “apostolado cívico”, o que reforça a ideia de missão divina ou humanitária. Faz parte dessa discussão a crítica em relação à vocação para o exercício da docência. Sabe-se que esse apanágio também é evocado em outras profissões como, por exemplo, a medicina. Porém, para os médicos esse atributo não se presta para manter o *status* salarial nas categorias mais baixas, muito pelo contrário. Outra profissão em que a vocação para o seu exercício aparece de forma recorrente é a enfermagem, porém, seus efeitos são muito semelhantes aos ocorridos sobre o magistério (ALMEIDA, 1991). O que precisamos considerar é que cada campo de atuação tem as suas idiossincrasias

e na Educação a composição vocação-sacerdócio precisa, a meu ver, ser contestada a fim de desembaraçarmos o TD das más condições materiais em que se encontra. Nas palavras de Vicentitini (2004, p. 23), tais homenagens teriam o “caráter sacerdotal da docência”, o que, para mim, estaria a serviço de uma *dignidade sacerdotal da docência*. Infelizmente, o que percebemos é que a noção de sacerdote empregada nesse campo é mais que uma metáfora elaborada no século XIX. Ela tem servido de enunciado (FOUCAULT, 2007a) a muitas práticas da experiência de reconhecimento social docente. Entretanto, não tardou para que o dia 15 de outubro se transformasse, ainda mais, em palco de grandes disputas.

A perda de autonomia dos professores com o processo de governamentalização brasileira do Estado – anterior à oficialização da data comemorativa –, as condições precárias de trabalho em escolas mal equipadas, a desqualificação pela perda de um conhecimento que seja específico (reposto por treinamentos rápidos e “rasos”) e os baixos salários serviram de argumentos para uma nova experiência de reconhecimento do TD. Se antes encontrávamos esses *funcionários de um tipo particular* buscando aproximação com a burguesia pelo *status* da profissionalização, é possível, nesse contexto, visualizá-los em um movimento denominado de *proletarização do magistério*, para o qual, no Brasil, o Dia do Professor seria uma oportunidade a mais para manifestações.

Costa (1995) destaca que essa vertente, de inspiração neomarxista, caracterizava-se pela análise de que, assim como há um processo de degradação das condições de trabalho capitalista, o TD tende a seguir esse caminho à medida que o professor se identifica como um trabalhador assalariado sujeito às lógicas da produção e do mercado. Observará Enguita (1991, p. 46-47) que,

Obviamente, as condições de vida e trabalho dos professores não são as dos estivadores ou dos operários da indústria automobilística, mas isso não nos deve impedir de ver que como categoria, os docentes encontram-se submetidos a processos cuja tendência é a mesma que para a maioria dos trabalhadores assalariados.

A aproximação analítica entre os professores e os proletários fabris serve tanto para mostrar a precarização da atividade de ensino quanto para fortalecer, por meio da identificação mútua, a contestação dessas realidades. Teríamos, aí, ao lado da profissionalização, o segundo termo que dá ao TD um caráter ambivalente por ser, ao mesmo tempo, uma profissão no sentido elaborado no século XIX e uma atividade assalariada aos

moldes do século XX<sup>100</sup>. Essa dupla identificação não se dá de forma linear e nem equilibrada. Por vezes os docentes aspiravam, nas décadas de 1970 e 1980, ser identificados como “trabalhadores do ensino”. Já na década posterior, era a profissionalização que falava mais alto. De uma forma ou outra, na história das profissões nenhum ramo de atividade laboral aceitou de bom grado identificar-se com o proletariado (ENGUITA, 1991) e não foi diferente com o magistério. Armada a crítica, os docentes paulistas, organizados pelo *Centro do Professorado Paulista – CPP*, aproveitam-se da comoção nacional gerada pela oficialização do feriado escolar do Dia do Professor de 1963 e deflagram a primeira greve do segmento com apoio da *Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal Oficial do Estado de São Paulo* (APESNOESP) e professores do ensino particular com o apoio da grande imprensa da época (VICENTINI, 2002). Entre as suas reivindicações está a melhoria dos salários.

Em meio a todo esse alvoroço do Dia do Professor, iniciado em 1933, outra iniciativa, a princípio desvinculada dessa, merece um destaque neste trabalho. Refiro-me a institucionalização do que ficou conhecido como *Cadeira-Prêmio*. Por meio da Lei nº 467 de 1949, o Estado de São Paulo define que os melhores alunos das Escolas Normais e Cursos de Aperfeiçoamento Docente teriam uma vaga no quadro de servidores no cargo de professor, conforme expresso nos Arts. 12 e 15, respectivamente:

Aos alunos das escolas normais oficiais do Estado que se diplomarem com a mais alta média, e desde que seja igual ou superior a noventa (90), será garantida a nomeação, independente de concurso, para escola ou classe do Estado, com exceção das localizadas na região da Capital, respeitados os direitos de candidatos remanescentes do concurso de remoção (SÃO PAULO, 1949).

Os diplomados pelo Curso de Aperfeiçoamento, anexo ao extinto Instituto "Caetano de Campos" e pela extinta Escola de Professores do Instituto de Educação, podem ser nomeados, independentemente de concurso e uma vez que não haja remanescentes do concurso de remoção, com direitos assegurados (SÃO PAULO, 1949).

O excelente desempenho de alunos dos Cursos Normais e egressos do Curso de Aperfeiçoamento de São Paulo os dispensariam de prestar concurso público e, assim, iniciariam ou retomariam suas carreiras docentes como servidores públicos. Encarada como um processo de avaliação final, a Cadeira-Prêmio despertava entre os alunos, desde o

---

<sup>100</sup>Sem nos atermos à questão, apenas diria que um tema atual que vai nesse sentido é a discussão a respeito do “mal-estar docente”. A esse respeito ver Cláudia Cardoso Niches (2011).

primeiro ano, uma disputa acirrada pelas melhores notas (FURTADO, 2008). Acredito que todos sabiam o que representava ser contratado como professor logo após o curso. Conquistá-la marcaria, e com certeza marcou, suas carreiras *abertas ao talento* (SENNETT, 2004). É possível localizarmos relatos de vencedoras dessa modalidade paulista de ingresso no livro de Giseli Barreto da Cruz (2011). A pesquisadora apresenta e analisa entrevistas com “pedagogos e pedagogas primordiais”, referindo-se, assim, aos (às) primeiros(as) alunos(as) do curso de Pedagogia implantado em 1939. Os dois excertos que seguem são de professoras que cursaram o Curso Normal:

Eu não sabia o que eu ia fazer da minha vida porque, naquela época, quem passasse em primeiro lugar na Escola Normal ganhava a “cadeira prêmio”. Eu ganhei a “cadeira prêmio” e fiquei afastada, comissionada, para fazer o Curso de Pedagogia da USP. (ENTREVISTADA H-50 *apud* CRUZ, 2011, p. 74).

Terminei a Escola Normal e, imediatamente, eu ingressei no curso de Pedagogia da USP. Meses depois, eu recebi um prêmio pelo meu desempenho durante todo o Normal. Chamava-se “cadeira prêmio”, que o Governo do Estado concedia aos melhores alunos da Escola Normal. (ENTREVISTADA L-60 *apud* CRUZ, 2011, p. 75).

Ambas entrevistadas compartilhavam da insegurança característica de muitas iniciantes em relação à responsabilidade de alfabetizar crianças que vinham de cenários socioeconômicos precários, de ensinar-lhes os números e as quatro operações. Enfim, assumir a regência de turma não era tarefa tranquila. Juntava-se a esse quadro a necessidade de aprofundarem-se nas teorias que fundamentam a Educação. Isso tudo gerava um misto de medo e alegria diante da Cadeira-Prêmio, pois, agora, precisavam operar com aqueles saberes aprendidos e que pelas as avaliações tinham se destacado como as melhores de suas turmas. Mas por que darmos destaque a uma prática que pertence ao Estado de São Paulo e que durou até 1964? São duas sutis razões que me levam a essa decisão, mas que demonstram uma ordem que equalizou até a década de 1990<sup>101</sup> os discursos de reconhecimento docente.

Primeiro, registro, de forma muito direta, que diferentemente de outras práticas, aqui apresentadas, como as vagas de estudos na França ou formas de homenagear professores mais velhos, a Cadeira-Prêmio recompensava a dedicação dos sujeitos com a oportunidade de *tornarem-se professores*. Importante salientar, ainda, que o nome Cadeira-Prêmio ficou popularizado, mas não era oficial, pois não identificamos esse termo na Lei que regulamenta

---

<sup>101</sup>Para demarcar essa década, baseio-me em Silva (1996) que aponta os anos de 1990 como o período de avanço neoliberal sobre a Educação em que o discurso da reengenharia desqualificava o Trabalho Docente para justificar mudanças em termos estruturais e pedagógicos.

essa modalidade de ingresso. Isso quer dizer que para o professorado, os estudantes do Normal e demais cidadãos da época, ser professor era como um prêmio. Essa percepção é-nos valiosa diante do material empírico que estudo, o *Prêmio Professores do Brasil*. Dispostos lado a lado na analítica que construo, teremos dois prêmios que se voltam para caminhos bem distintos de reconhecimento. O primeiro, reconhece o TD *por ele mesmo*; o segundo, coloca o TD como *via* para uma outra condição que veremos em breve.

Dito isso, chego ao meu outro argumento que sustenta a importância de destacar a Cadeira-Prêmio. Se seu objetivo a distanciava das demais práticas apresentadas, é por sua finalidade que a reaproximo novamente. Seja no aspecto sacerdotal, nos movimentos de contestação da proletarização do magistério ou na premiação da dedicação, o reconhecimento por um trabalho bem feito será a tônica dessas práticas (a alfabetização de muitos, os valores morais bem trabalhados, a missão cívica cumprida, a formação de homens e mulheres de bem, o ensino dos números). Parece-me que temos uma constante que regula o regime de visibilidade docente nos primeiros três quartos do século XX: a busca da *dignidade pela perícia docente*. Vejamos isso com um pouco mais de detalhe.

Talvez esse imperativo justifique tanto o constante retorno à valorização do trabalho bem feito dos professores primários, quanto as críticas contra a proletarização do magistério que desqualificava o TD. A partir dessas duas vertentes desdobram-se levantamentos de suas possíveis causas, a exemplo de Apple e Teitelbaun (1991), e estudos sobre os saberes e competências docentes como as de Selma Garrido Pimenta (2008) e Clermont Gauthier e Maurice Tardif (2010). Esses movimentos procuraram, cada qual a seu modo, dignificar ou resgatar a dignidade dos agentes pela especificidade do TD. Nesse ponto, penso que seria possível pensarmos com Sennett (2004) que essas práticas apontam para o reconhecimento do encontro entre a capacidade do professor e a busca pela perfeição do trabalho. Falaríamos, assim, em *perícia*, para usar o termo empregado pelo Sociólogo, brevemente comentada na Parte I desta tese. Um perito é aquele que *esquece de si mesmo em uma função*. Investe em seu objeto de trabalho como se essa atividade se bastasse. Não, necessariamente, de forma mecânica, mas de um nível de concentração que explora os desvios e anomalias do objeto a fim de trazê-los para um padrão considerado superior (Sennett, 2004).

Em razão do discurso sacerdotal presente no campo do Trabalho Docente, não é difícil admitir que se destaquem aqueles professores cuja satisfação plena com o trabalho paute-se, unicamente, pelas condições dos alunos que aprenderam as “primeiras letras”, que tiveram suas posturas físicas corrigidas, que se tornaram dóceis à norma (FOUCAULT, 2005). Sem se despedir de um caráter afetivo, o que poderia parecer estranho ao perito de

Sennett, as manifestações de reconhecimento social docente durante boa parte do século XX avançaram sobre a perspectiva da perícia, o que imprimiu, sem dúvidas, um aspecto idiossincrático ao TD. Acredito que essa face específica do campo analisado ocorreu em virtude da coexistência do papel sacerdotal e da exigência de perícia no ensino que permitiu que o professor, nesse período, fosse investido de certa autoridade e respeito que o fazia ser ouvido por pais e alunos ao passo que as suas recompensas ficavam na ordem do afetivo<sup>102</sup>.

O tempo é outro fator que está em jogo na perícia. Escreve Sennett (2004, p. 106) que “o trabalho do perito é lento; ele aumenta gradualmente, requer prática”. Não se faz um professor-perito de uma hora para a outra. Requer anos para que isso aconteça. Nessa perspectiva, parte dos rituais de celebração da grande imprensa carioca apontavam para imagens de professoras anciãs como ícones de uma vida de dedicação ao magistério. Ao analisar uma foto de 1954, publicada no jornal *Última Hora* em alusão ao *Prêmio A Mais Antiga Professora*, Vicentini (2002, p. 80) descreve o retrato da professora Eulina Nazareth, 48 anos de magistério, da seguinte maneira:

De cabelos grisalhos e curtos, sem brinco, corrente ou qualquer enfeite na parte da roupa vista na fotografia e aparentemente sem maquiagem, ela estava com a cabeça levemente inclinada, parecendo esboçar um sorriso e exibia, apenas dos óculos, um olhar bastante enigmático [...], ostentava um olhar austero e parecia ignorar que sua imagem estava sendo registrada.

Essa seria, como descreve a autora, a imagem de uma professora que resiste ao tempo, pois o passado é um aspecto importante na narrativa jornalística em questão. Liga-se a esse fator a convocação, já mencionada, do Ministro da Educação para que no Dia do Professor as pessoas pudessem procurar seus professores primários – ou seja, adultos que prestariam homenagens aos seus mestres da infância –, levando-lhes flores e caso já estivessem falecidos, deveriam visitar seus túmulos.

O fator tempo recai, também, sobre o período de formação com vistas à qualidade do trabalho. Cruz (2011, p. 92), sublinha que “estudar, frequentar bibliotecas e integrar grupos de estudo fora do horário do curso de Pedagogia apareceram na fala dos entrevistados como uma condição necessária ao desenvolvimento desse curso em seus primórdios”. Vinculava-se a essas imersões o fato do curso apresentar um número reduzido de disciplinas com uma

---

<sup>102</sup>Escreve, na manhã seguinte ao Dia do Professor de 1949, o jornalista Elisiário de Souza do Diário de São Paulo que “o mestre nunca contou com isso [homenagens], mesmo, para prosseguir na sua profícua atividade educativa. A sua maior alegria reside em ver e sentir que as crianças e os adolescentes seus alunos progredem no aprendizado e se fazem seus amigos e admiradores. Quando mais tarde, encontra alguns desses alunos que lhe reverenciam a presença e lhe reafirmam a amizade, então tudo está pago, e bem pago.” (SOUZA *apud* VICENTINI, 2004, p. 30).

extensa carga horária para que os alunos pudessem aprofundar os estudos, sobretudo dos clássicos<sup>103</sup>. Essa preocupação inicial com a formação fica ainda mais evidente quando nos deparamos com a posterior crítica da proletarização do magistério que denunciava o surgimento de uma falha na capacitação dos professores a medida que esses eram identificados como assalariados. As horas e os conteúdos eram, pouco a pouco, reduzidos. Supriam-se as carências formativas com programas de curta duração, alterando, assim, aquela perspectiva de aprofundamento de estudos que esteve presente na concepção inicial do curso de Pedagogia no Brasil.

Extremamente individualizante, a perícia vai promover o respeito próprio, mas não, obrigatoriamente, o respeito mútuo e é por essa razão que Sennett (2004) rechaça os seus efeitos. No campo do Trabalho Docente, as homenagens aos professores durante a fase que estou descrevendo buscavam sempre, mesmo que com um acentuado caráter afetivo, um rosto, uma personalidade, um nome próprio, que possa servir de arauto do professorado brasileiro. São histórias individuais de superação das dificuldades estruturais; das conquistas de um ensino que tirou os alunos das condições sociais precárias em que se encontravam; do esforço singular de conduzir uma boa aula mesmo com o parco salário. São indivíduos enaltecidos em missas, prêmios e medalhas. Se os professores possuíam ou não um saber profundo e específico, isso, para esta pesquisa, não importa muito. O que tentei destacar é que o mito de que exerciam seus ofícios com perícia levou-os a uma experiência de reconhecimento social que os manteve em um *status* de baixos salários, mas como profissionais dignos de uma missão nacional e quem sabe transcendental.

Esse seria o quadro, ou melhor, apenas um traço do quadro que foi pintado a respeito da profissionalização docente. Porém, cabe-me, ainda, trazer para esta análise um tensionamento que nos ajuda a posicionar esse percurso na perspectiva do poder, do saber e da ética foucaultianas. Ao descentrar as análises estrutural-funcionalistas, baseadas em estudos sociológicos de como as profissões se organizam e passam a funcionar, um movimento crítico vai introduzir a análise do poder não somente nas relações internas das

---

<sup>103</sup> Relata uma das entrevistadas por Cruz (2011, p. 95): “fui aluna do Fernando Henrique Cardoso, quando ele era novinho e famoso já na época, porque era a menina dos olhos de Florestan Fernandes. Ele entrou na sala de aula e deu uma lista de 20 livros, sendo que dez em Francês e dez em Inglês, e falou que no final do ano, ele iria examinar um por um dos alunos sobre a leitura dos 20 livros, independentemente das demais atividades de sua disciplina. Efeito imediato! Ninguém falou: ‘A gente vai ter que ler tudo isso?!’. Saímos correndo, eu e parte do grupo para aprender Inglês porque já líamos Francês, outros para aprender Francês e outros para aprender os dois, para dar conta daquilo no decorrer do ano” (destaques da autora). Essa passagem demonstra-me as noções e preocupações na formação dos professores – no caso, o emergente curso de Pedagogia na década de 1960 – em relação ao aprofundamento epistemológico e o tempo dedicado a essa formação.

áreas profissionais como também no embate social com outras profissões na luta pela significação e reconhecimento social. Ao comentar Johnson, Costa (1995, p. 89) reafirma que,

*Profissão* não é uma ocupação mas um meio de controlar uma ocupação. *Profissionalização* é um processo historicamente específico desenvolvido por algumas ocupações em um determinado tempo e não um processo que certas ocupações devem sempre realizar devido a suas qualidades essenciais; é uma forma de controle político do trabalho, conquistado por um grupo social, em dado momento histórico. (destaques da autora).

A profissão deixa de figurar como uma condição neutra e natural a qual a padronização, organização e saberes específicos conduziriam qualquer ocupação a esse *status*. Se, hoje, a docência goza desse atributo é porque entrou, como vimos, no jogo e constituiu-se de estratégias e técnicas de saber-poder. Apesar de suas marcas residuais de um ideário salvacionista e caritativo, combinados à fragilização decorrente da feminização do magistério, o TD armou-se de uma especificidade que já não se contesta mais a condição do professor como um profissional – mesmo que, legalmente, isso não seja reconhecido. Entretanto, não podemos esquecer que as condições de possibilidade que permitiram essa conformação da docência vão na direção em que o profissionalismo tornou-se, em um determinado momento, adequado por centrar-se na hierarquia das ocupações e não no conflito de classes (COSTA, 1995). Nesse sentido, os estudos de Magali Sarfatti Larson (1977; 1988; 1989) sobre a profissionalização diante da *mediação* exercida entre o Estado e os grupos de trabalhadores avançam na compreensão das complexas relações internas e externas que ocorrem para a delimitação de um campo profissional.

Utilizando-se dos estudos foucaultianos, a autora constrói uma perspectiva que destaca, na formação das profissões, elementos de proteção do campo de atuação. Controle de titulação, proteção da escassez de profissionais e formação de especialistas da área formam alguns dos aparatos institucionalizados pelas comunidades profissionais. Concebidas como “[...] a denominação que damos a um conjunto de formas históricas concretas que estabelecem vínculos estruturais entre níveis de educação formal relativamente altos e posições e/ou recompensas na divisão social do trabalho” (LARSON, 1989, p. 209), as profissões são sustentadas por inúmeras estratégias em que, segundo meu ponto de vista, o reconhecimento social é mais um elemento do seu controle endógeno e exógeno.

O *Prêmio Professores do Brasil* emerge sob outras condições de possibilidade de reconhecimento social. Não é mais a necessidade de destacar as características profissionais

da docência ou de denunciar a degradação da proletarização que está em jogo. Segundo Costa (1995), é importante observar que as inspirações foucaultianas das análises de Larson provêm de seu contato com as seguintes obras do filósofo francês: *A Ordem do Discurso* (1970), *Vigiar e Punir* (1975) e *História da Sexualidade I: a vontade de saber* (1976)<sup>104</sup>. Isso indica que outras discussões desenvolvidas em detalhes no curso *Nascimento da Biopolítica*, realizado em 1978-1979, acerca do neoliberalismo e da Teoria do Capital Humano não faziam parte da perspectiva da pesquisadora a respeito da constituição das profissões. Como se sabe, esse e outros cursos foram recentemente transcritos e publicados. Até meados dos anos de 1980, somente quem havia participado das aulas do *Collège de France* tinham acesso a tais estudos, o que não diminui o impacto das pesquisas de Larson (1989). Reforço, novamente, que a abordagem dada marca um novo viés analítico das profissões, trazendo para arena as relações de poder-saber envolvidas nas práticas discursivas e não discursivas.

Portanto, as referências advindas do mundo do trabalho capitalista são outras. Todos os trabalhadores podem ser considerados profissionais à medida que desenvolvam suas idoneidades como capitais e, a partir dessa teorização de Theodore W. Schultz (1973), o proletário foi obliterado e um *microempresário de si mesmo* (FOUCAULT, 2007d) surgiu em seu lugar. O *Prêmio Professores do Brasil*, de acordo com a tese que estou defendendo, não remete mais à dignidade pela perícia de um trabalho bem feito, senão ao potencial, a uma promessa de uma virtual carreira, que cabe ao professor espetacularizar para continuar competindo. Como nos lembra Veiga-Neto (2000, p. 2000), “assim, o sujeito ideal do neoliberalismo é aquele que é capaz de participar competindo livremente e que é suficientemente competente para competir melhor fazendo suas próprias escolhas e aquisições.”.

Mas antes de destacarmos essa característica fundamental, é importante analisar o PPB como uma prática que atende à racionalidade da economia da educação por meio da meritocracia – que promove uma condição competitiva de permanente incerteza entre os professores – e uma proliferação de práticas de premiação semelhantes entre si, contemporâneas e que, até certo ponto, apoiam-se mutualmente. São esses os aspectos que discuto no próximo Capítulo.

---

<sup>104</sup> Datas das edições originais.

## 7. O PRÊMIO, A PERFORMATIVIDADE E O CIRCUITO DE PREMIAÇÕES:

*“a gente percebe que tem alguém olhando para o professor”<sup>105</sup>*

*Reconhecer o trabalho dos professores das redes públicas, instituições educacionais comunitárias, filantrópicas e confessionais, conveniadas aos sistemas públicos de ensino que, no exercício da atividade docente, contribuam de forma relevante para a qualidade da Educação Básica no Brasil. [Objetivo do Regulamento do PPB] (BRASIL, 2014f).*

Se a Cadeira-Prêmio contemplava os mais aplicados alunos do curso Normal com a oportunidade de tornarem-se professores do estado, o *Prêmio Professores do Brasil* opera um deslocamento ao recompensar os vencedores com a possibilidade de circulação em um circuito de premiações. Contrária à dignidade pela perícia em que a ênfase recaía sobre o domínio de uma técnica e saberes pedagógicos específicos, agora, essa prática exógena de reconhecimento lança luzes não exatamente na direção de um trabalho bem feito, minucioso e de longo prazo. Passa a premiar as experiências pedagógicas que demonstrem que os professores dominam certa habilidade interpessoal que Sennett (2004, p. 104-105) define como *mestria*, que se relaciona com “[...] a demonstração aos outros de como uma coisa é bem-feita”, e nessa perspectiva “[...] o objeto é um meio para outro fim, o de demonstrar aos outros o que você fez, no que se tornou. Exibir mestria requer, em parte, a aprovação dos outros, mas é também uma satisfação pessoal, a ‘satisfação de estar certo’”.

Não estamos falando de um projeto pedagógico premiado que tenha sido feito de qualquer forma, sem planejamento e cuidados teórico-práticos. Precisa, sim, apresentar resultados positivos e relevantes para a *qualidade da Educação Básica do Brasil*, de acordo com o Regulamento de 2014. Entretanto, argumento que o Prêmio é uma oportunidade de demonstrar a capacidade do professor de tornar visível o que foi feito, estimular outros servirem de modelo e mostrar o caminho para o sucesso pessoal. Se retomarmos a epígrafe da Capítulo 5, veremos que a professora Gina Albuquerque anuncia que a sua volta, após a

---

<sup>105</sup> Parte em itálico do título é um recorte da fala de José Kleber Andrade Lopes de Jesus, premiado na 7ª edição com o *Projeto Educativo Cultura Afro Som*. Entrevista concedida ao Governo da Bahia (JESUS, 2013).

premiação, à cidade, à escola e à sala de aula será o momento de dizer a todos no que ela se tornou e que se orgulha por ter sido reconhecida. Essa condição é, para mim, a aprovação dos outros, a validação necessária para consagrar o seu trabalho como correto. Porém, estejamos atentos à relevância de que a aprovação esperada não vem de qualquer um – de colegas, da direção escolar ou dos pais de alunos –, mas dos jurados do Ministério da Educação que representam a maior instância institucional, segundo a definição da professora. Esses aspectos da mestria podem ser observados, também, nas seguintes falas:

*[...] É um momento privilegiado para os professores. Acho que não poderia ter reconhecimento melhor que esse [o Prêmio]. [Maria Áurea Alves Rocha - Vídeo de Premiação 8ª edição] (BRASIL 2014g).*

*O sonho virou realidade! Minha querida professora Jane que tanto acreditou, "tamos" juntos. Isso é muito importante porque nós transformamos vidas. Nós transformamos a cultura nacional. [José Kleber Andrade Lopes de Jesus - Vídeo Flasch 02] (BRASIL, 2013c).*

*Quando a gente faz, ousa né[sic], a escrever o projeto, você vai e faz esperando, na verdade, que seja reconhecido. Então, a premiação, ser selecionado, já era uma coisa, assim, fantástica! E quando é anunciado o seu nome como vencedora da categoria é uma emoção, assim, que não tem palavras. [Maria de Nazaré Sousa Freitas - Vídeo de Premiação 8ª edição] (BRASIL, 2014g).*

A professora Maria Rocha confirma o concurso do MEC como uma prática legítima de reconhecimento social da sua profissão. Parece-me, também, que ao reduzir as outras formas de reconhecimento perante o Prêmio, marca-o como algo desejado, que gera uma satisfação. Se ele é o *melhor* que poderia ocorrer nesse sentido, sem o título de “Professor do Brasil”, algo ficaria faltando à carreira. Cabe, aqui, a observação de Mayer (2008, p. 44) de que “[...] as demandas por reconhecimento são modeladas, configuradas e mediadas institucionalmente”. Há, sim, uma produção desse desejo que conta com a participação estratégica do MEC, que segue o seu objetivo maior de determinar e alinhar aspectos subjetivos, coordenar ações e processos identitários docentes. Não podemos perder de vista que há uma instituição que orchestra essa prática, pois é no envolvimento institucional estabelecido que o sujeito é reconhecido, que se percebe *privilegiado*, que se torna um sujeito diferente do que era antes da premiação. E nessa direção, Lazzarato (2014, p. 104) lembra-nos

de que “o ‘eu’ da sujeição social não pode ser separado das máquinas técnicas, das *máquinas organizacionais e dos processos*, a não ser por meio da abstração” (destaques meus).

Ao seguir um caminho muito semelhante a esse que ressaltai, o premiado José Kleber de Jesus também aponta a premiação analisada como a realização de um sonho. A clareza de estar certo, de poder anunciar isso àqueles que acreditaram em sua candidatura, ratifica, novamente, o Prêmio como local de verificação da sua prática. Mas observamos outra questão que aparece em sua fala: a relação do professor com os outros. Sem adentrarmos, por enquanto, nos detalhes dos jogos de subjetivação que operam com as práticas de si e os maquinismos, Foucault (2010b, p. 115-116) observa que é possível reconhecermos na filosofia antiga dos séculos I e II três tipos de exercícios de mestria, que pautavam a relação do mestre e do aprendiz: a mestria de exemplo em que o mestre é “[...] um modelo de comportamento, modelo transmitido e proposto ao mais jovem e indispensável à sua formação”, também transmitido pela tradição de heróis, grandes homens e narrativas épicas; “o segundo tipo é a mestria de competência, ou seja, a simples transmissão de conhecimentos, princípios, aptidões, habilidades, etc, aos mais jovens”, o que caracterizaria o ensino direto do professor para o aluno; e por fim seria a mestria socrática que se dava pelo diálogo, pela provocação da dúvida. Todas as três, conclui o filósofo,

[...] são movidas pela ignorância e pela memória, na medida em que se trata, quer de memorizar um modelo, quer de memorizar e aprender uma habilidade ou familiarizar-se com ela, quer ainda de descobrir que o saber que nos falta é afinal simplesmente encontrado na própria memória e que, por consequência, se é verdade que não sabíamos que não sabíamos, é também verdade que não sabíamos que sabíamos.

Sem nos atermos às especificidades de cada uma, sugestão de Foucault (2010b), a demonstração de como fazer algo bem feito e do que já foi feito sempre envolve aquele que deve aprender e é nessa perspectiva que leio a fala do professor premiado de que ser reconhecido é importante porque o seu *trabalho transforma vidas, transforma a cultura nacional*. Diria, ainda, que na posição de destaque em que se encontra o professor José Kleber de Jesus, o exercício da mestria não está voltado somente aos seus alunos que, agora, podem constatar que aquilo que seu mestre ensinava era verdadeiro, mas, sobretudo, aos outros docentes que acompanham a publicização do *Prêmio Professores do Brasil* de que sua experiência é um modelo a ser seguido.

Temos, ainda, a professora Maria Freitas que de forma muito direta anuncia que esperava pelo prêmio.

Se a exibição das capacidades aos outros eram um esforço para dominar ou conquistar elogios, isto mostra que a capacidade nada seria além de uma tentativa de obter prestígio. Mas as exibições de mestria não são tão simples; elas podem também ser motivadas pelo esforço de ensinar aos outros, de orientá-los (SENNETT 2004, p. 108).

Com isso, não quer dizer que a professora, e demais participantes, trabalham para serem premiados, mas quando surge a oportunidade de visibilidade, inscrevem-se e lançam mão da mestria para que se concretize o seu objetivo, que se torna, pouco a pouco, um dos objetivos das carreiras docentes. Temos nessa passagem um elo entre Sennett e Foucault a respeito da mestria. Saber demonstrar o que se faz, os seus efeitos sobre si e os modelos de conduta é, ao fim e ao cabo, poder conduzir a conduta dos outros por meio de um *eu* que precisa aparecer, ser visibilizado, e por isso reconhecido socialmente. Parece-me que o Prêmio tem atendido a essa expectativa.

Os três excertos, acrescidos da fala de Gina Albuquerque, são exemplos que encontrei no material analisado que apontam para uma verdade, para uma *vontade de verdade*, sobre as formas de reconhecimento social da docência. “[...] Creio que essa vontade de verdade assim apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional tende a exercer sobre os outros discursos – estou sempre falando de nossa sociedade – uma espécie de pressão e como que um poder de coerção” (FOUCAULT, 2007c, p. 18). Como um sistema de exclusão, a vontade de verdade sobre um domínio qualquer se arma sobre instituições e discursos, tal como destacamos nas páginas anteriores, legitimando, no caso, o certame promovido pelo MEC ao passo que desqualifica ou diminui a importância de outras experiências de reconhecimento. É isso, pelo menos, que torna a premiação como o “melhor” que pode ter ocorrido para as carreiras dos professores. Porém, não é essa instituição que inventou a premiação. Primeiro, como vimos, no percurso do reconhecimento docente outros prêmios já tinham sido criados e distribuídos, mesmo que com outros propósitos; segundo, o MEC inscreve-se em uma proliferação de prêmios que invadiram o campo da Educação nos últimos vinte anos<sup>106</sup>. Esses dois aspectos servem como suportes ao *Prêmio Professores do Brasil*.

<sup>106</sup> Koga (2009), em sua pesquisa já apresentada na Seção 1.3, identifica a pertinência de aproximar as edições de 2003 e 2004 das versões anteriores do PPB ao *Prêmio Professor Nota 10*. Sua decisão estava embasada na em algumas razões que a própria pesquisa apontou, tais como: apresentarem pontos comuns; os prêmios eram contemporâneos; as professoras entrevistadas mencionaram que haviam concorrido aos dois concursos; ambas as docentes liam a *Revista Nova Escola*, que publicava notícias acerca do *Prêmio Professor Nota 10*.

Em uma espécie de inventário de premiações no campo da Educação no Brasil, realizado a “seis mãos”<sup>107</sup>, foi possível observar que de 1995 à 2015 quase quarenta certames desse gênero foram elaborados, tendo como público-alvo professores, instituições de ensino ou alunos. Sob os títulos de olimpíadas e prêmios, esses concursos abrangem âmbitos locais/regionais ou nacionais. Alguns, como o *Prêmio Educador Nota 10*, promovido pela *Fundação Victor Civita*, chega a dezessete edições e teve seu início em 1998 com o objetivo de “[...] reconhecer professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, bem como gestores escolares de todo o país”<sup>108</sup>. Outro que possui um longo histórico de edições é o *Prêmio Gestão Escolar*, organizado pelo *Conselho Nacional dos Secretários de Educação – CONSEDE*, que de 2000 à 2014 ofereceu 15 edições com o objetivo de fortalecer e qualificar as equipes gestoras nas escolas públicas<sup>109</sup>. Temos, ainda, o *Prêmio Itaú Unicef* que perdura há vinte anos. Promovido pela *Fundação Itaú Social* e *Unicef*, seu objetivo é,

reconhecer, estimular e dar visibilidade ao trabalho em parceria de OSCs [Organizações da Sociedade Civil] e escolas públicas, para a educação integral de crianças, adolescentes e jovens brasileiros e oferecer processos de formação para agentes públicos com intuito de apropriar metodologias de avaliação. Além disso, o Prêmio busca mobilizar a sociedade civil para a importância de sua participação no desenvolvimento de ações que promovam a educação integral<sup>110</sup>.

A Educação Superior também é contemplada nessa pletera de prêmios. A *Fundação Carlos Chagas*, há quatro anos, lançou o *Prêmio Professor Rubens Murillo Marques* para “[...] valorizar e divulgar experiências educativas inovadoras, propostas e realizadas, por Docentes de Licenciatura, formadores de professores para o Ensino Básico.”<sup>111</sup>. Contando com cinco edições, o banco *Santander* realiza o *Prêmio Guia do Estudante – Destaque do*

<sup>107</sup> Este levantamento (ANEXO II – QUADRO 4) iniciou com algumas informações coletadas e organizadas por Mônica Knöpker, doutoranda e colega do grupo de orientação do PPGEDU/UFRGS, que também tem interesses acadêmicos a respeito desse mapeamento e que, gentilmente, compartilhou comigo os dados levantados. Posteriormente, contei com a auxiliar de pesquisa Agnes Mengue. Sua participação deu-se por meio da organização das informações e acréscimo de novas premiações à relação já existente. E eu, que orientei a investigação na internet, a sistematização dos dados e criei novas categorias a serem contempladas. Chegamos a esses concursos por meio do sistema de busca *Google*, utilizando palavras-chave como *prêmio e educação; prêmio e professor; prêmio e escola; prêmio e aluno; prêmio e magistério; olimpíada e educação*. Em um segundo momento, conforme examinava os materiais reunidos a respeito do *Prêmio Professores do Brasil*, outros prêmios eram mencionados pelos vencedores e isso alimentava o inventário que organizávamos. Por fim, registro, aqui, meus sinceros agradecimentos à Mônica e à Agnes pela colaboração nessa tarefa.

<sup>108</sup> Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/educadornota10/sobre-o-premio/maior-premio-educacao.shtml>>. Acessado em: 12 de maio de 2015.

<sup>109</sup> Disponível em: <<http://www.premiogestaoescolar.com.br/>>. Acessado em: 12 de maio de 2015.

<sup>110</sup> Disponível em: <<http://educacaoeparticipacao.org.br/premio-itaunicef/>>. Acessado em 12 de maio de 2015.

<sup>111</sup> Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/institucional/2014/06/16/premio-professor-rubens-murillo-marques-3/>>. Acessado em: 12 de maio de 2015.

*Ano*, cujo objetivo é “[...] premiar e reconhecer ações e projetos de excelência realizados pelas Instituições de Ensino Superior (IES)”<sup>112</sup>.

Alunos do Ensino Básico encontram-se contemplados nos sistemas de premiações por meio da *Olimpíada Brasileira de Química (Sênior e Júnior)*<sup>113</sup>, *Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica*<sup>114</sup>, *Olimpíada Brasileira de Biologia*<sup>115</sup>, *Olimpíada Brasileira de Física*<sup>116</sup>, *Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas*<sup>117</sup> e *Olimpíada de Língua Portuguesa – Escrevendo o Futuro*<sup>118</sup>, entre outros concursos. Voltado a estudantes do Ensino Médio e Superior, o *Prêmio de Educação Fiat* já conta com 17 edições e foi criado em 1997 na sede da *Fiat Spa* na Itália<sup>119</sup>.

É possível, conforme anunciei, contemplarmos iniciativas locais tal como o *Prêmio Professor Aprendiz*, realizado pela prefeitura de São Sebastião do Paraíso/MG, que busca valorizar o trabalho dos professores que desenvolvem experiências pedagógicas com resultados positivos de aprendizagem<sup>120</sup>. Há, também, o desejo de implantar sistemas semelhantes, como declara Danilo Sorroce, o então Secretário de Educação da cidade de Valinhos/SP:

*Ainda como forma de incentivo, o secretário afirmou que instituirá em 2014 o prêmio municipal "Mestre por Paixão", que premiará anualmente os melhores projetos individuais desenvolvidos por professores da rede municipal. [Reportagem Projeto da Educação de Valinhos vence a 7ª edição do prêmio 'Professores do Brasil'] (PREFEITURA DE VALINHOS, 2013, p. s/nº).*

Aqui, a professora Juliana Polidoro da Silva, uma das vencedoras do 7º PPB, ao ser parabenizada pela prefeitura, vê sua conquista servir de mote para criar um novo concurso, reproduzindo, assim, um modelo que, aos olhos do Secretário, se apresenta como produtivo à melhoria da qualidade da educação. Essas ocorrências nos sistemas municipais de ensino permitem-nos conjecturar que o detalhamento desse inventário mostraria uma gama maior dessa proliferação, não somente em termos dos níveis da organização do ensino, mas, também, em assuntos a serem contemplados. A esse respeito, o *Prêmio Gestão Eficiente da*

<sup>112</sup> Disponível em: <<https://universidades.ciatech.com.br/premios/guia-estudante/saiba-mais>>. Acessado em: 01 de julho de 2015.

<sup>113</sup> Disponível em: <<http://www.obquimica.org/>>. Acessado em: 12 de maio de 2015.

<sup>114</sup> Disponível em: <<http://www.oba.org.br/site/index.php>>. Acessado em: 12 de maio de 2015.

<sup>115</sup> Disponível em: <<http://www.anbiojovem.org.br/>>. Acesso em: 12 de maio de 2015.

<sup>116</sup> Disponível em: <<http://www.sbfisica.org.br/v1/olimpiada/2015/>>. Acesso em 12: de maio de 2015.

<sup>117</sup> Disponível em: <<http://www.obmep.org.br/>>. Acesso em: 12 de maio de 2015.

<sup>118</sup> Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/>>. Acesso em: 12 de maio de 2015.

<sup>119</sup> Disponível em: <<http://www.premiofiat.com.br/historia/>>. Acesso em: 12 de maio de 2015.

<sup>120</sup> Disponível em: <<http://www.paraiso.mg.gov.br/noticias.php?dsid=2168>>. Acesso em: 12 de maio de 2015.

*Merenda Escolar*, realizado, desde 2004, pela ONG *Ação Fome Zero*<sup>121</sup>, mostra-nos que nenhum aspecto ou ação dentro do campo da Educação está livre de ser capturado por essa lógica. Talvez estejamos, conforme sugere Mayer (2008, p. 45) ao recorrer aos autores franceses Payet e Battegay, diante do fato de que “[...] a inflação da questão do reconhecimento no espaço público pode traduzir simultaneamente ao desdobramento de ‘lutas por reconhecimento’ a emergência de um novo mercado, ou seja, um ‘mercado de reconhecimento’”.

A aposta neoliberal em premiações parece-me que pode ser compreendida como um dos desdobramentos daquilo que Ball (2010) chama de panorama da performatividade, que, como vimos anteriormente, é uma tecnologia que implica julgamentos, comparações e exposições, sustentando, dessa forma, sistemas de avaliação da qualidade educacional e social. O que argumento é que o *Prêmio Professores do Brasil*, e demais premiações, são práticas de performatividade no interior da economia da educação. Quando o autor define que as “performances – de sujeitos individuais ou organizacionais – servem como medidas de produtividade ou resultados, como formas de apresentação da qualidade ou momentos de promoção ou inspeção, [...] dentro de um campo de julgamento” (BALL, 2010, p. 38), abrem-nos a possibilidade de compreendermos a premiação como reconhecimento social que formata as experiências pedagógicas em um sistema de medidas e indicadores a serem julgados. Nessa perspectiva, destaco os seguintes critérios que cada professor precisa observar a fim de permanecer na competição e tornar-se o professor do Brasil:

*A seleção das experiências considerará os seguintes critérios de avaliação:*

*I – qualidade da experiência inscrita, no que se refere a:*

- a) clareza e objetividade do relato da experiência;*
- b) clareza e objetividade do conteúdo exposto;*
- c) respeito às normas da Língua Portuguesa; e*
- d) consistência pedagógica e conceitual.*

*II – atendimento aos objetivos do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, promovendo:*

- a) o sucesso escolar dos alunos e a qualidade da aprendizagem;*
- b) a permanência do aluno na escola, a partir de práticas que favoreçam o sucesso escolar dos alunos e que reduzam a repetência, o abandono e a evasão;*
- c) a participação da família no processo de aprendizagem dos alunos e a abertura da escola à comunidade na qual ela está inserida;*
- d) a inclusão educacional, social, racial e digital; e*
- e) a formação ética, artística, cultural e cidadã dos alunos.*

*III – contextualização, entendida aqui como a descrição do espaço escolar, as peculiaridades e a realidade sociocultural e econômica da comunidade na qual a escola está inserida.*

---

<sup>121</sup>Disponível em: <<http://undime.org.br/noticia/10a-edicao-do-premio-gestor-eficiente-da-merenda-escolar-inscricoes-abertas>>. Acesso em: 01 de julho de 2015.

*IV - potencial de aplicabilidade da experiência em outras realidades educacionais.*

*[Regulamento da 8ª Edição] (BRASIL, 2014f).*

Não entro, aqui, na discussão da importância ou não de tais critérios; se esses itens refletem uma boa educação escolar; ou se são muito subjetivos para contemplarem as especificidades dos trabalhos pedagógicos realizados nas cinco Regiões do país. Para além desses questionamentos, que são pertinentes, limito-me a destacar que ao regular dessa forma o Trabalho do Docente, jogam-se na “arena” os professores para competirem em um estado permanente de exibição de suas performances. O mais insidioso dessa lógica está na condição de que se as avaliações de larga escala – sejam das aprendizagens, sejam dos modos de ensino –, consistiam-se em um sistema imposto no qual os docentes não tinham a liberdade de optar, o Prêmio, de forma sedutora, caracteriza-se pela *livre escolha do professor*. À medida que o PPB estende-se, que se firma como uma prática desejada de reconhecimento entre o professorado, ter ou não ter títulos dessa natureza marca as carreiras docentes como sendo de sucesso ou de fracasso.

Semelhante ao que é explícito na fala de uma professora, retirada por Ball (2010) da obra de Jeffrey e Woods, em que ela se sente culpada toda vez que faz algo intuitivo em seu trabalho e, assim, não segue o que é definido pela agência de inspeção educacional britânica, talvez para aqueles que não se candidatam às premiações a incerteza sobre o que fazem comece a surgir a partir da comparação com quem aceita esse desafio de reconhecimento. Nesse sentido, os excertos a seguir dão-nos algumas pistas:

*[...] Quantos professores fazem atividade na escola e quando a gente traz uma perspectiva dessa [concorrer ao Prêmio] muitos colegas meus que trabalha [sic] lá na Paraíba tem trabalhos incríveis, mas está [sic] muito fadado àquele discurso do fracasso escolar e, às vezes, não acreditam no trabalho. [Maurício Barbosa de Lima - Vídeo] (BRASIL, 2014g).*

*Hoje, [o Prêmio] é uma forma de a gente reconhecer alguns. Se a gente pudesse premiava muito mais [Aloísio Mercadante - 7º Prêmio Professores do Brasil - Flasch 01 - vídeo] (BRASIL, 2013b).*

Não bastam bons trabalhos, precisam *aparecer* como bons trabalhos. Em meio à emoção e aos holofotes da cerimônia de premiação, o premiado Maurício Lima reforça o convite para que seus colegas professores participem dessa modalidade de performatividade,

que saiam da posição em que se encontram e aprendam a configurar o que fazem aos moldes dos critérios estabelecidos. Já Mercadante, situa os limites de agraciados pelo programa. Não impede que os quase dois milhões de professores da Educação Básica pública<sup>122</sup> inscrevam-se, porém, vencer é para poucos. No entanto, não estamos falando apenas de limite orçamentário. Trata-se de um jogo no qual certa população é capturada pelos sedutores convites de participação, mas apenas as regras e exigências são viáveis apenas para alguns poucos participantes. A essa forma de demarcação dos considerados melhores, Foucault (2010b) alude que na Antiguidade greco-romana, com algumas exceções, as práticas de si eram amplamente incentivadas, ignorando, muitas vezes, a posição de escravo e linhagem familiar dos indivíduos. Nesse ponto, particularmente, o filósofo francês chama-nos a atenção para os textos epicuristas e estóicos que repetem muitas vezes a possibilidade de um escravo ser mais livre que o homem livre caso o indivíduo aprisionado tenha aprendido a libertar-se dos vícios e das paixões e o cidadão ateniense não. “Por outro lado porém, se todos, em princípio, são capazes de aceder à prática de si, também é fato que, no geral poucos são efetivamente capazes de ocupar-se consigo” (FOUCAULT, 2010b, p. 107). Falta-lhes desde o início, segundo os textos antigos, coragem, força ou resistência por serem incapazes de perceber a importância desses exercícios sobre si mesmos.

É contundente, como procurarei mostrar ao longo desta tese, que para ser o “Professor do Brasil” faz-se necessário a elaboração subjetiva do sujeito por meio de uma espécie de conversão a si mesmo, em que o indivíduo rompe com a sua identidade e torna-se outro a partir da relação que estabelece com a “verdade” (FOUCAULT, 2010b; 2010c). O sujeito docente necessita agir sobre si mesmo a fim de transformar-se aos moldes do programa, ou melhor, aos padrões dos regimes de subjetivação dos quais o programa é somente uma de suas práticas. Seja o convite do professor aos demais colegas de profissão, seja a declaração do Ministro, reforça-se, entre o professorado, a chamada institucional para o exercício do cuidado de si desencadeado pelo PPB. A respeito dos textos antigos, Foucault (2010b, p. 108) conclui que “é a relação consigo, a modalidade e o tipo de relação consigo, a maneira como ele mesmo será efetivamente elaborado enquanto objeto de seus cuidados; é aí que se fará a partilha entre alguns poucos e os mais numerosos”. Assim como na Antiguidade a reiterada necessidade das práticas de si marcava uma forma de contrapor alguns poucos à massa de indivíduos, é possível contemplarmos semelhante tática na operacionalização do Prêmio em que todos professores da escola básica podem se inscrever, mas raros sabem identificar quais

---

<sup>122</sup> Dados do *Catálogo 2014 – Prêmio Professores do Brasil* (BRASIL, 2014b).

são as práticas de si reconhecidas como válidas à economia da educação. O professor Maurício Lima não anunciava, conforme o excerto, que convivia com colegas que apesar de seus trabalhos serem incríveis não se candidatavam a prêmios? Parece-me que lhes faltam mais do que a crença naquilo que fazem. Diria que esses docentes não aprenderam ou recusam-se a operar, sobre si mesmos, certas técnicas de subjetivação que os habilitem a uma visibilidade mais ampla.

Um segundo desdobramento da limitação operada pelo Prêmio refere-se ao que Sennett (2004), inspirado em Rousseau, vai chamar de *sedução da desigualdade* – um efeito invocado pela imitação de um comportamento. A exibição de mestria pode até proporcionar uma ligação propositiva por meio de exemplos e orientações a serem seguidos, mas como em nossa sociedade, segundo o autor, tal situação tende a suscitar a inveja, a diferença pode ter consequências funestas quando recai sobre a “comparação ofensiva”. Ao mesmo tempo em que o indivíduo é convocado para seguir, negam-se suas credenciais, mantendo, assim, a comparação assimétrica entre os talentosos e os desprestigiados. “O superior é como um guarda de um posto de fronteiras, chamando os outros ao mesmo tempo que se recusa a aceitar que seus passaportes são válidos” (SENNETT, 2004, p. 112).

Para ser preciso, não quero dizer que o professor premiado e o Ministro façam, individualmente, essa seleção, mas a posição que ocupam enquanto sujeitos do Prêmio sugere essa dinâmica. A máquina *Prêmio Professores do Brasil* não foi configurada para atender a todos e aí está a sua tática de sedução da desigualdade. Mesmo que seja dito que há o interesse de contemplar mais candidatos, não se chegará à totalidade ou perto disso. Estamos diante de mais uma característica ambivalente dessa prática, de um estado de vertigem que se manifesta a todos que estabelecem alguma relação com o programa – vencedores, perdedores e aqueles que ainda não aderiram a essa lógica, mas a espreitam.

A invenção moderna de reconhecer os talentos e celebrá-los mantém uma relação imanente com a desigualdade. Manter-se desigual na posição superior é atraente e requer investimentos em si. Mayer (2008, p. 41), complementa a questão ao afirmar que “cada modo de reconhecimento irá implicar numa forma de reconhecimento<sup>123</sup>, numa possibilidade de desenvolvimento, num tipo específico de auto-realização, numa forma de desrespeito e respectiva consequência em termos de agressão, violência simbólica e invalidação social”.

---

<sup>123</sup> Como vimos, *os modos* seriam as práticas (Licença para atuar no magistério, institucionalização do Dia do Professor, Cadeira-Prêmio, *Prêmio Professores do Brasil* e outros) e as *formas* seriam os descritores dos atos de reconhecimento social (*status*, prestígio, honra, dignidade, denegação, respeito).

Mesmo que se reconheçam os de “dentro”, sempre serão produzidos aqueles que ficarão de “fora”, o que nos deixa perceber que o Prêmio, em seus efeitos, atinge a todos.

Diria, por fim, que a incerteza na contemporaneidade não respeita *status* e prestígios conquistados a duras penas. Ignora-se essas trajetórias, pois não se compete, hoje, por uma posição estável, mas por evitar cair no ostracismo. Assim, “a questão não é sobre a possível certeza de ser sempre vigiado, como ocorre no panóptico. Trata-se, ao contrário, da incerteza e da instabilidade de ser julgado de diferentes maneiras, por diferentes meios, por meio de diferentes agentes (BALL, 2010, p. 39). Mas aonde “firmar os pés”, mesmo que provisoriamente? Para ter êxito e manter a visibilidade de sua carreira docente nessa dimensão da performatividade, o material analisado tem apontado para a necessidade de criar o que chamo de *circuito de premiações*. Uma série de eventos que abrange as quase quarenta possibilidades catalogadas no inventário e outras ações que atravessam as próprias experiências pedagógicas. Vejamos isso com um pouco mais de detalhes:

*O projeto [Somos um Pouco de Todas as Nossas Lembranças Juntas] teve um sucesso tão grande que eu voltei, agora em 2014, a realizar as atividades desenvolvidas pela Anacruse e fomos premiados, novamente, no Concurso Rota das Bandeiras. [Juliana Polidoro da Silva - Vídeo Depoimento à Editora Anacruse] (POLIDORO, 2015).*

*Evidenciamos que o projeto foi posto em prática no ano de 2012 no qual obteve por sua importância social e relevância pedagógica o primeiro lugar do 12º Prêmio Destaques Pedagógicos - promovido pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do Município de Manaus na categoria Educação Infantil. [Marinês Batista Motta - Conclusões do Projeto submetido 2013] (MOTTA, 2013a).*

*No fim do ano, os filmes, que valeram nota, foram exibidos para pais e convidados, e os três melhores trabalhos ganharam prêmios oferecidos pela escola. [Projeto As Revoltas Sociais da Primeira República no Brasil - professora Ruteмара Florêncio] (BRASIL, 2014b, p. 29).*

A professora Juliana Polidoro, após as honrarias recebidas a partir do 7º PPB, lança-se em um segundo concurso. Sua experiência em lidar com os critérios, os prazos e o processo de um sistema de premiação deu-lhe a segurança necessária – sempre provisória – para participar do *Rota das Bandeiras*. Ela, porém, não está sozinha nessa empreitada de dar continuidade a sua participação nesse jogo. Ao consultar o material de pesquisa, observo que o professor Roberto Leandro dos Santos e a professora Silvia da Luz Gonçalves foram contemplados duas

vezes no *Prêmio Professores do Brasil* – 7ª e 8ª edições<sup>124</sup>. Assim como os relatórios e demais “fabricações” funcionam no interior de sistemas performativos como representações do trabalho feito e, assim, direcionando o foco dos agentes, diria, em consonância com Ball (2010, p. 45), que esses docentes, por meio de suas participações, aprenderam a,

[...] manter o olhar no lugar – o professor das escolas e das universidades profissionais são aqui [nas avaliações; nas inspeções] definidos por seu entendimento e uso cuidadoso dos sistemas e procedimentos e pelas particulares recompensas e novas identidades que isso engendra por meio de uma regressiva autorregulação.

Regular-se, nos moldes em que o poder disciplinar tornou os corpos dóceis (FOUCAULT, 2005), reaparece nesse contexto como condição necessária para produzir novas identidades. A sujeição contemporânea não prescinde das disciplinas<sup>125</sup>. No caso de Polidoro, além de ser professora, atua, também, como uma espécie de “garota propaganda” da *Editora Anacruse* ao referenciar a qualidade e as possibilidades de seus produtos. Essas duas identidades sociais tornam-se interdependentes e precisam ser conduzidas.

Temos no caso da professora Marinês Motta outra configuração da circulação pelo quadro performativo. O PPB não é, para a docente, um ponto de partida, mas a continuidade de aperfeiçoamento da visibilidade de seu trabalho. Inscrita em 2012 no 12º *Prêmio Destaque Pedagógico*, seu projeto recebeu o primeiro lugar; em 2013 competiu no concurso do MEC e, novamente, foi premiada. Agora, sua carreira não está mais circunscrita ao município de Manaus/AM, mas estende-se por todo o país. Ao voltarmos um pouco nesse processo, é interessante observar que essa referência é apresentada na conclusão do projeto submetido ao 7º *Prêmio Professores do Brasil* e não em uma declaração, entrevista, posterior à divulgação do resultado. Longe de ser um demérito concorrer pela segunda vez, tal como Polidoro, com a mesma experiência pedagógica, isso aparece como uma *aptidão potencial* (SENNETT, 2006), ou seja, se a professora já deu fortes indícios de que compreende e articula critérios desse gênero, isso caracteriza que ela possui as condições desejadas para ser reconhecida como possível professora do Brasil. Igualmente sugere tal tipo de performance como modelo de desempenho desejável, como o que conta num bom professor de hoje.

<sup>124</sup> Roberto Santos venceu com os projetos *Formando Pequenos Cientistas no Ensino Fundamental* (2013) e *Fazer Ciência na Escola: é investigando que a gente aprende!* (2014); Sílvia Gonçalves foi premiada com os projetos *Literar é Só Começar* (2013) e *Senador Canedo: um pedaço de chão goiano. Bom demais da conta* (2014).

<sup>125</sup> “Todavia, é claro, controles agregam mais uma camada mais do que suplantam disciplinas na maioria das organizações educacionais, ainda que a ênfase seja no deslocamento” (BALL, 2010, p. 39).

Por sua vez, quando Sennett (2006, p. 117) define como fórmula social da aptidão potencial o enunciado “posso trabalhar com qualquer um”, logo me remeto a um dos objetivos do Prêmio que é “dar visibilidade às experiências pedagógicas conduzidas pelos professores, e que sejam passíveis de adoção por outros professores e pelos sistemas de ensino” (MEC, 2014, Art. 3º, Inciso III – destaques meus). Aquilo que é desenvolvido deve ser “premiável” e uma dessas marcas é que tanto o professor quanto o projeto precisam ter esse potencial. Os profissionais que desenvolvem os seus trabalhos devem demonstrar que se movimentam em uma dimensão tal que lhes permitiria servir de modelo a qualquer outro colega, contexto e tempo. Há, aqui, uma espécie de desterritorialização, típica da servidão maquínica (LAZZARATO, 2014).

Ainda nessa perspectiva de circulação, a professora Rute Mara Florêncio incorpora em sua experiência pedagógica a concepção de premiação. Além de realizar uma mostra de cinema na escola – o que já seria uma ação instigante junto aos alunos e pais para a produção de significados a respeito da Primeira República no Brasil – a professora opta por instalar um concurso que destacaria os três melhores trabalhos. Agrega, assim, o que podemos chamar de uma *tessitura competitiva* a sua forma de trabalhar. Se “a prestação de contas e a competição são a *língua franca* deste novo ‘discurso de poder’ [a performatividade]” (BALL, 2010, p. 38, destaques do autor), a professora dá a conhecer um jeito de articular esses dois princípios. A prestação de contas ocorre não na forma de relatórios, formulários e artigos acadêmicos como nos casos analisados pelo sociólogo britânico, mas em um evento oferecido à comunidade escolar, apresentando, assim, o que se fez naquele ano na disciplina de História. Aproveita-se dessa oportunidade para fazer funcionar a lógica da performatividade por meio da premiação. Já seria insuficiente manter-se na ordem do que poderíamos considerar, de forma estrita, como trabalho pedagógico. Avança-se na ordem da competição, pois “certamente, as escolas [e os professores] se tornaram muito mais conscientes e atentas [e atentos] à necessidade de organizar os modos por meio dos quais elas [e eles] se apresentam aos seus atuais e futuros pais e mães” (Idem, p. 45-46)<sup>126</sup>. A premiação, aqui, é como se a professora dissesse à escola, à comunidade e ao MEC: – *vejam, conheço o jogo e domino suas regras*.

Aprender a manter o *olhar no lugar* (BALL, 2010) – nos critérios e nas formas de como os concursos de valorização apresentam-se à docência; demonstrar um *potencial*

<sup>126</sup>Essa lógica não se limita às escolas da rede privada de ensino. Ball (2010) trata das escolas públicas britânicas. No Brasil, sabe-se que a competição instalada por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb e resultados de outros exames padronizados como o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE têm movimentado escolas, professores e IES em busca de recursos financeiros e alunos, independentemente, se públicas, privadas ou comunitárias.

*premiável* que possa ser adotado por outros agentes; acrescentar às experiências pedagógicas uma *tessitura competitiva* que destaque os considerados melhores; e circular entre os prêmios e olimpíadas da área da Educação; apontam para a urgência da constituição de um *circuito de premiações*. Essa série ininterrupta sustenta e é sustentada pela cultura da performatividade, que busca indexar as performances dos professores como medidas de produtividade. Nessa densidade cultural, os holofotes do reconhecimento voltam-se para o que defino como *status da mestria*. *Status* porque se deseja uma posição diferente e de destaque na sociedade; *mestria* – mais no sentido de arte da visibilidade do que o ensino de uma técnica – por ser a habilidade a ser incentivada. Sugiro que estamos diante de uma *vida de premiações*. O *Prêmio Professores do Brasil* reúne e articula, a partir da economia da educação, esses componentes. Certamente, não é a única prática dessa ordem. Porém, tem se mostrado como uma eficiente máquina de reconhecimento social, pois, declara um dos premiados, “a gente percebe que tem alguém olhando para o professor”.

## 8. ARQUITETURA E ANCORAGENS DO PRÊMIO PROFESSORES DO BRASIL:

*“reconhecemos o apoio das instituições parceiras”<sup>127</sup>*

*O Prêmio Professores do Brasil, instituído pelo MEC e oferecido pelas instituições parceiras, objetiva reconhecer o mérito de professores pela contribuição dada à melhoria da qualidade da Educação Básica por meio do desenvolvimento de experiências pedagógicas bem sucedidas [Regulamento do 8º PPB](BRASIL,2014f)*

Na reportagem, já citada, *Por que investir em Educação Pública?* (GIFE, 2012), é narrado que o banqueiro Roberto Setúbal do *Banco Itaú* ao ficar surpreso com o baixo desempenho dos estudantes brasileiros no PISA, logo mobilizou a empresa para criar ações que contribuíssem para reverter a situação. Criou, assim, em 2002, o programa *Escrevendo o Futuro*, que mais tarde foi assumido pelo MEC como sendo a *Olimpíada de Língua Portuguesa – Escrevendo o Futuro*, que consta no Inventário de Premiações. Destaca a diretora da *Fundação Itaú Social*, Ana Beatriz Patrício, que “investir na educação foi uma escolha estratégica do banco, que tem um compromisso com o desenvolvimento do país, mas que também acaba se beneficiando com o avanço educacional de sua população” (Idem). Porém, uma das lições que é possível aprender dos investimentos dessa Fundação na educação pública não se limita à mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes que sejam do interesse da empresa/mercado. A partir da governamentalidade neoliberal, uma nova reconfiguração das ações de Governo é desenhada e,

Dentro de tudo isso, há um conjunto de relacionamentos “de políticas” recentes entre o Estado, a filantropia (local e internacional), *think tanks*<sup>128</sup> e empresas (locais e multinacionais), que são cada vez mais complexos – uma hierarquia emergente dentro da qual filantropia e negócio estão firmemente entrelaçados. (BALL, 2013, p. 187).

---

<sup>127</sup> Parte em itálico do título é um recorte do texto de Maria Beatriz Luce, Secretária de Educação Básica/MEC em 2014 (LUCI, 2014, p. 8).

<sup>128</sup> “*Think Tanks* são instituições de pesquisa, análise e engajamento em políticas públicas. Além de gerarem pesquisas e análises politicamente orientadas, buscam sensibilizar a sociedade e os tomadores de decisão quanto a temas de seu interesse. São, portanto, mais do que ‘*Think’ Tanks*; caracterizam-se na prática como ‘*Think-and-Do’ Tanks*. Sua origem no ocidente data do século XIX, sobretudo em países de língua inglesa, onde fundações majoritariamente filantrópicas buscavam trazer respostas a problemas econômicos e sociais gerados pelo processo de crescimento do Estado e de modernização nos países em processo de industrialização” (ISAPE, 2012, p. 1).

Os benefícios esperados pela *Fundação Itaú Social* advêm da força motriz das engrenagens filantropia e mercado, azeitadas por organizações *think tanks* como o GIFE. Ao serem realizados investimentos privados no campo social, vemos a formação de relações associativas, como diz o autor, complexas entre os setores público e privado. Sabemos que o interesse mútuo entre aqueles que ocupam a posição de governantes públicos e os donos do capital privado sempre existiu desde o surgimento do Estado Moderno. O que aparece como novo é o desenho, que permanece assimétrico, da hierarquia e seus efeitos sobre a educação, no caso aqui analisado. A respeito dessa hierarquia emergente, é o próprio Ball (2013, p. 178) que nos provoca a contemplá-la como *heterarquia* para compreendermos as políticas e programas públicos na contemporaneidade. Escreve o sociólogo que,

Heterarquia é uma forma de organização, algo entre hierarquia e rede, que aproveita diferentes ligações horizontais as quais permitem que diferentes elementos do processo político cooperem (e/ou se completem) enquanto individualmente otimiza diferentes critérios de sucesso.

Nesse contexto de heterarquias é que vemos o *Premio Professores do Brasil* configurar-se. Assim como a aposta neoliberal em concursos de reconhecimento social serviu como uma das suas condições de possibilidade, a perspectiva política de hierarquia-rede também se prestou a esse fim. Mas qual a vinculação entre as ações da *Fundação Itaú Social*, e tantas outras semelhantes, com o Prêmio? É, precisamente, a arquitetura de funcionamento que as aproxima. Diante dessa orientação, percebo que está em circulação certo elemento que tem executado a função de fazer aparecer no discurso da educação uma forma específica de operação das práticas formativas do trabalho docente. Setúbal, além de destacar como imprescindível para a qualidade da educação o investimento social privado, marca que *construir parcerias é um compromisso social e mercadológico*. As parcerias público-privado, público-público, privado-privado e todos os tipos hierárquicos possíveis, são possibilidades de efetivação, de registro, desse compromisso.

O formato de atuação e execução em parceria em serviços públicos – sejam elas por meio de incentivos financeiros ou de recursos de mão-de-obra ou apoio logístico – já tinha sido evidenciado por Traversini (2003, p. 15) ao analisar a emergência e gerenciamento do Programa de Alfabetização Solidária (PAS), instituído em 1997 pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso. Escreve a pesquisadora que “[...] o apelo aos/às voluntários/as não é mais para que se dediquem diretamente a alfabetizar as pessoas. Agora, parceiros/as e voluntários/as são convocados/as a adotar analfabetos/as, contribuindo financeiramente para

sua alfabetização”. Não se espera que os professores sejam substituídos, mas que sejam apoiados em seus trabalhos. As parcerias “[...] podem ocasionar uma forma de valores e de convergência organizacional e reformulam o contexto dentro do qual as organizações do setor público operam” (BALL, 2013, p. 182). No caso estudado por Traversini, imagino que a responsabilidade de combater os índices de analfabetismo foi transformada em valor social a ser perseguido por todos os cidadãos e empresas. Aqui, o reconhecimento por meio da premiação é que se traduz como valor profissional. Cabe aos parceiros convergirem para esse propósito. O PPB é uma prática instituída por esse instigante apelo, conforme anunciam os Regulamentos das duas edições do prêmio que analiso:

*O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC), por meio da Secretaria de Educação Básica - SEB e em parceria com a Fundação SM, o Instituto Votorantim, a Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares - Abrelivros, a Fundação Volkswagen, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação - CONSED, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, a Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura - OEI e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, aqui denominados "instituições parceiras", resolve tornar pública a realização do "Concurso Prêmio Professores do Brasil - 7ª Edição", mediante as regras estabelecidas neste regulamento [Regulamento do 7º PPB publicado no Diário Oficial da União] (BRASIL, 2013d).*

*O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC), por meio da Secretaria de Educação Básica - SEB e em parceria com a Fundação SM, o Instituto Votorantim, a Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares - Abrelivros, a Fundação Volkswagen, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação - CONSED, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, a Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura - OEI, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, o Serviço Social do Comércio - SESC e a Associação de Comunicação Educativa Roquete Pinto - ACERP, aqui denominados "instituições parceiras", resolve tornar pública a realização do "Concurso Prêmio Professores do Brasil - 8ª Edição". [Regulamento do 8º PPB] (BRASIL, 2014f).*

A impressão que se tem ao demorar-se na análise desses excertos é de que não existe uma referência nítida de quem é o responsável por sua realização; de quem parte a iniciativa; onde acaba a tarefa de um e de outro. De forma aligeirada, poderíamos responder que o *Prêmio Professores do Brasil* é atribuição da Secretaria de Educação Básica – SEB. Mas quando na abertura de seu Regulamento segue a indicação de várias entidades envolvidas, percebo que o “peso” da responsabilidade é fracionado. Pela forma como são apresentados os

regulamentos poderíamos, em outras perspectivas, concluir que o processo de privatização do Estado efetivou-se; ou que as ideias liberais de Estado mínimo finalmente atingiram seus fins. Entretanto, minhas análises vão por outros caminhos. Penso que o Estado, o mercado e a população de professores são posicionados, na governamentalidade neoliberal, estrategicamente. Como escreve Ball (2004, p. 1109), “isso não significa que o Estado seja menor ou menos intruso, mas que age de modo diferente”. Quando, em 1995, a *Fundação Bunge* criou o *Prêmio Incentivo à Educação Fundamental* e a *Fundação Orsa* apoiou, em 1999, o *Prêmio Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2006; FUNDAÇÃO BUNGE, 2015; KOGA, 2009; 2013) não era para diminuir as funções do Estado e sim “ensinar-lhe” como promover a meritocracia em termos competitivos. Tal foi o aprendizado que, em 2005, o MEC funde os dois prêmios e lança o concurso que ora estamos analisando. Não se quer o Estado fraco e sim estratégico ao ponto de absorver as contribuições do mercado e, assim, desempenhar seu papel social. Entretanto, “[...] não hesita em regular ou intervir quando seus interesses ou objetivos não são atendidos” (BALL, 2013, p. 188).

Como podemos observar, o Prêmio, em sua 7ª e 8ª edições, não conta somente com uma ou duas instituições parceiras, mas com uma rede de organizações privadas e públicas que buscam colaborar das mais variadas formas. Cooperando e complementando-se, mutuamente, em prol do reconhecimento docente, cada qual preserva, ainda, seus *critérios de sucesso*. Não se fundem enquanto setores/departamentos públicos, empresas e fundações privadas. Seguem suas missões individualmente. Apenas estabelecem a parceria necessária para consecução dos objetivos comuns. Certos movimentos são possíveis de serem captados e demonstram a contingência nessas alianças. De um ano para o outro, dois colaboradores institucionais agregam-se ao certame: *Serviço Social do Comércio* – SESC e a *Associação de Comunicação Educativa Roquete Pinto* – ACERP. Nas suas oito edições é possível observar, conforme o ANEXO III – QUADRO 5, que algumas instituições aparecem desde a sua origem em 2005. Dessas, a *Consed* e a *Undine* mantiveram-se todas as vezes que se recorreu a esse modelo de operacionalização. Digo isso porque em 2007 e 2011 não foram convidados parceiros para a execução do concurso. O MEC assumiu-o de forma independente. Os precursores do PPB, *Fundação Orsa* e *Fundação Bunge*, estiveram presentes até 2008 e 2009, respectivamente. Nesse período, a OEI, o *Instituto Votorantim* e a *Unesco*, com sua chancela internacional, agregam-se ao grupo e lá permanecem. Em 2012, é a vez da *Fundação Volkswagen* figurar como mais uma apoiadora e “emprestar” seu prestígio ao concurso. O *Instituto Pró-livro* colaborou na 3ª e 4ª edições; da 6ª em diante a *Abrelivros* e a *Fundação SM* passaram a compor o quadro de parceiros.

Ao determo-nos por alguns instantes na organização do Prêmio, veremos no Art. 2º dos Regulamentos<sup>129</sup> que as experiências pedagógicas devem apresentar, comprovadamente, êxito, “[...] considerando as diretrizes propostas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007” (BRASIL 2014, p. 1) e demais critérios, conforme já discutimos. Chamo a atenção para o *Movimento Todos pela Educação*, que se caracteriza como uma “[...] palavra de ordem. Estamos todos sendo convocados a assumir a responsabilidade pela questão da educação em nosso país” (HATTGE, 2014, p. 20). Na cultura da performatividade educacional vemos se alastrar aquela responsabilização tornada em valor que Traversini identificava no final dos anos de 1990. Agora, a educação escolar é uma tarefa de todos. Esse movimento empresarial denominado *Compromisso Todos Pela Educação* nasce das discussões e acordos firmados pelas empresas brasileiras que participaram, em 2006, da *Conferência Ações de Responsabilidade Social em Educação: melhores práticas na América Latina*. O evento foi organizado pela parceria entre *Fundação Lemann*, *Fundação Jacobs* e o *Grupo Gerdau*. Tinham como objetivo propor compromissos concretos para melhoria da educação.

A aceitação e a adesão fizeram com que, rapidamente, empresários, organizações, intelectuais, universidades, sindicalistas e parte da mídia reconhecessem-se como co-responsáveis pela efetivação dessas ações. “Vale lembrar que a adesão do MEC ao movimento se expressa na incorporação de suas metas no Plano de Desenvolvimento da Educação” (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 230). Como síntese dessa responsabilização partilhada, é redigido o documento chamado *Compromisso Todos Pela Educação*, que deu origem ao nome do movimento. Além dessa carta-compromisso, outro material foi elaborado para contribuir na efetivação das metas estabelecidas. Intitulado *Todos pela Educação: rumo a 2022*, o seu principal público-alvo são os profissionais de comunicação, “[...] mas também todos aqueles que têm uma audiência, ou seja, todos que, no seu cotidiano, são ouvidos por um número considerável de pessoas” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2006, p. 3)<sup>130</sup>. Ao apresentar dez mensagens a respeito da importância e dos caminhos a serem percorridos, o documento serve de pauta às agendas do Governo e dos investidores sociais privados na formação de professores. Ao ressaltar que “ninguém pode ficar de fora”, pensar em projetos e ações pontuais abre-se para o entendimento de que qualquer um é um parceiro em potencial. Aos professores, por possuírem parcelas de

---

<sup>129</sup> Os Regulamentos de 2013 e 2014 apresentam o mesmo texto nesse Artigo. Portanto, para não ficar duplicado, optei por citar apenas o último.

<sup>130</sup> Para maiores discussões a respeito dos desdobramentos e efeitos do *Movimento Todos Pela Educação*, ver tese de doutorado de Morgana Domênica Hattge (2014).

“audiência”, diria que ao promoverem parcerias ou serem “convocados” para nelas atuar não basta apenas assumirem o compromisso pela educação de qualidade – que, de certa forma, já faz parte da sua profissão. Precisam, também, aprender a lidar de forma produtiva com esses outros agentes que estão aí para “colaborar”. Os premiados ressaltam que,

*Educação de qualidade se faz em parceria com a comunidade, e a escola tem que caminhar para isso. [professora premiada Sílvia da Luz Gonçalves] (GONÇALVES, 2014a, p.23).*

*Por fim, salientamos que o Projeto Político Pedagógico de uma escola só se efetiva com a parceria e comprometimento de todos os segmentos da comunidade escolar e outros órgãos institucionais. [professor premiado Aldemir Maciel Filho - Conclusões do projeto submetido em 2013] (FILHO, 2013, p. 9).*

Nos excertos destacados podemos perceber que outro nível de parceiros é identificado e estimulado como necessário. Foca-se, em agremiações que colaborem com a execução das funções escolares e não, necessariamente, realizando o que cabe ao Sistema público de ensino. A professora Silvia Gonçalves, define que educação de qualidade só é possível com parcerias e por isso as escolas precisam aprender a construir essa rede. Já o premiado Ademir Filho não concebe a efetivação do PPB sem essa arquitetura social. Teríamos, assim, uma articulação entre instituições e administração do Estado; e outra no nível de operacionalização dos serviços educacionais. Enfim, está estabelecido o compromisso com a perspectiva de parcerias. Agora, a educação escolar é uma tarefa de todos e por meio de associações heterárquicas avança-se sobre alfabetização e letramento; desenvolvimento de saberes matemáticos; domínio da Língua Portuguesa; consumo consciente; empreendedorismo; formação de professores; e reconhecimento social docente. A retórica da parceria parece organizar todo um campo de ação e poder, limitando-nos na forma de pensar. Temos a liberdade de propor, de engajarmo-nos em projetos e programas, desde que estejam vinculados a essas poucas possibilidades que se apresentam como um universo de inovação e prosperidade. Em outras palavras, parece-me que se torna cada vez mais difícil pensarmos a educação, de forma ampla, e o Trabalho Docente, especificamente, sem recorrermos a prêmios e parcerias. O relato dos professores premiados que destaquei, anteriormente, apontam parte dessa restrição teórico-prática.

Importante registrar que a problematização que faço não é em relação à ideia de parcerias. Não vejo, de início, como problemático o entendimento de que escolas e professores, individualmente, busquem firmar parcerias para a efetivação de seus trabalhos. Muitos premiados apontam, por exemplo, a importância de estabelecer esse tipo de vínculo com as famílias<sup>131</sup> e entre os colegas docentes, o que para a educação escolar tem se mostrado, há certo tempo, produtivo para o rendimento escolar dos alunos e satisfação com o trabalho pedagógico. Tais situações complicam-se à medida que dessa relação outras práticas de governo surgem como, por exemplo a condução, por parte das escolas, das condutas das famílias mais pobres<sup>132</sup>. A questão que proponho, como já vimos e sistematizo agora, é a respeito tanto das parcerias em que a filantropia associa-se ao mercado (BALL, 2013), quanto do enunciado *necessidade de firmar parcerias* que constrange as ações no campo da Educação. É a saturação do discurso colocado em funcionamento que produz um efeito de verdade sobre como deve ser a nossa atuação. Por tantas vezes reaparecer, tal discurso acaba deixando *marcas palpáveis* de seus enunciados.

Ao avançar, ainda mais, nessa arquitetura de funcionamento do Prêmio, proponho que essas conexões formam uma rede complexa que se harmoniza com as atuais formas de produção capitalista de subjetividades, conhecimentos, desejos e de produtos materiais. No momento em que os professores são capturados, seduzidos, pela “excelência da qualidade”, cujo signo é a premiação, passam a ser mais do que indivíduos parceiros. Funcionam como conectores entre o MEC e os demais docentes. De acordo com o Art. 24, Inciso IV, do Regulamento, os vencedores são destacados para:

*Compor a Rede de Professores da TV Escola, Portal do Professor e demais frentes da Coordenação-Geral de Mídias e Conteúdos Digitais – CGMID (BRASIL, 2014f, p.7).*

Lazzarato (2014, p. 29) ao dar continuidade em seu trabalho de caracterização da servidão maquínica, descreve que “agentes humanos, assim como agentes não humanos, funcionam como pontos de ‘conexão, junção e disjunção’ de fluxos e como redes compondo o agenciamento coletivo empresa, sistema de comunicação e assim por diante”. Nessa perspectiva, a ação de “compor a Rede” é mais significativa do que possa parecer à primeira

<sup>131</sup> “Essa proposta de trabalho exigiu uma parceria familiar, onde todos ‘Escola/Família/Aluno’ estivessem sintonizados. [...] A família está mais presente e mais participativa na vida escolar dos filhos” [projeto Mala Viajante de Marli Pereira da Silva Moraes – conclusões do Projeto submetido] (MORAIS, 2014, p. 8).

<sup>132</sup> A esse respeito, ver a tese de doutorado de Maria Cláudia Dal’Igna (2011).

vista. Temos, assim, ombro a ombro, sujeitos e inúmeras máquinas técnicas (não humanas) – computadores conectados à internet, tecnologias audiovisuais, mídias digitais – operando em uma rede de produção de sentidos e subjetividades. Esses agentes são, por um lado, como *pontos* que conectam aqueles que compartilham da estrutura (Governo, entidades parceiras e professores que *fazem uso*<sup>133</sup> dessa conectividade) na mesma medida em que realizam *disjunções* ao banir ou impedir a circulação de saberes e indivíduos considerados estranhos ou anacrônicos. Estes últimos não são dignos do título Professores do Brasil. Por outro lado, fundem-se na própria rede e passam a não mais diferir seus valores e concepções daqueles que sustentam essa lógica. Porém, como funcionam esses fluxos de informação e modulação do Trabalho Docente? Parece-me importante, nesse momento, olharmos, minimamente, como as redes de trabalho, chamadas de *networks*, têm sido tematizadas e problematizadas para propormos tanto um encaminhamento a essa pergunta quanto uma vinculação entre os modos de condução das condutas do mundo do trabalho e os modos de condução das condutas docentes por meio do Prêmio.

Ao analisar a configuração das empresas no novo capitalismo, a rapidez como os trabalhadores são agrupados, desagrupados e reagrupados em torno de tarefas e metas específicas, Sennett (2005, p. 118) aponta-nos que,

apesar de todo o arquejo psicológico da administração moderna sobre o trabalho de equipe no escritório e na fábrica, é o etos de trabalho que permanece na superfície da experiência. O trabalho de equipe é a prática de grupo da superficialidade degradante.

Sem tempo de atermem-se profundamente nas condições que levaram aos resultados, sobretudo quando esses são negativos, a ordem é *não se apegar demasiadamente as causas*. O que pode ocorrer é a culpabilização de alguns membros e a equipe seguir adiante com ou sem a participação desses. Já, externamente, a regra do jogo competitivo requer a formação de um extenso *network*, que deixa de ser somente um meio de conseguir um emprego para tornar-se uma habilidade requerida no desenvolvimento de atividades.

Ao relacionar o trabalho de equipe com a prática do *networking*, é possível pensarmos que um dos imperativos do trabalho contemporâneo é saber estabelecer relacionamentos produtivos sem que esses sejam profundos e demorados, mas que mantenham o potencial para

---

<sup>133</sup> É importante observarmos que Lazzarato (2014, p. 29) busca, nesses apontamentos, operar um descentramento do sujeito ao mostrar como a função de *fazer uso* na contemporaneidade, entendida até então como própria do sujeito consciente, remete a ideia de que “o ‘usuário’ não é senão uma das formas de implicação, ativação e exploração da subjetividade na relação de serviços mantida pelo mundo de negócios ou pelo Estado de bem-estar social”.

novos contatos. Esclarecem-nos, Michael Hardt e Antônio Negri (2005, p. 191), corroborando o que discutíamos há pouco, que constituir redes de relacionamento “[...] tornou-se uma forma comum que tende a definir nossas maneiras de entender o mundo e de agir nele”, ou seja, atuar em redes é uma estrutura flexível que se estende por toda a sociedade. Se as práticas respondem a uma necessidade, no momento em que o conhecimento caracteriza-se como principal produto do novo capitalismo e que a racionalidade neoliberal assume a competição como princípio, as relações cooperativas que geram conhecimentos considerados válidos tornam-se alvo e instrumento do governo da população.

Inspirado nas teorizações de Gabriel Tarde, Lazzarato (2006) utiliza-se do caso da *Microsoft* para exemplificar como as empresas fazem para apropriarem-se das relações que estão para além de seus domínios. O que essa empresa faz não é entrar em contato direto com o mercado ou com o trabalhador, mas por meio deste último estabelece relação com a “livre cooperação entre cérebros” e é isso que é capturado pela empresa pós-fordista. Seguindo esse raciocínio, a cooperação entre cérebros ocorreria entre os indivíduos – ou mônadas na linguagem tardiana – que os permitem existir. Dessa cooperação, e somente nela, a força criativa pode emergir. Uma operação de “co-criação” e de “co-realização” se firma nesse processo, resultando, no caso analisado, na realização de *softwares* livres, independentemente da empresa ou do capitalismo. Essa cooperação entre cérebros para existir necessita, sim, “[...] do desenvolvimento e da difusão da ciência, dos dispositivos tecnológicos e das redes de comunicação, dos sistemas educacionais, de saúde, e de todos os outros serviços que dizem respeito à ‘população’.” (LAZZARATO, 2006, p. 120). A criação dessas máquinas técnicas e sociais envolvem uma série de saberes, afetos, desenvolvedores, usuários, que circulam em uma rede e que se confundem na criação e na difusão desses *softwares*.<sup>134</sup>

Porém, o que a *Microsoft* faz é constituir uma clientela fiel (monopólio). Os seus empregados agem no sentido de tornar a multiplicidade cooperativa em multiplicidade de clientes, desativando a *cocriação* e a *correalização* dos indivíduos (mônadas) por meio da lei da propriedade intelectual todas as vezes que isso for útil. Bloqueiam, assim, o acesso ao código fonte dos programas e como a competição é dinâmica, a empresa está, constantemente, encerrando e abrindo novas possibilidades de apropriação dessa cooperação entre cérebros que lhe é independente. A interface com a rede aberta faz-se imprescindível nessa lógica, pois,

---

<sup>134</sup> As implicações do *network* desdobram-se, também, sobre a formação do perfil profissional contemporâneo, tal como desenvolvo em minha dissertação de Mestrado em Educação (FERREIRA, 2009).

[...] nunca é um indivíduo que pensa ou que cria, mas um indivíduo dentro de uma rede de instituições (escola, teatros, museus, bibliotecas, etc.), de tecnologias (livros, redes eletrônicas, computadores etc.), de fontes de financiamento público e privado, imerso em tradições de pensamento e práticas estéticas, engolfado em uma circulação de signos, ideias e obras que o forçam a pensar e criar. (LAZZARATO, 2014, p. 44).

A respeito do Prêmio e seus efeitos sobre o Trabalho Docente, as parcerias que se formam seriam a expressão dessa *cocriação*. A necessidade de os professores constituírem suas ações em redes de cooperação e criação emerge, portanto, da exigência em manter ativos e sempre renovados os *novos fluxos de conhecimento e poder* – tal como apresentado no *IV Congresso Internacional de Inovação* e registrado nos materiais apresentados. Submeter as experiências pedagógicas a um sistema de reconhecimento social, talvez seja mais uma forma de capturar e governar a emergência e circulação da inovação pedagógica, como nos deixam perceber as declarações dos professores premiados:

*Pra mim, inovação é trazer para a escola amigos, pessoas, que acreditam na Educação e que acreditam que as novas gerações têm o direito de ter uma vida melhor. [Olenêva Sanches Souza - Vídeo Embaixadores da Educação] (SOUZA, 2013a).*

*Estou muito feliz pelo reconhecimento do trabalho, que só foi possível porque contei com o apoio dos alunos, dos meus colegas professores, da direção da escola, dos pais e dos comerciantes de Itambé. [Jayse Antonio da Silva Ferreira - premiado em 2014] (FERREIRA, 2014d, p. s/nº).*

Abrir os portões da escola e saber como devem ser abertos permite, além da entrada de agentes externos, a possibilidade de conectividade. Atuar em redes tem, ainda, um forte impacto sobre as subjetividades docentes. Nessa direção, ao pensarmos com Foucault (2010b), veremos que o cuidado de si, desde na Antiguidade, não era restrito à aristocracia. Outros segmentos sociais faziam uso desse preceito que parecia se estender por todas as escolas filosóficas greco-romanas e por grande parte das classes sociais, mas a forma em que ocorriam tais exercícios diferiam, e muito, entre esses grupos. Os menos favorecidos detinham-se em práticas ligadas à existência em grupos religiosos institucionalizados. Seus cultos e rituais, claramente definidos para esse fim, dispensavam, segundo o autor, formas mais sofisticadas e eruditas. Por serem fortemente marcadas no interior dos grupos aos quais os indivíduos pertenciam, as investigações teóricas individuais não se faziam tão necessárias ao cuidado de si. Compartilhavam os ensinamentos e as práticas comuns ao seu meio. “Em cultos, por exemplo, como ode Ísis, a todos os participantes impunham-se abstinências

alimentares muito precisas, abstinências sexuais, confissão dos pecados, práticas penitenciais, etc” (FOUCAULT, 2010b, p. 103).

Já nos grupos de *status* mais elevados, as práticas de si eram cuidadosamente elaboradas e ligadas às escolhas pessoais, “à vida de ócio cultivada”, e permeada pela investigação teórica *de si por si*. A essas privilegiadas classes deve-se acrescentar – e aí está o aspecto pertinente para pensarmos o PPB – que as práticas de si não ocorriam isoladas nas comunidades culturais, contavam com redes de apoio, *redes de amizade*<sup>135</sup>. Centralizadas em um personagem, geralmente mais velho, essas redes levavam os indivíduos a buscarem maior proximidade com esse “amigo” por meio do cumprimento de uma série de condições – rituais, gestos e frases indicativas sobre o grau de sua aproximação. Tal relação estabelecia-se com o propósito de buscar conselhos ou até “um serviço de alma”, que poderia ser, aos mais jovens, uma orientação a respeito de qual filosofia seguir. Uma grande *rede social*, escreve o filósofo, formara-se como suporte à prática de si.

Assim, é preciso dizer que o cuidado de si sempre toma forma no interior de redes ou de grupos determinados e distintos uns dos outros, com combinações entre o cultural, o terapêutico [...] e o saber, a teoria, mas [trata-se de] relações variáveis conforme os grupos, conforme os meios e conforme os casos (FOUCAULT, 2010b, p. 106).

Essas constatações permitem-nos conceber as redes de parcerias reconhecidas e encorajadas pelo Prêmio para além da estrutura de funcionamento e da produção de bens, serviços e captura do saber pedagógico, que certamente ocorrem. Há, aqui, investimento em uma nova forma de produção de subjetividades docentes. Digo “nova forma” e não “novo investimento” porque não é novidade, na perspectiva teórica em que me movimento, que “a economia e a subjetividade seguem lado a lado” (LAZZARATO, 2014, p. 16). O capitalismo sempre precisou contar com processos de subjetivação nas fábricas, escolas, exércitos, hospícios, hospitais e nos agrupamentos sociais em geral. Porém, o que me parece interessante propor é que enquanto os professores estavam atuando de forma mais restrita ao âmbito de suas instituições, o cuidado de si seguia certo molde. A reflexão, o narrar-se, o ver-se e mesmo as confissões dos acertos e erros de sua prática ocorriam, próximo às características do primeiro grupo apresentado por Foucault, em comunidades mais fechadas com a “orientação” de alguém que lhes compartilhava o cotidiano. A abertura para o exterior

<sup>135</sup> “Essa amizade que, na cultura grega tinha uma determinada forma, tinha outras, na cultura, na sociedade romana, muito mais fortes, muito mais hierarquizadas, etc. A amizade na sociedade romana consistia em uma hierarquia de indivíduos ligados uns aos outros por um conjunto de serviços e obrigações.” (FOUCAULT, 2010b, p. 103).

da comunidade escolar não se fazia necessária e por vezes era indesejada, tomada como ingerência sobre seu trabalho. Agora, sob o auspício das redes abertas, a forma de subjetivação é outra. A inovação e concorrência que parecem emergir da *colaboração entre cérebros* requer um trabalhador da educação voltado para a ambiência do *networking*.

Não se quer os professores isolados em suas práticas dentro das salas de aula e escolas. Esse tempo já passou. Como define Ball (2010), cria-se uma *nova camada* sobre o poder disciplinar que esquadrinha os espaços e fragmenta os tempos. Resumidamente, diria que as inúmeras formas de realizar o Trabalho Docente estão lá, ocorrendo nas instituições de ensino, e sua opacidade por muito tempo posicionou os docentes na condição idealizada de anônimos trabalhadores, “[...] relegados ao esquecimento a despeito da nobreza de sua missão” (VICENTINI, 2004, p. 10). Os professores, cotidianamente, elaboram as estratégias pedagógicas com base em suas experiências e conhecimentos adquiridos em formações iniciais, continuadas e em serviço. Tais proposições encontram-se, porém, dispersas apesar de todos os sistemas burocráticos implantados pelo Estado. Eis que a experiência de reconhecimento social, assumida como instância de condução das condutas docentes, avança e desliza-se da *dignidade pela perícia* para o *status da mestria* como valor potencial. Em meio a essa metamorfose, emerge o *Prêmio Professores do Brasil* arquitetado em redes de parcerias e ancorado sobre heterarquias e tessituras competitivas. Essa máquina social não só captura o que de mais produtivo os docente possam oferecer à economia da educação – suas subjetividades e subjetividades discentes – como, também, é capaz de fazer de seus agentes (humanos e não humanos) pontos e redes de agenciamento.

Apropriados da arquitetura e ancoragem do PPP, parto, agora, para discutir as suas implicações sobre o campo da experiência de reconhecimento social docente. Como veremos no próximo Capítulo, o Prêmio opera um deslocamento dos modos de visibilidade com ênfase na profissão para centrar-se na carreira. Em outras palavras, passa-se de um aspecto coletivo do magistério para uma demanda individual de espetacularização. Nessa mudança é possível observarmos uma nova subjetividade docente sendo tramada. Passamos à discussão.

## 9. ESPETACULARIZAÇÃO DA CARREIRA:

“da sua sala de aula para todo o país” e deste ponto para o mundo!<sup>136</sup>

*Nem acreditei. [...] Logo pensei nos alunos da escola que ficavam [dizendo]: - professor, o senhor vai ganhar. Por eles, eu queria muito, mas a gente vê tanto projeto fantástico. Tem professores com projetos, ali, que dá pra ganhar prêmios até internacionais. E estar nesse meio e ter a oportunidade de ter ganho, sabe, já valeu todo o esforço. [Jayse Antonio da Silva Ferreira - Vídeo de Premiação da 8ª Edição] (BRASIL, 2014g)*

Como vimos, a experiência de reconhecimento social conduziu os professores por um longo percurso até chegarem ao que são hoje. Somos herdeiros e heranças de um poder-saber que agiu não somente sobre as competências, mas, também, sobre as formas de valorização docente, transformando-nos em *funcionários de um tipo particular* (NÓVOA, 1991). Foucault (2010g, p. 262) fortalece o entendimento nesta direção quando em sua última contribuição em vida ao pensamento acadêmico, concede, em 29 de maio 1984<sup>137</sup>, uma entrevista em que discute, apesar do esgotamento físico, os seus últimos estudos. Naquele momento, quando indagado se o sujeito, em suas análises, teria sido a condição de possibilidade de uma *experiência*, o filósofo é contundente ao afirmar que “de forma alguma. É a experiência, que é a racionalização de um processo ele mesmo provisório, que redundava em um sujeito, ou melhor, em sujeitos”. Esses são os resultados, os efeitos, da experiência que trato de traduzir em minha problematização. O que o pensador francês faz é dissipar qualquer sombra que pudesse pairar a respeito da soberania do sujeito sobre as experiências.

O reconhecimento tomado como experiência e esta como *racionalização provisória*, conduz o professor Jayse Ferreira e seus alunos a desejarem muito o prêmio. De forma ilustrativa, é interessante destacarmos dois breves comentários postados na internet junto a reportagens em que o professor em questão é destaque por vencer o 8º PPB: a primeira comentarista manifesta-se acerca da matéria do jornal *JC*; o segundo, expressa-se a respeito da reportagem na seção de Educação do portal *UOL*. Escrevem os internautas:

---

<sup>136</sup> A parte entre aspas do título é o *slogan* do 7º PPB (BRASIL, 2013a).

<sup>137</sup> Foucault veio a falecer em 25 de junho de 1984.

*Lindo trabalho!![sic] Orgulho de você professor Jayse, que foi além de ensinar, você os ajudou a conhecer um pouco mais de suas raízes e cultura. E é isso que nos ajuda a se valorizar como povo e pessoa: conhecer a si próprio! [Priscila] (PRISCILA, 2014, s/nº).*

*Parabéns, Jayse!!![sic] Você honra, engrandece e dignifica nossa categoria. [Marcelino Campos da Silva] (SILVA, 2014, s/nº).*

Claramente mobilizados pelo feito “grandioso” do professor premiado, o singular teor dos comentários remete-nos à expectativa dos alunos que destacávamos anteriormente. Em meio a certa confusão, ou melhor, imprecisão, o que talvez esteja de acordo com esse tipo de manifestação<sup>138</sup>, a internauta Priscila opera uma clivagem entre o ato de ensinar (sabe-se lá o que?!) e aquilo que o professor Jayse fez em seu projeto *Eu Sou uma Obra de Arte: etnias do mundo*, desenvolvido junto aos alunos do Ensino Médio de Itambé/PE. Já Marcelino Silva, deixa transparecer a sua identificação com a categoria e resalta os ganhos que o professor trouxe para a profissão. Por ele ter cumprido com o papel docente, o internauta sente-se honrado. Suspeito que esse desempenho não se refere somente ao fato de ter conduzido os jovens à aprendizagem de suas raízes étnicas, mas por ter, do mesmo modo, conseguido ocupar essa posição de destaque no âmbito nacional. Se Jayse e os dois comentaristas são amigos, colegas da mesma escola, trabalham na mesma rede de ensino, pouco nos importa. Cumpre-me enfatizar que ambos os registros, colocados na rede mundial de computadores, são expressões de um desejo por visibilidade concretizado pela conquista do Prêmio. De forma complementar, acrescentaria que a fabricação desse desejo ocorre, para mim, em meio à “luta por visibilidade” (BALL, 2010, p. 39).

Percebo que tal luta é marcada na fala do professor Jayse quando avalia que os demais projetos são fantásticos e que alguns até poderiam ganhar prêmios internacionais. Observemos que a sua declaração não é de alguém que se encontra na *exterioridade selvagem do discurso* (FOUCAULT, 2007c). É a manifestação de quem já está *dentro*; de um sujeito que pertence ao grupo de vencedores do concurso e, por isso, identifica-se com aqueles projetos considerados bem sucedidos. Para estar ali, ao lado de outros colegas destacados, passou por etapas, cumpriu as regras e rituais exigidos e deixou 6.769<sup>139</sup> candidatos para traz.

<sup>138</sup> Não emito, aqui, juízo de valor a respeito do que foi postado. Apenas quero contextualizar que registros sobre conteúdos da internet seguem, geralmente, uma forma mais “livre” de escrita sem a necessidade, obviamente, do rigor acadêmico. Entretanto, tais textualidades, quando transformadas em materiais empíricos de pesquisa, servem-nos de materialidade a respeito dos discursos que circulam na sociedade e constituem “verdades”.

<sup>139</sup> Lembro de que no 8º PPB foram 6.808 inscritos e 39 vencedores, conforme já havia anunciado na Seção 1.3.

Aquilo que diz tem um peso diferente para quem o ouve, sejam os alunos que torciam por ele, colegas de profissão ou pessoas em geral que acompanham os resultados do PPB. Contudo, não é somente nessa dinâmica, própria do Prêmio, que ocorre essa luta. Além de competir, faz-se necessária a *intensificação* de demonstrações de várias ordens (BALL, 2010). Tal noção, empregada pelo sociólogo, é por mim lida no *corpus* de análise como sendo a possibilidade de avançar, cada vez mais, nos círculos de visibilidade, de reconhecimento social.

Por partir dessa compreensão é que apresento como epígrafe a narrativa do professor pernambucano. Sua projeção inicia-se com a entrevista concedida na cerimônia de premiação, desdobra-se e intensifica-se no jornal *JC*, na página do *UOL* e em outros espaços midiáticos. Matérias escritas, semelhantes a essas destacadas, e vídeos com as suas entrevistas tornam possível considerar que ainda estamos diante de um complexo processo de visibilidade. Porém, conforme anunciei no início deste Capítulo, enquanto no percurso sócio-histórico do Trabalho Docente do século XVI à primeira metade do século XX visibilizava-se o desenho de uma profissionalização do magistério, agora, em sua continuidade contemporânea, a experiência de reconhecimento social expande-se e exacerba-se de tal forma que é possível percebermos um *fenômeno de espetacularização* – não mais, exatamente, da profissão, mas sim, principalmente, da carreira docente. Conceituemos essa noção a partir do que os excertos têm mais a oferecer:

*Os vencedores terão suas experiências relatadas em séries e programas da TV Escola, canal do Ministério da Educação. [Press Release do 8º PPB] (BRASIL, 2014e, p. 8).*

*Todos os professores selecionados também foram convidados a produzir um vídeo sobre suas iniciativas. Os conteúdos audiovisuais, postados no YouTube, passaram por votação popular e o melhor projeto receberá uma premiação extra. (FUNDAÇÃO VOLKSWAGEN, 2013, s/nº).*

*Ficamos muito satisfeitos pela conquista da nossa educadora, é gratificante ver o trabalho da nossa equipe sendo reconhecido nacionalmente [projeto de Ana Tércia Messias Bastos Dias. Declaração de Wygneley Moraes - Prefeito de Jesópolis/GO] (MORAIS, 2013, s/nº).*

*O projeto Xadrez como Ferramenta de Inclusão Social teve tanto destaque que [o professor] foi convidado para se apresentar fora do país. O professor Cleiton, inclusive recebeu o convite para atuar no exterior. [Após a sua apresentação em Havana, o professor Cleiton Marino Santana foi convidado para coordenar um projeto de xadrez em Angola] [Vídeo] (REDE TV, 2013).*

Ao aproximar o primeiro do segundo excertos, mesmo que estejam temporal e fisicamente afastados, teremos a relevância da parceria MEC e *Fundação Volkswagen* para a realização e divulgação do PPB. Essa operação investigativa, longe de ser reveladora de um discurso oculto (SOMMER, 2003), refere-se a imposição de significado sobre o material de análise (SARAIVA, 2006) que parece útil ao meu argumento de que de que a carreira docente volta-se, pouco a pouco, para uma forma espetacularizada de reconhecimento. Anuncia o *release*, organizado pelo Governo, que aos premiados será concedida a oportunidade de terem as suas experiências pedagógicas exibidas na *TV Escola*. Disponíveis no formato do sistema televisivo, aberto ou fechado, e na internet, seus produtos são distribuídos por todo o país. Importante destacar que “a TV Escola é o canal da educação, a televisão pública do Ministério da Educação destinada aos professores, educadores, alunos e a todos interessados em aprender”<sup>140</sup>. Com programas conhecidos no campo da Educação, como, por exemplo, *Sala de Professor* e *Salto para o Futuro*, sua estimativa de público potencial na modalidade de TV por assinatura é de 1,5 milhões de assinantes. Hoje, em torno de 50 mil escolas públicas possuem antenas parabólicas e televisores que captam o sinal da emissora. Esse canal apresenta-se como importante meio de divulgação do trabalho realizado pelos professores contemplados no concurso.

Anunciado nos Regulamentos do Prêmio de 2013 e 2014, o convite para que os vencedores elaborem vídeos de curta duração é reforçado pela *Fundação Volkswagen* em sua página na internet. Tais produções deveriam ser postadas no *YouTube* e o autor do conteúdo que recebesse mais “curtidas” seria contemplado com uma premiação extra. Essa plataforma de criação e divulgação de conteúdos audiovisuais pertence à *Google* e tem, como se sabe, servido de potente máquina de visibilidade. Ao fazer uso dessas mídias – TV e internet, na qual se destacam tanto o *YouTube* quanto o *Facebook*<sup>141</sup> – o Prêmio conecta os candidatos às ferramentas publicitárias de ponta de nossa época.

Detendo-se mais na análise das mídias digitais desenvolvidas a partir do início do século XXI, compreendidas como recursos da *Web 2.0*<sup>142</sup>, Paula Sibília (2008, p. 27), autora da obra *Show do Eu: a intimidade como espetáculo*, destaca que “[...] é impossível desdenhar

<sup>140</sup> Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/tve/sobre>. Acessado em: 15 de jul. de 2015.

<sup>141</sup> Página oficial do PPB: <<https://www.facebook.com/premioprofessores>>.

<sup>142</sup> “Essa expressão foi cunhada em 2004, em um debate do qual participavam vários representantes da cibercultura, executivos e empresários do Vale do Silício. [...] Enquanto a primeira geração de empresas online procurava ‘vender coisas’, a Web 2.0 ‘confia nos usuários como co-desenvolvedores’. Agora a meta é ‘ajudar as pessoas a criarem e compartilharem ideias e informação’” (SIBILIA, 2008, p. 14).

a relevância dos laços incestuosos que amarram essas novas tecnologias ao mercado, instituição onipresente na contemporaneidade, e muito especialmente na comunicação mediada por computadores”. Se a governamentalidade neoliberal racionaliza as interações midiáticas digitais a fim de fazer crescer o escopo de atuação do mercado, o seu conato – a economia da educação – segue-a ao abrir vários canais de projeção da imagem dos docentes premiados, “ofertando” suas carreiras.

Nessa direção, agora transbordando as táticas publicitárias do MEC, a professora Ana Dias vê-se citada em uma reportagem da prefeitura a qual está vinculada. Anteriormente, talvez a docente nem fosse conhecida por muitos moradores e quiçá pelo prefeito da cidade. Essa situação é recorrente nos *Ditos & Escritos sobre o Prêmio* e parte desses excertos estão registrados nesta tese. Apontam, assim, para a reverberação midiática das experiências pedagógicas que são reconhecidas pelo concurso que analiso. O que me chama a atenção nesse recorte específico é o *peso* que tem a satisfação do administrador público em poder contar com uma professora premiada no quadro funcional do município. Outros já demonstraram esse apreço, mas tal fato ganha relevância quando nos deparamos com as condições dessa cidade. Jesópolis/GO possui 121,3 Km<sup>2</sup> e está situada a 110km da capital do Estado. Conta com uma população de, aproximadamente, 2.221 habitantes, sendo que 1.363 residem na área urbana e 723 na zona rural. É uma cidade jovem cuja emancipação ocorreu em janeiro de 1991. Até então, era distrito de São Francisco de Goiás. Sua principal atividade econômica é a pecuária. Em seu sítio na internet não demonstra ter nenhum atrativo turístico que movimentasse o desenvolvimento local<sup>143</sup>.

Mas os leitores e as leitoras podem estar se perguntando o porquê da apresentação desses dados. Minha intenção é, por meio dessa caracterização talvez um tanto excessiva, dar densidade material a uma ideia que paira sobre este Capítulo desde as suas primeiras páginas: muitos dos professores que venceram as edições do *Prêmio Professores do Brasil* vêem as suas acanhadas carreiras, isso em termos de visibilidade, serem transformadas por uma experiência de reconhecimento que os arranca da condição de quase anonimato para posicioná-los como quase celebridades. Quanto tempo durará essa notoriedade? Tal questão não remete à reflexão sobre candidatar-se ou não. Parece ser significativa apenas para definir quando, novamente, candidatar-se e onde mais investir. Reafirmo que por meio dessa prática formativa do Trabalho Docente a professora da pequena Jesúpoles/GO, assim como os demais

---

<sup>143</sup> Informações disponíveis em: <<http://jesupolis.go.gov.br/sobre-o-municipio/historia/>>. Acesso em: 15 de jul. de 2015.

vencedores, saiu do seu núcleo profissional e tornou-se nacionalmente conhecida. Já não é mais a mesma profissional.

Como atesta Sibilía (2008, p. 26) a respeito do *eu* transformado em espetáculo na internet, “[...] a riqueza das experiências subjetivas [nessa trama virtual] é imensa, sem dúvida nenhuma. São incontáveis, e muito variadas, as estratégias individuais e coletivas que sempre desafiam as tendências hegemônicas de construção de si”. No contexto competitivo e tecnológico em que se situa nossa sociedade é ingênuo pensarmos que, atualmente, nossas vidas privadas e públicas não se projetam, por meio dos usos da *Web 2.0*, umas sobre as outras a fim de garantir a permanente luta pela visibilidade. Em termos mais precisos para esta pesquisa, seria limitado pensarmos que as práticas de si, ressignificadas nas plataformas midiáticas digitais, permeariam somente o mundo corporativo e as experiências íntimas dos indivíduos ficariam sem abalar, também, o mundo docente. O professorado não está “a salvo” da racionalidade empresarial em que o *eu* é um capital, uma fonte de renda, que precisa *aparecer* para ter valor.

O quarto excerto dessa série remete-nos à internacionalização por meio do PPB como um fator relativamente novo que emerge no TD. Estou ciente de que para os professores universitários a exigência, cada vez maior, de estratégias de internacionalização já é um fato comum em muitas Universidades. Acrescentaria que a crítica a esse modelo de modernização do Ensino Superior também tem sido, concomitantemente, disseminada. A reportagem de Wood Jr (2015, s/nº), citada no início desta tese, aponta para essa questão ao destacar do manifesto dos pesquisadores holandeses que “o Lobo do Management cultua índices e rankings. Faz inventários de artigos publicados e comemora com champanhe cada posição galgada nas listas internacionais”. Porém, sob outras condições e pautado (por enquanto!) pela adesão e não pela exigência, o premiado projeto de ensino de xadrez elaborado pelo professor Cleiton Santana mostra-nos, por meio da *intensificação da visibilidade*, a possibilidade de internacionalização, também, do magistério no Ensino Fundamental. A projeção da experiência pedagógica deu-se, primeiro, no território brasileiro, depois, surpreendentemente, alcançou o exterior. Por fim, ouve-se a respeito de muitos trabalhos pedagógicos que envolvem o jogo de xadrez há muito tempo. Lembro-me, por exemplo, nos anos 2000, de um colega de Graduação que lecionava no terceiro ano do Ensino Fundamental e desenvolvia oficinas de xadrez para as crianças. Isso indica que a novidade não está na ação pedagógica em si, mas na forma como o trabalho deve aparecer.

Ainda que muito díspares no que se refere aos efeitos sobre o TD, o caso do projeto de xadrez e os apontamentos dos pesquisadores holandeses podem, assim mesmo, ser

aproximados sob a promessa da internacionalização entendida como uma demanda do *sujeito cosmopolita inacabado* (POPKEWITZ, OLSSON PETERSSON, 2009), tal como vimos, anteriormente, no cenário de globalização do mercado. Atuar em uma superfície lisa, sem impedimentos “alfandegários”, que nos permita transitar por espaços diversos sem as amarras locais de etnia e cultura nacional, requer dos docentes uma especificidade na competência de mestria que é saber mostrar como algo foi bem feito sem se demorar nessa demonstração. Uma situação é fazer demonstrações e proposições a um grupo no qual estamos política e epistemologicamente envolvidos; outra é nos aventurarmos a falar para públicos dos quais estamos distantes. Arrisco-me a dizer que o professor Cleiton vai de Campo Novo de Parecis/MT a Cuba e desta a Angola com a mesma versatilidade em que viajam os textos produzidos nas “fábricas de artigos” da Holanda (e do Brasil), mencionadas na reportagem de Wood Jr (2015). Professor e textos contêm uma competência discursiva que se encaixa (e não se cola) facilmente em outras realidades. Vimos no capítulo anterior a desterritorialização (LAZZARATO, 2014) ser operada pelo critério de aplicabilidade dos projetos a outros contextos. Aqui, seria o seu efeito em proporção global. Aprofundar é criar raízes e essas não são benquistas na cultura cosmopolita.

As mídias “abertas” pelo Prêmio e seus parceiros, a exposição em escala nacional dos vencedores, que independe do MEC, e a internacionalização das experiências pedagógicas como um ganho extra oferecem-me os parâmetros do que estou definindo como *espetacularização das carreiras docentes*. Duas questões apresentam-se à problematização que desenvolvo neste Capítulo: a primeira, diz respeito a esse *eu* que se oferece nos processos mais amplos de espetacularização; e a segunda, refere-se à articulação desse fenômeno contemporâneo com as carreiras profissionais, especificamente, a da docência. Importante registrar, ainda, que não trato como movimentos distintos a visibilidade e a espetacularização. Esta é uma dimensão intensificada daquela. Entretanto, ao potencializar, vertiginosamente, a percepção de si pelo olhar do outro em jogos de espetáculos socioculturais é possível compreendê-las, nesse ponto, como experiências específicas de reconhecimento. Cada uma está vinculada a certos dispositivos de governo.

Inspirada nas quase proféticas descrições de Guy Debord sobre a emergência de uma sociedade do espetáculo, Sibilia (2008, p. 27) considera que essa parafernália das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação – NTIC, apoiadas sobre a internet, tem alterado, profundamente, os modos de ser e estar no mundo. Em uma espécie de simbiose entre a exibição da intimidade e a espetacularização da personalidade, os homens e mulheres contemporâneos são conduzidos – e conduzem a si mesmos – de formas diferentes daquelas

nas quais a sociedade disciplinar iniciada entre os séculos XVI – XVII e consolidada no século XVIII forjou, em moldes muito detalhados, o sujeito moderno. Aponta-nos a autora que,

A rede mundial de computadores se tornou um grande laboratório, um terreno propício para experimentar e criar novas subjetividades. [...] Não há dúvidas de que esses reluzentes espaços da Web 2.0 são interessantes, nem que seja porque se apresentam como cenários bem adequados para montar um espetáculo cada vez mais estridente: o show do *eu* (SIBILIA, 2008, p. 27, destaque da autora).

Tudo passa como se estivesse ocorrendo uma inversão do que aprendemos na Modernidade a respeito do “si mesmo”. A interioridade como a compreendemos, nascida do trabalho constante, longo e reservado, exterioriza-se publicamente, deixando para traz a acalentada profundidade do sujeito. Acompanhando a rapidez das novas Tecnologias Digitais, uma parte significativa da população exhibe-se em *blogs*, *Youtube*, *Facebook*, *Instagram*, *WhatsApp*<sup>144</sup>, com uma voraz necessidade de ser seguido e seguir os passos e a vida daqueles que parecem transbordar a sua intimidade e personalidade nessas redes sociais contemporâneas. Uma analogia – talvez um pouco grosseira, mas muito ilustrativa – com a própria área da Informática seria como se transferíssemos os arquivos, fotos e lembranças guardadas em nossas dobras internas para um *HD* externo e público. Próximo a essa esteira de análise, Bauman (2011) comenta, em entrevista concedida ao evento *Fronteiras do Pensamento*, que para o sociólogo Francês Ehrenberg a revolução pós-moderna começou em uma quarta-feira, à noite, do outono de 1980 “quando uma certa Vivienne, uma mulher comum, na presença de 6 milhões de telespectadores, declarou nunca ter tido um orgasmo durante o seu casamento porque seu marido, Michel, sofre de ejaculação precoce”.

A partir dessa confissão pública, podemos deduzir que é a publicização do privado a tônica das mudanças que ora observamos. Mesmo não dispondo das redes sociais digitais, a senhora Vivienne fez-se *show*. Mas, de um jeito ou de outro, a máquina midiática esteve presente, foi requerida para executar uma mudança substancial nas práticas de si confessionais. Não mais, ou somente, um terapeuta e um paciente reservados em uma sala; ou o sacerdote diante do crente no confessionário da igreja. Foram, naquela noite, 6 milhões de

---

<sup>144</sup> Como a publicação do livro de Sibilía é de 2008, ou seja, passaram-se sete anos, é possível já percebermos certo anacronismo em termos de ferramentas digitais da Web 2.0. A autora referiu-se, à época, ao *Orkut* e ao *MySpace*. Longe de comprometer a sua análise sociocultural, essa observação que faço é somente para tornar mais “reluzente” o imperativo da espetacularização e a demanda de sempre ter novas práticas que atendam a esse fim.

observadores ávidos por sua história íntima que a absolveram ou condenaram-na. Reservemos, por um instante, as implicações maquínica e detenhamo-nos, agora, nesse *eu* que insiste em aparecer. Foucault (2010g, p. 265), quando indagado, em sua última entrevista, se existiria uma teoria do sujeito entre os gregos, ele responde de forma muito precisa:

E já que nenhum pensador grego jamais encontrou uma definição do sujeito, jamais a buscou, eu diria simplesmente que ali não há sujeito. Isso não significa que os gregos não se esforçaram para definir as condições nas quais ocorreria uma experiência que não é a do sujeito, mas a do indivíduo, uma vez que ele busca se constituir como senhor de si mesmo.

Essa preocupação com a sujeição é algo que vai ser tematizado pela Igreja e reforçado pelos pensadores modernos. *Sujeito* é uma posição que se ocupa no interior dos dispositivos de poder que conduzem os indivíduos de forma mais ou menos homogênea com pesadas exigências de ordem moral focadas nesse modelo de comportamento (o sujeito) com pretensões universais de ser único, centrado e racional. Em outras palavras, o sujeito é sempre sujeito de algum dispositivo. Entretanto, os gregos da Antiguidade desenvolveram inúmeras práticas de si, anunciando, assim, uma cultura de si que objetivava tornar o indivíduo “senhor de si mesmo”. Existiam as escolas filosóficas que organizavam suas técnicas distintamente e seus adeptos as seguiam, porém, não se tinha a aspiração de buscar, entre todos os modelos, a *melhor* prática de ascese, tal como agiu a Igreja e, posteriormente, o Iluminismo.

Veiga-Neto (2003c, p. 131) enfatiza essa preocupação foucaultiana ao afirmar que “dentre as metanarrativas iluministas a que Foucault deu as costas, talvez a mais importante e que interessa para a Educação, [...] pode ser sintetizada na seguinte expressão: *o sujeito desde sempre aí*” [destaques do autor]. Os modernos pensadores fizeram com que esse sujeito aparecesse como uma entidade natural, pré-existente, e não como uma invenção social e cultural. Tornada central para o pensamento iluminista, essa entidade deveria ser perseguida, revelada ou mesmo aprendida. Caso contrário, o ser não se torna humano, permanece selvagem, não atinge a maioria social e intelectual. A partir do século XIX, vemos o sujeito moderno ser transformado, pouco a pouco, pelo discurso psicológico, em *Homo psychologicus*, cuja interioridade é aglutinada em um *eu* que possui uma misteriosa e abissal interioridade. Tal substrato precisa ser desvelado, ora para ser domado, subjugado; ora para ser potencializado. Voltam-se para essa interioridade uma série de discursos que serão

reunidos sob o título de Ciências Humanas. São as pedagogias, as sociologias, as áreas *psi*, as antropologias, as filosofias da consciência, que vão elaborar saberes em torno desse sujeito.

É essa separação, iniciada pela Igreja e “cirurgicamente” aprofundada pelo Iluminismo, entre a interioridade e a exterioridade do sujeito que funcionou como referência para a demarcação dos aspectos sociais da vida moderna em dois campos: o privado e o público. A preocupação com a alma do indivíduo tem suas raízes entre os gregos e romanos da Antiguidade, tal como Foucault demonstrou, principalmente, em seus cursos do *Collège de France* organizados sob o *terceiro domínio* de sua obra, identificado como a *relação do ser-consigo*<sup>145</sup>. Porém, a dualidade interior/exterior é algo de nossa herança judaico-cristã Ocidental com anteparos epistemológicos modernos. Sintetiza Sibilia (2008, p. 93) que o indivíduo grego “[...] habitava um espaço considerado público, e não possuía a experiência daquilo que hoje denominamos interioridade. Assim, [...] as práticas sexuais não pertenciam ao âmbito da intimidade: tratava-se de um tipo de comportamento político que envolvia a relação com os outros sujeitos”.

No jogo de inversão entre a *epiméleia heautoû* (o cuidado de si) e o *gnôthi seautón* (conhece-te a ti mesmo), tal como apresentei no capítulo teórico-metodológico (Cap. 4), mil anos de transformação foram suficientes para que o rigor, segundo Foucault (2010b), da moral estoíca, moral cínica e moral epicurista conduzissem o cuidado de si à noção de egoísmo. No percurso desse preceito délfico até a Modernidade, essa restritiva moral é retomada e reforçada pelo cristianismo em sua versão Católico-Romana que tratou de colocar em sua teologia o *cuidado* em subordinação perante o *conhecimento*. Para a Igreja, voltar-se a si mesmos, sentir prazer em si mesmo, cuidar-se, caracterizou-se como algo imoral, egosísta, uma tentativa de ruptura ética. Seria como um lamentável descuido do sujeito que não é capaz de sustentar uma moral coletiva por pensar primeiramente em si próprio (Idem). Nessa tradição religiosa, o crente deve esquecer de si, anular-se em benefício do outro. O conhecimento é divino e como criaturas dessa ordem transcendente o *conhece-te a ti mesmo* é a forma que o sujeito tem de chegar a Deus. Acrescenta o filósofo francês que está presente nessa relação a noção de verdade, de busca da verdade, que me parece ter sido a vontade primeira que selecionou práticas de si antigas e organizou-as no interior do então ascetismo cristão.

---

<sup>145</sup> Apesar dos estudos do filósofo a respeito desse domínio contemplar os dois últimos livros da série *História da Sexualidade* e diversas entrevistas e artigos reunidos, posteriormente, nos compêndios dos *Ditos & Escritos*, estou, aqui, fazendo uma referência direta aos seguintes cursos: *Do Governo dos Vivos* (2010c; 2011a), *A Hermenêutica do Sujeito* (2010b) e *Governo de Si e dos Outros* (2010e).

À trajetória do cuidado de si, que se afastou de sua versão grega diante dos nossos modernos olhares, Foucault (2010b) acrescenta o que ele chamou, com reservas, de “momento cartesiano”. Tomado, também, pela vontade de verdade, Descartes opera a centralização da verdade filosófica e científica modernas no *cogito*, no pensamento, na consciência do ser, pois,

[...] No momento em que Descartes diz “eu penso portanto existo”, nesse “portanto” que existe entre o “eu penso” e o “eu existo” vocês têm um “portanto” que é teoricamente inatacável. [...] Mas, sob esse “portanto” explícito existe um outro “portanto” implícito que é aquele de um regime de verdade que não se reduz ao caráter intrínseco do verdadeiro: é a aceitação de um certo regime de verdade e para que esse regime de verdade seja aceito é preciso que o sujeito que pensa seja qualificado de uma certa maneira”<sup>146</sup> (FOUCAULT, 2010c, p. 73).

O voltar-se para si no sentido de conhecimento de si mesmo, de tomada de consciência de sua lógica, de sua razão “límpida” e desembaraçada de sentimentos que embriagam os sentidos, seria o pressuposto do raciocínio lógico-científico moderno. A consciência (conhecimento) é, para Descartes, o acesso à verdade. O “portanto” dissipa a dúvida sobre a objetividade do pensamento enquanto *causa* e coloca o que vem na sequência, o “existo”, como *consequência* inquestionável. Lembremo-nos de que por ser lógico esse caminho, de acordo com o regime de verdade que sustenta essa lógica, o *eu* curva-se diante da verdade, tal como fez Gina Albuquerque a respeito da consagração de sua experiência pedagógica. Mas não se volta para a interioridade de qualquer forma. Como observou Foucault (*Ibdem*), o *eu* cartesiano precisa ser qualificado.

Ao passar da concepção da busca do *eu* com o propósito de encontrar a Deus na intimidade do ser, segundo a teologia da Igreja, à recomendação do voltar-se para dentro de si com o fim de tomar consciência si mesmo, de acordo com o plano cartesiano de sujeito, os processos de subjetivação assumem versões modernas. Tais investimentos não tardarão em agregar outros elementos às tecnologias de si e avançar nessa centralidade do ser. A partir do século XVIII, o corpo material passou a ser considerado como uma espécie de intermediário entre o indivíduo e a realidade objetiva externa por criar suas próprias imagens do mundo ao invés de captá-las no exterior (SIBILIA, 2008). Constata-se que os sentidos podem embaralhar a razão. Assim, no século XIX, essa outra camada sobre o *eu* afasta-o, em certa medida, tanto da teologia católica, quanto da própria proposição de Descartes. A realidade

---

<sup>146</sup> A título de mera observação, registro que, em língua portuguesa, a versão mais usual desse princípio cartesiano é “penso, logo existo”.

exterior que, até então, parecia ser acessada de forma “fidel”, via-se complexificada pelo discurso psicológico que imprimia uma densidade ao universo interior mediante a problemática do corpo.

O sujeito burguês, sob a proliferação das técnicas de escritas de si em diários íntimos, “[...] operava verdadeiras ‘sínteses perceptivas’ a fim de construir seu eu no papel” (SIBILIA, 2008, p. 103). Os homens e mulheres dessa classe tinham em suas mãos uma valiosa ferramenta de autoconstrução. Agiam sobre seus diários como observadores “externos” de suas próprias narrativas íntimas. Traziam para essas páginas a turbulência que percebiam da vida pública e da vida privada e dedicavam-se a separá-las em nome da *ordem como tarefa* (BAUMAN, 1999). Estabelecia-se, nos novos regimes de subjetivação, uma relação consideravelmente complexa entre sujeito/objeto que escapa daquela “simplicidade” objetiva de outrora. Sibilia (2008) comenta que para o pesquisador Hans Gumbrecht, o sujeito moderno dos séculos XVI e XVII era um sujeito racional e espiritual, que acreditava acessar o mundo externo de forma independente como se fosse um “observador de primeiro grau”. Já o sujeito moderno do século XVIII em diante está corporificado e observa-se no ato da observação, ou seja, é um “observador de segundo grau” que examina as formas e os efeitos de sua própria observação da realidade. Mas, por diversos motivos, vê a relação do seu *eu* com o exterior difusa e difícil de precisar. É necessário, a esses homens e mulheres, a auto-reflexão, e demais exercícios, para compreender a sua individualidade, a suas idiossincrasias contingentes. Não uma verdade divina ou uma verdade universal, mas aquela que o tornaria único.

A esse período, deve-se acrescentar que ocorre uma mudança em que a *sinceridade*, entendida como a límpida narrativa de si que encontrou o caminho a Deus ou que declara que pensa e por isso conclui que existe, é ultrapassada pela força da *autenticidade* no qual o sujeito reconhece suas falhas e dificuldades de seguir o preceito *conhece-te a ti mesmo*. O peso do inconsciente e as difíceis mudanças da vida em sociedade, movimentadas, principalmente, pelo capitalismo industrial, não permitiria mais sustentar uma sinceridade agarrada à ideia de objetividade natural e à franqueza de suas convicções como verdades universais, leis gerais deduzidas do conhecimento de si e das coisas do mundo externo (SIBILIA, 2008). Uma subjetividade fragmentada, descentrada e contraditória emergiu nesse campo social tornado ambivalente. Se o *sonho da pureza* (BAUMANN, 1998) era a condição desejada, e o foi com todas as forças, o sujeito moderno teria que construí-la construindo a si mesmo. Entretanto, essa autenticidade não era recomendada que fosse exposta em público e

por isso a intimidade dos diários puderam aparecer como práticas de si entre os membros da burguesia. Assim,

de acordo com essa nova perspectiva, somente um indivíduo em estreito contato consigo mesmo – com as profundezas da sua originalidade individual – será capaz de revelar uma realidade que é, ao mesmo tempo, universal e individual, objetiva e subjetiva, pública e privada, exterior e interior. Eis o indivíduo introduzido do século XIX, com todas as espessuras, dobras e complexidades do *Homo psychologicus* (SIBILIA, 2008, 107, destaques da autora).

Observo que esses binarismos, próprios das metanarrativas modernas (SILVA, 1996), não apontam para uma convivência consentida e harmoniosa em um mundo considerado ambivalente, mas, ao contrário, são constructos do esforço moderno de banir as ambiguidades. Todo esse movimento de contestação do *eu observador de primeira ordem* para a invenção do *eu observador de segunda ordem* parece-me ser uma importante operação que ilustra a proposição de Bauman (2001) de que se a Modernidade derreteu os sólidos, transformando-os em fluidos, foi para solidificá-los em uma forma mais precisa, racional, administrável, ordenada e que durasse para sempre. Coerente com o que foi dito, Sibilia (2008, p. 103) conclui que “assim, a partir da matéria caótica e fragmentária que constitui toda e qualquer vida, nos relatos de si era preciso construir uma narrativa vital coerente e um *eu* igualmente coeso” [destaque da autora]. Mais do que o abandono de uma subjetividade luminosa e espiritual, constituída nos séculos XVI e XVII, e a consolidação de uma subjetividade fragmentária, forjada a partir do século XVIII, diria que vemos, ao longo do século XIX, uma “fusão” desses dois regimes de subjetivação que chegam para nós como um único processo de produção do sujeito moderno. Parte dessa aglutinação deve-se ao desejo da pureza por meio da ordem. É com essa modelagem subjetiva que nos deparamos quando entramos em contato com as críticas (ou hipercríticas) formuladas nos estudos pós-estruturalistas.

Como exemplo, na esteira de Foucault, Nikolas Rose (2001, p. 140) refere-se ao homem moderno como “[...] o sujeito universal, estável, unificado, totalizado, individualizado, interiorizado”; Silva (1996, p. 238) destaca que a Filosofia da Consciência e a Educação quase se confundem, pois é nelas que a “[...] consciência e o sujeito auto-centrado recebem um papel privilegiado”; Roger Deacon e Ben Parker (2011, p. 100) comentam que “a teoria do conhecimento como representação tem seu corolário na concepção moderna do sujeito unitário e autônomo”; sem entrarmos nas especificidades de seus apontamentos, o que não nos interessaria neste momento, Veiga-Neto (2004, p. 50) sistematiza o pensamento

moderno pelo qual passou a noção de sujeito com suas remotas heranças platônica, hebraica e cristã para ser mais tarde retomada pelo “[...] Humanismo e pelo Idealismo Alemão e seus respectivos desdobramentos. Como resultado, o sujeito passou a ser visto como uma unidade racional que ocupa o centro dos processos sociais”. Por sua vez, Costa (2005, p. 205) alerta-nos que ao movermo-nos no campo da Educação e da Pedagogia, “somos reincidentes, mesmo que inconscientemente, na suposição da possibilidade de existência de um sujeito poderoso e iluminado, capacitado [...] a fazer escolhas racionais que lhe permitam distinguir entre o certo e o errado”. Ao situar a questão do sujeito em uma problemática mais ampla, Veiga-Neto (2003c, p. 29), mais uma vez, é quem observa, inspirado em Walkerdine, que “o social não é o cenário em que sujeitos constroem e articulam conhecimentos graças a uma racionalidade intrínseca, fruto de uma capacidade genética inata e colocada em ação com base em um interacionismo inscrito numa suposta condição humana e humanizante”.

Esse rápido apanhado de autores e citações, servem-me para indicar a pertinência da construção do sujeito moderno como a trama de dois fios condutores de regimes de subjetivação que eram, até certo momento histórico, distintos. Esse *eu* – racional, universal, individualizado, auto-centrado, autônomo, iluminado – é encarregado de fazer a si mesmo e construir uma sociedade ordenada. Irá “limpar” os mundos social e íntimo ao delimitar, fortemente, as esferas do privado e do público, tratando-as em suas especificidades. Nesse contexto moderno, é muito provável que não teríamos relatos públicos como os que se seguem:

*Confesso que essa era uma turma que me tirava o sono, buscava sempre mudar minhas estratégias para que alcançassem a todos e muitas vezes eram mal sucedidas. Com esta experiência [o projeto Releitura de Obra Literária] o êxito foi bem maior e terminamos o ano com um bom desempenho geral da turma de "escritores". [Carla Maria Ribas - conclusões do projeto submetido ao MEC em 2014] (RIBAS, 2014, p. 6).*

*Eu exerço o magistério há vinte e quatro anos [...] e a maior parte do tempo eu tive um sentimento de realização no meu trabalho. Mas, nos últimos anos, eu enfrentei um profundo sentimento de tristeza e de desânimo frente às dificuldades que eu vivi em sala de aula. Eu percebi que eu precisava me reinventar como educadora e fiz um investimento na minha formação. [Gina Vieira Ponte de Albuquerque - TEDx Universidade de Brasília/Vídeo] (ALBUQUERQUE, 2015).*

Sem dúvidas, homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras modernos não se permitiriam ter seus sentimentos e complicações profissionais expostos dessa forma. Seria ultrajante, mesmo sendo uma parcela referente à vida pública – o trabalho remunerado. Nessa forma de apresentar as situações, o público e o privado confundem-se um com o outro, o que caracteriza mais um aspecto que desestimularia os sujeitos modernos. Mas os relatos estão aí, disponíveis na internet, depois de já terem sido apresentados a um comitê do MEC e a um público formado por profissionais e universitários. Isso porque outros dispositivos de subjetividade nos envolvem, nos incitam à espetacularização. As fronteiras erguidas entre o privado e o público, hoje, esfacelam-se diante das condições *líquido-modernas* (BAUMAN, 2001). Sibilia (2008, p. 109) aponta que em nosso século “o *Homo privatus* se dissolve ao projetar sua intimidade na visibilidade das telas, e as subjetividades introdirigidas se extinguem para ceder a passagem às novas configurações alterdirigidas” [destaques da autora]. Sua referência ao *alter-dirigidas* é muito provocativa para problematizarmos o *eu* espetacularizado.

Nesse universo povoado por *webcams*, redes sociais e *YouTube* não é o *eu* da interioridade moderna que deve ser dirigido pelo sujeito por meio de práticas de si. Emerge um novo *eu*, que aparece nas telas por meio de usuários, perfis em redes, imagens e textos amplamente divulgados que será o alvo dos exercícios de ascese contemporâneos. Ele já não está, a rigor, na interioridade do sujeito, mas na exterioridade de sua imagem projetada por sons, *pixels* e caracteres. Como registra Sibilia (2008) em outra passagem, os processos de subjetivação ocorrem na *epiderme da experiência* ou, como na metáfora que propus em páginas anteriores, sucedem sobre o *eu* localizado no *HD* externo. Diante dessa torção do sujeito moderno, importa-nos perceber que a experiência de reconhecimento oportunizada pelo *Prêmio Professores do Brasil* opera em duas dimensões: a primeira, lida com as repercussões sobre as subjetividades introdirigidas dos docentes que recebem a premiação e seguem seus trabalhos cotidianamente nas escolas, envolvendo-se com antigas e novas demandas; a segunda, trata das ressonâncias sobre as subjetividades alterdirigidas, vinculadas às mídias contemporâneas. A título de esclarecimento, reafirmo que é a respeito desta última dimensão que versa a tese que desenvolvo<sup>147</sup>.

---

<sup>147</sup> Conforme definido no Capítulo 4 (questões teórico-metodológicas), não faço entrevistas e não vou *in loco* para buscar elementos para a pesquisa, até porque as práticas que lá ocorrem são espetacularizadas pelo concurso do MEC. Detenho-me no que está disponível na rede mundial de computadores. Portanto, o foco de minha investigação está no processo de visibilização, de reconhecimento social, materializado na internet a partir do PPB. Sem dúvidas, há profundas relações entre uma dimensão subjetiva e a outra, mas, aqui, isso me interessa apenas para reforçar o meu argumento a respeito da pertinência desta pesquisa e não para debruçar-me sobre as repercussões para além da internet.

Neste ponto, passo à segunda e última questão deste Capítulo: a articulação da espetacularização com a carreira docente. Inicialmente, é importante esclarecer essa aproximação que faço entre a exacerbação da visibilidade e a carreira. Nota-se que ao longo da obra de Sibilia (2008) as suas análises parecem focar nas demonstrações públicas de *si*, por meio das quais os sujeitos exibem situações e declarações entendidas, até então, como íntimas. Essa consideração poderia, de forma apressada, descartar a possibilidade de utilizarmos essas lentes teóricas na problematização de uma prática que, de certa forma, já era entendida como pública: a carreira profissional. Entretanto, em meu estudo anterior (FERREIRA, 2009) tratei da gestão das carreiras como um desenho que os trabalhadores do *capitalismo pesado* aprenderam a traçar em conjunto com as instituições as quais estavam vinculados. A metáfora do casamento entre trabalhador e empregador parecia muito adequada, pois desenvolver uma carreira dentro de uma mesma empresa, por exemplo, dava sinais de estabilidade e segurança aos sujeitos (BAUMAN, 2001). Com as transformações do trabalho pelas vias da flexibilização e emergência da Teoria do Capital Humano, essa noção de carreira tendeu a desmanchar-se. Afirma Sennett (2005, p. 9), que o “[...] capitalismo flexível bloqueou a estrada reta da carreira, desviando de repente os empregados de um tipo de trabalho para outro.” Dar continuidade ao desenho profissional era, agora, de inteira responsabilidade do trabalhador, visto como portador de um capital humano que requer investimentos constantes para o seu crescimento. Nesse contexto, as carreiras aparecem como um desses campos que precisam ser cultivados.

Porém, a irradiação do sujeito como capital humano captura tanto os aspectos considerados estritamente profissionais (raciocínio lógico, habilidades computacionais) quanto as dimensões afetivas e situações da vida particular (redes de amigos, saberes adquiridos em viagens de férias, habilidades interpessoais e comunicacionais). Penso que a Teoria do Capital Humano tem servido como importante dobradiça que articula o privado e o público, corroendo, assim, as fronteiras que os separavam. Tudo isso se faz em nome do mercado, da competição e, como podemos observar, da visibilidade. São esses os apontamentos que me permitem pensar nas carreiras docentes como algo que compartilha, também, da dimensão privada dos indivíduos. Como veremos adiante, mesmo os aspectos profissionais são exibidos em um formato diferente de quando as fronteiras eram “respeitadas”.

Para dar continuidade, retomo os dois excertos das páginas anteriores. Na conclusão do seu projeto, a professora Carla Ribas sente-se à vontade em “confessar” seus dramas pessoais a respeito do seu desempenho profissional. Escreve no documento enviado ao MEC

que havia tentado de tudo, perdera o sono, mas nada fazia com que seus alunos aprendessem ou se interessassem pelas aulas. Uma série de fracassos lhe abatia a carreira. Mas algo lhe tirou dessa condição improdutiva. A elaboração e execução de um projeto literário modificaram, arrisco-me a dizer, não só o seu momento profissional e de aprendizagem dos alunos, mas, sobretudo a sua vida pessoal. Poderia, agora, voltar a dormir em paz – suponho.

No segundo excerto, encontramos, novamente, a professora Gina Albuquerque expondo seu projeto pedagógico, porém, agora, diante de uma platéia ávida por experiências de vida, resumidas em rápidas palavras no modelo *TEDx* (de 15 a 20min). A professora destaca, em sua apresentação, seus profundos sentimentos de tristeza e desânimo como motivadores para a mudança. Comenta que apesar dos vinte e quatro anos de magistério, percebeu que era hora de *reinventar-se*. Observo que a sua fala se aproxima dos discursos de autoajuda da *busca pela felicidade*, da *transformação* e do *sucesso*, recorrentes nos dias atuais tanto em ciclos literários mais populares, quanto acadêmicos, empresariais e educacionais. Transformadas em *télos* (finalidades) da sociedade contemporânea, Márin-Díaz (2015, p. 56) analisa que são discursos que levam o sujeito a ocupar-se de si mesmo e, “[...] para se conseguir sucesso e felicidade, é necessário transformar-se, não se pode ser mais o mesmo”.

É interessante notarmos, ainda, como em ambos os relatos a experiência pedagógica, desenvolvida no anônimo interior da escola, sofre uma estetização a media que ganha visibilidade no e a partir do Prêmio. *Confessar, insucesso, estratégia, êxito, reinventar-se, investimento na formação*, são termos que remetem a uma apropriação, por parte das professoras, de um léxico “vendável” de ideias por relacionar-se, de alguma forma, com aquelas finalidades apresentadas há pouco. A forma da narrativa nesses imperativos – que podem tratar da descrição de exercícios práticos, de histórias e fábulas que ilustram essas aplicações – e o saber advindo da experiência pessoal do autor constituem dois aspectos importantes para esses imperativos (MÁRIN-DÍAZ, 2015). Nos excertos destacados, tudo se passa como uma grande dificuldade e que leva a resultados que mobilizam a atenção para os modos possíveis de superação: *perde-se o sono, vive-se uma profunda tristeza e desânimo e os resultados foram bem maiores*. Diria que há um acento dramático em suas considerações.

Para Ball (2010, p. 49), nos formulários de emprego ou redações para obter promoções, “nós nos tornamos modelos perfeitos com múltiplas forças e possibilidades infinitas para trabalhos futuros, proficientes na arte estudada do convincente exagero”. Não estariam os docentes premiados aproximando-se, por meio da exposição pública, desse exagero narrativo das forças e potencialidades? A fim de elaborar uma resposta satisfatória a essas indagações, busco apoio em Lazzarato (2014), que ao fazer apontamentos a respeito do

estudo de Marie-Anne Dujarier sobre “serviços de massa”, como clínicas geriátricas e cadeias de restaurante. Destaca que, para a pesquisadora, nessas situações em que o trabalho é relacional, os atos de *falar* e *trabalhar* confundem-se. Entretanto, o sociólogo italiano reivindica, não só para o estudo dessa pesquisadora como para as formas gerais de trabalho contemporâneo, uma descentralização do *logos* que nos permita observar, descrever e problematizar a servidão maquínica que sustenta essas operações.

Sob o título de processos, essa servidão acompanha e define a organização do trabalho. Conforme se avança na hierarquia das organizações capitalistas, mais a combinação entre as semióticas significantes (registros linguísticos tratados pelas práticas discursivas) e semióticas a-significantes (registros materiais tratados pelas práticas não-discursivas) são utilizadas. Adverte-nos o autor que se não fossem essas últimas, caracterizadas por diagramas, planos de trabalho, relatórios de performances, indicadores de gestão, orçamentos, os discursos dos administradores não teriam alcance para operar processos de subjetivação. A hierarquia os distancia e suas diretrizes precisam de ferramentas de gestão, dispositivos maquínicos, para garantir o padrão de suas ordens e os efeitos subjetivos. Nessa perspectiva, pensarmos em “metadiscursos” – que seriam os discursos dos gerentes a respeito dos discursos dos que estão hierarquicamente no topo – é ficarmos no nível da abstração (LAZZARATO, 2014). Da base ao topo do organograma, fazem-se usos dessas semióticas a-significantes, porém, a posição ocupada marca a necessidade de mais ou de menos maquinismos dessa ordem. Afirma o sociólogo que,

O “eu” da subjetivação social não pode ser separado das máquinas técnicas, das máquinas organizacionais e dos processos, a não ser por meio da abstração. Novamente, devemos insistir nesse ponto: um pouco de subjetivação pode nos distanciar, mas muita subjetivação nos reconduz à servidão maquínica (LAZZARATO, 2014, p. 104).

Antes de avançar em meu argumento, cabe um esclarecimento. Entendo que esse “distanciar” que Lazzarato emprega refere-se à distância que os sujeitos podem manter, por inúmeros motivos, da servidão maquínica. Conforme os processos de gestão intensificam-se, mais essas ferramentas agem, em sincronia com os discursos, sobre as ações e afetos dos indivíduos. Chegamos, assim, ao ponto que me parece importante a respeito do exagero narrativo das forças e potencialidades nas manifestações dos premiados. Ao compreendermos o *Prêmio Professores do Brasil* como uma máquina social, precisamos considerar que estão articulados sob sua organização e na extensão de sua divulgação, inúmeros procedimentos, rituais, protocolos que não são redutíveis à esfera linguística. Assim como nas empresas de

*call centers*, ou mesmo clínicas geriátricas, “as palavras e proposições são o ‘input’ e o ‘output’ da servidão maquínica específicas das relações de serviço” (LAZZARATO, 2014, p. 101). Uma vez proferidas, uma série de procedimentos são acionados para encaminhar, limpar, conformar e excluir, quando necessário, o que foi dito. O autor vai acrescentar que esses roteiros são formas de “taylorizar” a conversação.

Nesse sentido, os projetos encaminhados ao MEC são preenchidos em formulários que apontam para os critérios de atendimento e indicadores, conforme já discutimos anteriormente. Para apresentar-se no *TEDx*, ou mesmo em outros programas, um protocolo de comunicação deve ser, rigorosamente, seguido em termos de tempo e “graça” para que o público possa reconhecer como interessante, válida e extraordinária a história contada. Em uma perspectiva mais ampla, não esqueçamos que a internet é, por si só, uma maquinaria de expressão. As ferramentas da *Web 2.0* constituem verdadeiras máquinas que, conforme a frequência que as utilizamos, operam sobre nós automatismos sobre edições, termos-chave, sequências de textos, tratamento de sons e imagens. Tais *servidões*<sup>148</sup> passam a fazer parte do nosso *eu* que se mostra, cada vez mais, nas telas brilhantes dos *computadores, tablets e smartphones*.

Voltando ao meu problema de pesquisa, as palavras, os conceitos e as formas empregadas nas narrativas das experiências pedagógicas apontam, sem dúvidas, para formações discursivas muito específicas que sustentam processos de subjetivação social. Entretanto, o que Lazzarato (2014) me ajuda a apreender da tríade *experiência pedagógica-premiação-espetacularização* é que para aqueles dispositivos discursivos agirem sobre as subjetividades é necessário outra ordem de dispositivo – rituais, protocolos, sinaléticas empregadas nas falas (termos como reinvenção de si, sucesso, estratégia, investimento)<sup>149</sup> e indicadores (números de visualizações, “curtidas”, teor dos comentários, minutos despendidos na fala). São essas as práticas não-discursivas que disparam operações que ignoram tanto a consciência quanto uma possível representação. De acordo com o uso,

---

<sup>148</sup> Lembro de que uma das definições empregadas por Deleuze e Guattari à servidão maquínica é a de *dispositivo de automação*, elaborada no campo da Engenharia acerca de mecanismos que automatizam os processos produtivos.

<sup>149</sup> Interessante notar que este grupo apesar de ser composto por palavras e termos, funciona, no interior dos dispositivos, muito mais como disparadores de ações e afetos automatizados, maquínicos, do que remetem à conceitos e seus referentes. É como se ao dizer “reinventar-se” a atenção do público estaria, prontamente, capturada. Uma questão importante que não podemos esquecer é que todos esses efeitos são invenções aprendidas socialmente e não “consequências naturais” de uma estrutura qualquer.

As semióticas a-significantes funcionam como uma roda dentada ‘material’ em homens-máquinas, humanos-organizações, sistemas-humanos. Elas estabelecem um leitor, um interpretante, um compreendedor; e, no entanto, esse leitor (como se diz um leitor de DVD), que pode muito bem ser tanto um ser humano como uma máquina, um *software*, um procedimento etc., é sem representação. (LAZZARATO, 2014, p. 101).

Por exemplo, o procedimento pré-definido, automatizado – de filmagem, edição e posterior postagem de vídeos pessoais no *YouTube* – e utilizado pelo professor premiado a fim de espetacularizar a sua carreira não requer um significante próprio dessa operação. Tanto o *passo a passo* quanto a ferramenta utilizada dispensam qualquer *representação* (significante) que remeta o usuário a algum objeto *não presente* (chamado de referente) durante a execução do procedimento e que fosse indispensável a sua realização. Esses gestos somente precisam ser executados, tal como um formulário a ser preenchido com campos e número de caracteres definidos. Na operação audiovisual em questão, o dispositivo midiático necessário “simplesmente” está disponível, com a sua concretude e funcionalidade típica de uma máquina digital à espera do usuário<sup>150</sup>. A execução do seu procedimento pelo docente, capturado por esse regime, é *maquínica* e tende a ser *automatizada* pelo seu uso frequente. Assim como esse e demais procedimentos, cabe destacar que os rituais, diagramas, processos, planilhas, indicadores, formulários, *blogs*, *Instagram*, *Facebook*, *Whatsapp*, não só permitem a circulação de discursos como, também, automatizam o fazer dos sujeitos. Máquinas e discursos ao agirem de formas diferentes e complementares – ou seja, tratamento misto de semióticas a-significantes e semióticas significantes – produzem subjetividades<sup>151</sup>.

Nesse quadro – desenhado com “tintas” fornecidas por Foucault (2010b; 2010f; 2010g), Sibilía (2008), Lazzarato (2014), Ball (2010; 2013) e outros –, a *arte do exagero das forças e potencialidades do eu* é exercida pelos professores à medida que ingressam nos dispositivos de servidão maquínica, acionados no e a partir do *Prêmio Professores do Brasil*. Discursos, máquinas (técnicas e sociais) e sujeitos passam a interagir como se fossem engrenagem do próprio Prêmio. Aqui, são os saberes da competição, da exibição, da parceria como negócio. Ali, encontram-se as plataformas e ferramentas digitais capturando e divulgando informações; procedimentos pré-definidos de *input* e *output* dos gestos, afetos e expressões tomados como verdadeiros; palavras transformadas em mecanismos que

<sup>150</sup> “As NTIC constituem, com efeito, uma verdadeira ruptura na história das técnicas, pois se apóiam em uma dissociação entre a máquina (*hardware*) e seu programa (*software*). [...] Como metamáquina, o PC em rede é literalmente uma caixa vazia” (CORSANI, 2003, p. 22) que requer do usuário a definição provisória de uma finalidade específica. Porém, o seu uso, seja qual for, requer um procedimento de acionamento.

<sup>151</sup> “Embora possamos distinguir diferentes semióticas para as necessidades da análise, os modos de expressão são sempre o resultado de ‘semióticas mistas’, que são ao mesmo tempo significantes, simbólicas e a-significantes” (LAZZARATO, 2014, p. 85).

“disparam” reações e sensações automatizadas. Acolá, atuam os indivíduos no processamento de experiências pedagógicas; na fabricação de imagens e palavras intensificadas de si mesmos; no convencimento e condução dos outros acerca da excelência. Para usarmos uma expressão de Lazzarato (2014), esses são docentes de um processo de “muita subjetivação”. Infiro, a partir desse exame, que estamos diante de uma *subjetividade docente superlativa*, constructo da experiência de reconhecimento social conduzida pela espetacularização da carreira. Enfim, o sujeito premiado passa a executar sobre seu *eu alterdirigido* práticas de ascese que envolvem escrita, confissão, visualização e, sobretudo, rituais e protocolos de automação.



# PRÊMIO PROFESSORES DO BRASIL

## **S**OBRE CONVERSÕES E GESTOS: algumas considerações finais

*O pião gira sobre si, mas gira sobre si justamente  
como não convém que giremos sobre nós  
(FOUCAULT, 2010b, p. 186).*

*A crítica consiste em caçar esse pensamento e ensaiar a mudança: 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, 2010d, p. 355)

O pião roda, vertiginosamente, sobre si mesmo. Dá-nos um gracioso espetáculo de velocidade e destreza. Parece-nos, à primeira vista, que está imóvel e sustenta-se por si só. Com seu movimento, “[...] girando sobre si, ele apresenta sucessivamente faces diferentes às diferentes direções aos diferentes elementos que lhe servem de circuito” (FOUCAULT, 2010b, p. 186). Depositado ao nosso olhar, o pequeno objeto remete, muitos de nós, à infância, às lembranças idílicas desse período que aprendemos, culturalmente, a considerá-lo “[...] como um momento privilegiado, que representa o que de mais puro e bom existe na sociedade” (BUJES, 2002, p. 19). Em virtude dessas imagens, permanecemos, saudosamente, observando o seu desempenho.

Para certos grupos, a arte de colocar em funcionamento essa peça era, e ainda pode ser, transformada em uma brincadeira ou em um jogo. Nesta situação específica, entre olhares atentos, mãos habilidosas, gritaria da pequena plateia e breves rituais de concentração – como morder os lábios, esfregar as mãos, ajeitar o boné, prender os cabelos – os competidores e competidoras esmeravam-se por fazer de suas jogadas um momento exemplar diante da torcida. Entretanto, seja qual tenha sido o resultado, o pião, invariavelmente, acabava caído no solo, sem brilho e “vida”. Era necessário sempre enrolá-lo no cordão, recolocá-lo na posição certa e dispará-lo a fim de, mais uma vez, recomençar a nova partida.

O *Prêmio Professores do Brasil*, cuja emergência, funcionamento e efeitos de verdade estiveram no centro de minhas análises, apresenta-se, à grade de leitura e problematização que arnei, com seu logotipo que traz, próximo aos seus dizeres, a imagem de um pião. Esse signo

imagético percorre vídeos, *folders*, *banners* e seu formato serve de molde ao troféu entregue aos vencedores. É a partir dessa figura que discorro sobre as considerações finais. Traço algumas linhas para melhor demarcar as compreensões que foram possíveis registrar durante o percurso de formulação desta tese. Realizo alguns “nós de coerência” aos argumentos dispostos capítulo a capítulo. Por último, proponho-me e, também, aos leitores e às leitoras a continuarmos pensando nas práticas de reconhecimento social docente e suas implicações nas vidas dos professores e professoras deste País.

Foucault (2010b) ao examinar o tema da conversão no período helenístico e clássico romano, vai identificar um movimento, anterior a esse, de orientações de ascese vinculadas ao pensamento platônico e outro, que lhe sucede, desenvolvido no mundo cristão. Entre ambos localiza-se o que o filósofo vai chamar de *autosubjetivação*. Tal processo aparecerá no pensamento foucaultiano como uma possibilidade de romper, mesmo que provisoriamente, com tudo aquilo que distrai o nosso olhar, que nos sujeita. Em meio a uma cultura de si, de uma generalização das práticas de si, a imagem do pião serve para mostrar o movimento que os indivíduos não devem fazer sobre si mesmos, como anunciado na epígrafe. Segundo Foucault (2010b), a questão, diziam os textos filosóficos da época, é que se trata de um objeto que gira por uma força que lhe é externa e que o faz, apesar de ser o próprio eixo, apresentar-se em diversas direções para variados elementos, que lhe servem de circuito<sup>152</sup>.

Assim, comparativamente, os indivíduos a fim de ocuparem-se de si mesmos devem romper com as forças que lhe dirigem do exterior e que desviam o seu olhar de si para o que não lhe depende. Nesse gesto de liberação, a primeira dimensão da qual o cuidado de si desembaraça-se é da pedagogia, entendida como o processo de condução dos jovens sob a tutela de um mestre. A partir desse novo entendimento, as práticas de si já não se restringem apenas ao período da formação, mas, como já vimos, estende-se por toda a vida do indivíduo. A segunda desvinculação ocorre em relação à atividade política. Não mais a dedicação a si com o fim de cuidar da cidade. “Agora, é preciso ocupar-se consigo para si mesmo, de maneira que a relação com os outros seja deduzida, implicada na relação que se estabelece de si para consigo” (FOUCAULT, 2010b, p. 186).

Ao retomar a questão investigativa – “de que modo o *Prêmio Professores do Brasil* opera, no interior da economia da educação, com o reconhecimento social docente e quais efeitos de verdade produz sobre a docência?” – é possível, a partir da menção a esses breves

---

<sup>152</sup> Entendo-o formado pelas marcas que delineiam a quadra-círculo no qual são arremessados os piões, bem como as posições que ocupam em relação aos outros “concorrentes” e às margens delimitadas. Na tentativa de rodar por mais tempo e desse movimento ocasionar a projeção dos demais para fora da quadra-círculo, vence o que teve melhor desempenho.

tópicos discutidos por Foucault (2010b), começar a operação de demarcar alguns “achados” da pesquisa. Na complexa história da profissionalização docente, fatores socioeconômicos, bem como culturais, conduziram os agentes do ensino ao *status* de profissionais. Mesmo que essa posição tenha sido ocupada de forma ambivalente, pois jamais foram autônomos, reunidos sob uma Ordem, um Conselho, que lhes reunisse para demarcar, conjuntamente, as regras do campo de atuação, os professores iam à busca de prestígio. A escola moderna pública avançava ao passo da nova compreensão de infância, de educação e da correlata necessidade de uma pedagogia que atendesse não somente a aristocracia – que desde muito via-se contemplada em sua formação – e a burguesia – que aprendera a produzir demandas em benefício dos seus interesses –; era urgente contemplar a população de trabalhadores (NÓVOA, 1991; VARELA; ÁVAREZ-URÍA, 1992, e outros).

A Europa viu, a partir do final do século XVIII, os docentes engrossarem as listas de servidores públicos sob a égide do Estado. Em países como o Brasil, esse processo é tardio e as concepções acerca da educação escolar serão discutidas de forma mais contundente somente no século XX. Nesses avanços e retrocessos, e por muitas vezes estagnações, a profissionalização da docência foi constituída por muitos fios de acordo com os estudiosos desse tema dos quais fiz uso. Mas, o que pude perceber é que o reconhecimento social enquanto “foco de experiência” (FOUCAULT, 2010f) foi e é uma dimensão crítica desse processo histórico que contribuiu para a condição atual do professorado que atende a Educação Básica. Inúmeras estratégias foram pensadas e executadas ao longo desse período e o *Prêmio Professores do Brasil* emerge, na contemporaneidade, como prática do que defino como economia da educação, campo estratégico da racionalidade neoliberal para a condução da população por meio dos processos escolares.

Essa prática reúne em seu interior elementos que a fazem funcionar como uma *máquina social* (LAZZARATO, 2014). Dentre esses componentes, destaca-se a própria finalidade de reconhecer e premiar somente as experiências pedagógicas consideradas excelentes e passíveis de reprodução em outros contextos. Temos, aí, uma típica prática de meritocracia (SENNETT, 2004). Com seus protocolos e etapas, aqueles que participam de suas edições precisam aprender as regras e as “jogadas” táticas necessárias para seguir adiante. Desde o preenchimento do formulário do projeto executado, passando pela coleta de indicadores até o seu desempenho diante das câmeras e microfones contam pontos. É certo que tais pontos extrapolam a fase de avaliação dos trabalhos, pois para terem suas imagens exibidas, esses docentes já foram classificados como “Professores do Brasil”.

A *matriz competitiva* que o institui estende-se para além dos domínios do Ministério da Educação. Isso somente é possível porque o Prêmio desliza sobre a tríade *experiência pedagógica-premiação-espetacularização*. Para muitos premiados, suas vidas profissionais passam a ser pautadas por esse referencial. Os convites para entrevistas, gravações de vídeos, reportagens sobre o projeto realizado, participação em eventos, solicitam a credencial conferida pelo concurso e ao entrar ou sair dessas “chamadas”, o docente deve de algum modo marcar o seu título de representante da educação básica pública. Caso contrário, o desgaste de seu desempenho ocorre de forma mais acelerada. Tenho, assim, confirmada minha primeira hipótese de trabalho: o *Prêmio Professores do Brasil* possui táticas que o fazem ultrapassar a ingerência do MEC.

A máquina PPB tem outras matrizes que a complementam. Por ter sido um projeto concebido no interior da economia da educação, uma de suas marcas são as *parcerias como negócios*. Caracterizadas por relações heterárquicas (BALL, 2013) entre o Estado, Associações, Fundações privadas e Secretarias, as redes que se formam nas escolas a partir do “concubinato” da filantropia com o mercado, passam a ser naturalizadas e desejadas. Desconfianças a respeito da aproximação do mercado econômico com as instituições de ensino público são silenciadas pelos professores que são levados ao pódio do Prêmio. Discussões semelhantes às encaminhadas, no início do século XXI, por Michael Apple (2002), Pablo Gentili (2002) e Tomaz T. da Silva (2002) acerca do processo de “mcdonaldização da escola”, por exemplo, não têm espaço nas engrenagens do concurso do MEC. Naquele contexto, discutia-se que,

se o sistema escolar tem que se configurar como *mercado educacional*, as escolas devem definir estratégias competitivas para atuar em tais mercados, conquistando nichos que respondam de forma específica à diversidade existente nas demandas de consumo por educação. Mcdonaldizar a escola supõe pensá-la como uma instituição flexível, que deve reagir aos estímulos (os sinais) emitidos por um mercado educacional altamente competitivo. (GENTILI, 2002, p. 51).

Recorro a esses textos para exemplificar o quanto contribuíram para problematização da relação empresa-escola-Estado e que parece existir um esforço, pelo menos no escopo analisado, de apagamento de um discurso crítico. Nesse aspecto, posso dizer que uma das funções da máquina social examinada é dar continuidade e aprofundamento ao processo de higienização, iniciado na década de 1990, pelo qual a qualidade democrática da educação dá lugar à qualidade competitiva do mercado. No PPB são as falas, textos e modelos de experiência pedagógica que passam por essa “limpeza”. Do que ele se livra? Da dimensão

política divergente do professorado. Como participam desse concurso somente um restrito grupo, podemos pensar que apenas uma parte dessa dimensão política é neutralizada. O problema é que se abre um leque de opções semelhantes e convidativas a todos os docentes.

Um Prêmio entre outros prêmios. Assim é formada boa parte do cenário de reconhecimento social da docência. O professor, tal como o pião, gira em torno de si e tem um circuito a ser vencido. Impulsionado, seduzido pela possibilidade da visibilidade, entrega-se ao movimento que o direciona para ser outro (e tantos outros). É a prática da conversão, mas não da conversão da qual Foucault (2010b) chama de *autosubjetivação*. Em Platão, esclarece o filósofo francês, o retorno para si destina fazer que o indivíduo desvie-se das aparências e para isso abandona-se e entrega-se à verdade. Já a filosofia monástica cristã concebe a conversão como uma grande transformação, realizada em um ato derradeiro. O retorno a si é uma ruptura com o que se é, transforma-se em outro ser renovado. Se há algo para ser desviado na ascese monástica, não são as aparências do platonismo. Trata-se das imperfeições do *eu* que precisam ser combatidas para emergir em um novo ser – melhor e mais puro.

Nos dois casos, mesmo por meios diferentes, os convertidos têm o olhar preso em outra coisa que não, exatamente, o *eu*. O primeiro, olha para as aparências que estão no próprio ser e esforça-se para abandoná-las e entregar-se à verdade; o segundo, atém-se às imperfeições e busca se livrar desse *eu imperfeito* para resultar em um *eu transformado*. Outro aspecto que os aproxima é que tanto na conversão de Platão, quanto na conversão monástica cristã, o ser segue dirigido por um modelo que lhe é exterior, pois entregou-se a essa força que o conduziu à conversão. Assim como o pião que gira sobre si mesmo somente porque há uma força exterior que lhe impulsiona, o indivíduo segue sendo conduzido. Se a força acaba, novo impulso será necessário. A metáfora é rica de possibilidades e uma delas é a ideia de que quando em movimento o objeto parece estar parado, ou seja, em um primeiro olhar não vemos a força que o anima. Essa força, exterior, a entendo como sendo a *vontade de verdade*, que se exerce ao longo dos tempos e que coloca os discursos no registro do que é válido, do “verdadeiro” e por isso naturalmente aceito. Desse procedimento discursivo,

[...] só aparece aos nossos olhos uma verdade que seria riqueza, fecundidade, força doce e insidiosamente universal. E ignoramos, em contrapartida, a vontade de verdade, como prodigiosa maquinaria destinada a excluir todos aqueles que, ponto por ponto, em nossa história, procuraram contornar essa vontade de verdade e recolocá-la em questão contra a verdade, lá justamente onde a verdade assume a tarefa de justificar a interdição e definir a loucura. (FOUCAULT, 2007c, p. 20).

Parece-me que os professores premiados movimentam-se de forma semelhante a essas duas orientações de práticas de si – com acento, talvez, mais na transformação do que, exatamente, no abandono do *eu* platônico. Declaram esses docentes que com as experiências pedagógicas, com a experiência de reconhecimento operada pelo PPB, são, agora, outros sujeitos. Visualizaram-se, narraram-se, avaliaram-se, e concluíram que suas práticas de sala de aula não eram mais adequadas e precisavam mudar e *reinventarem-se*, como declarava a professora Gina Albuquerque. Assim, operaram uma conversão. Contudo, o Prêmio ao acionar dispositivos de *sujeição social* e servidão *maquínica* (LAZZARATO, 2014) conduziu os docentes por processos de subjetivação.

Na espetacularização da carreira docente, condição de reconhecimento social que demanda e acolhe um *eu alterdirigido* (SIBILIA, 2008), o uso das ferramentas da *Web 2.0* faz com que as aqueles regimes de subjetivação ganhem força, tanto na circulação dos discursos quanto na automatização de processos e rituais de visibilidade. A esse novo modelo para o qual se converteram os premiados, chamei de *subjetividade docente superlativa*. Nesse ponto, posso dizer – apoiado em Lazzarato (2014) e nas análises que realizei – que minha segunda hipótese além de confirmada foi, também, reforçada: o *Prêmio Professores do Brasil* não somente opera *como* uma máquina, mas *é* uma máquina social.

Esses *efeitos de verdade* sobre o Trabalho Docente sugerem, arrisco-me a dizer, que o professor além de estar às voltas com o capital humano acaba, também, por ser capturado em meio a essa discursividade. Os investimentos na espetacularização da carreira são de ordem empreendedora, pois transformam os conhecimentos, as paixões e a própria imagem profissional/pessoal em capitais, que rendem ao sujeito notoriedade e visibilidade constantes. Quanto mais investir nesses recursos típicos do espetáculo, mais garantias o docente tem de manter-se em evidência. Como sinalizou Lazzarato (2014), passa pela concepção atual de capital humano a gestão da precariedade. Mas não é disso que se trata as inúmeras situações de falta de recursos nas escolas e baixos salários com os quais os “Professores do Brasil” precisam lidar cotidianamente? Apesar dessa “desvalia” há algo de muito sedutor que insiste em nos arrastar para as “verdades” do capital humano.

Entretanto, Foucault (2010b) identifica na conversão helenística e romana um processo que se dedica a cessar com o tipo de movimento realizado pelo pião. Não há propriamente uma ruptura, pelo menos não uma ruptura com o *eu*, como no caso platônico de abandonar-se ou no caso monástico cristão que o sujeito morre para si e renasce em um novo eu. “Se existe uma ruptura – e ela existe –, ela se dá em relação ao que cerca o eu. É em torno do eu, para que ele já não seja escravo, dependente e cerceado, que se deve operar essa

ruptura” (Id., p. 191). Opera-se um deslocamento daquilo que não depende de si para o que exclusivamente depende. O sujeito deve manter olhos somente sobre si e romper com os julgamentos alheios. Desviar o olhar do “circuito” e repousá-lo sobre si mesmo. Esse movimento de liberar-se não de si mesmo, mas dos outros, parece convergir com a sugestão de Lazzarato (2014, p. 125):

O espaço público está saturado com a circulação de signos, imagens e palavras e com a proliferação de dispositivos de sujeição que, ao encorajar e solicitar que falem e se expressem, impedem a enunciação singular e neutralizam processos heterogêneos de subjetivação. Pois, para que uma enunciação, uma fala singular seja possível, a comunicação compartilhada deve ser interrompida, deve-se deixar a infinita tagarelice do consenso midiático, forçar rupturas no espaço público do mesmo modo como, para poder “ver”, devemos nos retirar do incessante bombardeio de clichês visuais.

Eis aí um tipo de conversão que Foucault (2010b) chamaria de *autossujeitativação*. Na contramão dessa possível ruptura, tornar-se o “Professor do Brasil” é seguir os discursos, rituais e protocolos dessa “tagarelice”. É, ao fim e ao cabo, entregar-se à espetacularização, que tem sido uma das principais estratégias neoliberais de condução das condutas da população. Conforme a definição do filósofo, fazer a crítica radical é *tornar difíceis esses gestos que são fáceis demais*. Dediquei-me, ao longo deste trabalho, a realizar uma pesquisa que pudesse contribuir de alguma forma com o conjunto tão diverso de críticas a respeito da vinculação da docência à racionalidade neoliberal. As possibilidades que se abriram diante do farto material *de ditos & escritos do PPB* indicam-me não somente a possibilidade, mas a necessidade de continuar investigando. O jogo entre a continuidade de uma *dignidade sacerdotal* (sacrifícios profissionais) com foco no *status da mestria* (exibir o que e como se fez o trabalho), as orientações mais diretas sobre a prática docente contidas nas falas e textos coletados, demarcando quesitos de excelência e objetivos da profissão, são alguns exemplos da produtividade que o material empírico ainda contém. Sem falar das leituras de autores que fui encontrando ou reencontrando ao longo desse tempo e que, infelizmente, por razões de acomodações de tempos e espaços, precisei deixá-los reservados para mais adiante. Por enquanto, encerro esta narrativa da tese para, em seguida, escolher outros *gestos* para problematizar em virtude de parecerem-me *fáceis demais*.

## REFERÊNCIAS

- ALBORNOS, Suzana. **O que é Trabalho**. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- ALMEIDA, Cybele Crossetti de. O Magistério Feminino Laico do Século XIX. **Teoria & Educação**. Porto Alegre: Pannonica, nº 4, p. 159-171.
- ALMEIDA, Felipe Quintão de. GOMES, Ivan Marcelo. BRACHT, Valter. **Bauman e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- ÁLVAREZ-URÍA. A Escola e o Espírito do Capitalismo. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Escola Básica na Virada do Século: cultura, Política e Currículo**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 131-144.
- APPLE, Michael W., TEITELBAUN, Kenneth. Está o Professorado Perdendo o Controle de Suas Qualificações e do Currículo? **Teoria & Educação**. Porto Alegre: Pannonica, nº 4, p. 62-73, 1991.
- APPLE, Michael W. Consumindo o *Outro*: branquidade, educação e batatas fritas baratas. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Escola Básica na Virada do Século: cultura, Política e Currículo**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-43
- APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J. GANDIN, Luís Armando. (Orgs.). **Sociologia da Educação: uma análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- BALL, Stephen J. Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 25, nº. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.
- \_\_\_\_\_. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 35, nº. 2, p. 37-55, mai/ago. 2010.
- \_\_\_\_\_. MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- \_\_\_\_\_. Novos Estados, Nova Governança e Nova Política Educacional. In: APPLE, Michel W., BALL, Stephen, GANDIN, Luís Armando. (Orgs.). **Sociologia da Educação: uma análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 177-189.
- BAUMAN, Zygmunt. **O Mal-Estar da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Modernidade e Ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.
- \_\_\_\_\_. Entrevista sobre la Educación Desafíos Pedagógicos y Modernidad Líquida. Por la Prof. Alva Porcheddu Traducción: Mariana Nobile. **Propuesta Educativa**. Argentina, nº 28 FLACSO, p. 1-13. 2007. Disponível em: <<http://pt.calameo.com/read/0007391633513378165ec>>. Acessado em: 02 de ago. de 2013.
- \_\_\_\_\_. **Diálogos com Zygmunt Bauman**. Londres: Fronteiras do Pensamento, 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=POZcBNo-D4A>>. Acessado em: 16 de jul. de 2015.
- BRASIL. **Lei de 15 de Outubro**. nov. 1827. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm>>. Acessado em: 20 de mai. 2015.
- BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. nov. 1937. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm>>. Acessado em: 08 de ago. 2008.
- BRASIL. **Decreto nº 52.682**, de 14 de Outubro de 1963 Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-52682-14-outubro-1963-458043-norma-pe.html>>. Acessado em: 20 de mai. 2015
- BRASIL. **Prêmio Professores do Brasil 2005**. Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/profbrapart1.pdf>>. Acessado em: 29 de jul. de 2015.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de Maio de 2006.
- BRASIL. **Regulamento Prêmio Professores do Brasil 2009**. Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/Premio\\_Professores.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/Premio_Professores.pdf)>. Acesso em: 29 de jul. de 2015.
- BRASIL. **Regulamento Prêmio Professores do Brasil 2011**. Ministério da Educação, 2011. Disponível em:
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 1º de Julho de 2015.

- BUJES, Maria Isabel E. *Infância e Maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Infância e Poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa*. In: COSTA, Marisa V. \_\_\_\_\_. (Orgs.). **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 179-197.
- CAPES. **História e Missão**. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>> Acessado em: 20 de jun. de 2013.
- CARTA EDUCAÇÃO**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v6n14/v6n14a14.pdf>>. Acessado em: 03 de ago. de 2013.
- CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- CATTANI, Antonio David. e HOLZMANN, Lorena (Orgs.). **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006.
- COCCO, Giuseppe; GALVÃO, Alexandre Patez; SILVA, Geraldo (Orgs.). **Capitalismo Cognitivo: trabalho, redes e inovação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- COELHO, Maria Beatriz R. de Vasconcellos. **Tabela Prêmio Professores do Brasil - Histórico**. [cedida pela autora via e-mail pessoal], 2015a.
- COELHO, Maria Beatriz R. de Vasconcellos. **Tabela Prêmio Professores do Brasil: inscritos e premiados**. [cedida pela autora via e-mail pessoal], 2015b.
- COLBARI, Antonia L. **Ética do Trabalho**. São Paulo: Letras & Letras, 1995.
- Congresso Internacional de Inovação, IV**. Porto Alegre. DVD. Porto Alegre: FIERGS, 2011.
- CORAZZA, Sandra Mara. *Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos*. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-131.
- CORSANI, Antonella. *Elementos de Uma Ruptura: a hipótese do capitalismo cognitivo*. In: COCCO, Giuseppe. GALVÃO, Alexandre Patez e SILVA, Geraldo (Orgs.). **Capitalismo Cognitivo: trabalho, redes e inovação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 15-32.
- COSTA, Marisa V. **Trabalho Docente e Profissionalismo: uma análise sobre gênero, classe e profissionalismo no trabalho de professoras e professores de classes populares**. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- \_\_\_\_\_. (Org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.
- \_\_\_\_\_. (Org.). **Escola Básica na Virada do Século: cultura, Política e Currículo**. São Paulo: Cortez, 2002b. 3. Ed.
- \_\_\_\_\_. *Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares*. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.
- \_\_\_\_\_. BUJES, Maria Isabel E. (Orgs.). **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Velhos Temas, Novos Problemas – a arte de perguntar em tempos pós-modernos*. In: \_\_\_\_\_. BUJES, Maria Isabel E. (Orgs.). **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 199-214.
- COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. *Governamentalidade Neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo*. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 34, n° 2, p. 171-186, mai/ago. 2009.
- COUTINHO, Karyne Dia. SOMMER, Luis Henrique. *Discursos Sobre Formação de Professores e Arte de Governar*. **Currículo Sem Fronteiras**. v.11, n° 1, p. 86-103, jan./jun. 2011.
- CRUZ, Giseli Barreto da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e formação com Pedagogos Primordiais**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.
- DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Família S/A: um estudo sobre a parceria família-escola**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. 182 f. **Tese** (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Sul, [2011].
- DECON, Roger. PARKER, Ben. *Educação como Sujeição e Como Recusa*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 97-110. 8.ed.
- DELEUZE, Gilles. FOUCAULT, Michel. *Os Intelectuais e o Poder: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze*. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Grall, 2008, p. 69-78, 25. ed

- ENQUITA, Mariano F. A Ambiguidade da Docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**. Porto Alegre: Pannonica Editora, nº 4, p. 41-61, 1991.
- FELIZZOLA, Ricardo Mena. Painel – Educação: novos fluxos de conhecimento. In. **IV Congresso Internacional de Inovação**. Porto Alegre. DVD. Porto Alegre: FIERGS, 2011.
- FERREIRA, Maurício dos Santos. Pedagogias na Empresa: ensinando a ser trabalhador – São Leopoldo, 2005. 104 f. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2005.
- \_\_\_\_\_. Curriculum Vitae: selecionam-se jovens que buscam, nas páginas do jornal, oportunidades de trabalho e que possam... – Porto Alegre, 2009. 192 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2009.
- \_\_\_\_\_. TRAVERSINI, Clarice Salete. A Análise Foucaultiana do Discurso como Ferramenta Metodológica de Pesquisa. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 38, nº. 1, p. 207-226, jan./mar. 2013.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a Análise do Discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa** (CEDES). [online]. 2001, vol. 114, p. 197-223. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>>. Acessado em: 11 de ago. 2008.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 39-60.
- FONSECA, Márcio Alves da. MUCHAIL, Salma Tannus. Nota da Tradução Brasileira. In. FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. Curso no *Collège de France*: 1981-1982. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a.
- FOUCAULT, Michel. **Tecnologías del Yo: y otros textos afines**. Barcelona: Paidós Ibérica, 1990.
- FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Em Defesa da Sociedade**. Curso no *Collège de France*: 1975-1976. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2005. 30. ed.
- \_\_\_\_\_. **Seguridad, Territorio, Población**. *Curso em el Collège de France*: 1977-1978. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- \_\_\_\_\_. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007a. 7. ed.
- \_\_\_\_\_. **História da Sexualidade III: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007b. 9. ed.
- \_\_\_\_\_. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no *Collège de France*, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 2007c. 15. ed.
- \_\_\_\_\_. **Nacimiento de la Biopolítica**. *Curso em el Collège de France*: 1978-1979. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007d.
- \_\_\_\_\_. A Ética do Cuidado de Si Como Prática de Liberdade. In.\_\_\_\_\_. **Ética, Sexualidade, Política. Ditos & Escritos V**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a, p.264-287.
- \_\_\_\_\_. **A Hermenêutica do Sujeito**. Curso no *Collège de France*: 1981-1982. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010b.
- \_\_\_\_\_. **Do Governo dos Vivos**. Curso no *Collège de France*: 1979-1980: excertos. Rio de Janeiro: Achiamé, 2010c.
- \_\_\_\_\_. Então é importante Pensar?. In.\_\_\_\_\_. **Repensar o Política. Ditos & Escritos VI**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010d, p. 354-358.
- \_\_\_\_\_. **História da Sexualidade II: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010e. 13ª ed.
- \_\_\_\_\_. **O Governo de Si e dos Outros**. Curso no *Collège de France*: 1982-1983. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010f.
- \_\_\_\_\_. O Retorno da Moral. In.\_\_\_\_\_. **Ética, Sexualidade, Política. Ditos & Escritos V**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010g, p. 252-263.
- \_\_\_\_\_. O Uso dos Prazeres e as Técnicas de Si. In.\_\_\_\_\_. **Ética, Sexualidade, Política. Ditos & Escritos V**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010h, p. 191-217.
- \_\_\_\_\_. **Polêmica, Política e Problematizações**. In.\_\_\_\_\_. **Ética, Sexualidade, Política. Ditos & Escritos V**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010i, p. 225-233.
- \_\_\_\_\_. **Do Governo dos Vivos**. Curso no *Collège de France*: 1979-1980: excertos. 2ª Edição Ampliada. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2011a.

- \_\_\_\_\_. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011b. 21ª ed.
- FUNDAÇÃO BUNGE. **Linha do Tempo**. Site Fundação Bunge, 2015. Disponível em: <<http://www.fundacaobunge.org.br/fundacao-bunge/>>. Acessado em 29 de jul. de 2015.
- FURTADO, Alessandra Cristina. **O Papel da "Escola Normal Livre Nossa Senhora Auxiliadora" e da "Escola Normal Oficial", na Formação dos Quadros para o Magistério Primário em Ribeirão Preto-SP (1944-1964)**. In: V Congresso Brasileiro de História da Educação, 2008, Aracaju-SE. O Ensino e a Pesquisa em História da Educação. Curitiba: Promoção da Sociedade Brasileira de História da Educação, 2008.
- GADOTTI, MOACIR. A Formação do Administrador da Educação: análise de propostas. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 1 n° 2, p. 38-45, jul/dez, 1983.
- GALLO, Sílvio. Cuidar de Si e Cuidar do Outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault. In: KOHAN, Walter Omar; GONDRA, José. (Orgs.). **Foucault 80 Anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006 p. 177-189.
- GAMA, Maria Eliza Rosa. TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. **O Trabalho Docente: expectativas e interesses da pesquisa educacional nas últimas décadas no Brasil**. In: 35ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, GT Formação Docente. Anais Eletrônicos, 2012, Porto de Galinhas. Disponível em: <[http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2393\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2393_int.pdf)>. Acesso em: 8 de maio de 2013.
- GASTALDO, Denise. Prefácio. In. MEYER, Dagmar Estermann. PARAÍSO, Marluce Alves. (Orgs.). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 9-13.
- GATTI, Bernardete. *et al.* **A atratividade da carreira docente no Brasil**. Estudos e pesquisas educacionais (2007-2009), São Paulo: FVC, n.1, maio 2010, p.139-154.
- GATTI, Bernardete. Reconhecimento Social e as Políticas de Carreira Docente na Educação Básica. **Cadernos de Pesquisa**. São Luiz: UFMA, v. 42, n.145, p. 88-111 jan./abr. 2012.
- GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Orgs.). **A Pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- GENTILI, Pablo. A Mcdonaldização da Escola: a propósito de “consumindo o outro”. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Escola Básica na Virada do Século: cultura, Política e Currículo**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 45-60.
- GERZSON, Vera Regina Serezer. **A Mídia como Dispositivo da Governamentalidade Neoliberal – os discursos sobre educação nas revistas *Veja, Época e IstoÉ***. Porto Alegre: UFRGS, 2006. 162 f. **Tese** (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Sul, [2006].
- GIFE. **Censo GIFE 2011-2012**. Disponível em: <http://censo.gife.org.br/>. Acessado em: 20 de jun. 2013.
- GIL, Antonio Carlos. **Gestão de Pessoas: enfoque nos papéis profissionais**. São Paulo: Atlas, 2006.
- GONDRA, José. KOHAN, Walter Omar. (Orgs.). **Foucault 80 Anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- GRÜN, Mauro. Uma Discussão sobre Valores Éticos em Educação Ambiental. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 19, n°. 2, p. 171-195, jul./dez. 1994.
- HARDT, Michael; NEGRI, Antônio. **Multidão**. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- HATTGE, Morgana Domênica. **Performatividade e Inclusão no Movimento Todos pela Educação**. São Leopoldo, 2014, 182f. **Tese** (Tese de doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.
- HOLZMANN, Lorena. População economicamente ativa: PEA. In: CATTANI, Antonio David. e \_\_\_\_\_ (Orgs.). **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre: Ed. Da UFRGS, 2006. p. 201.
- INDORT. **Missão**. In. Instituto De Organização Racional do Trabalho (INDORT). Disponível em: <<http://www.idort.com/portal.php/quem-somos/missao-visao>>. Acessado em: 07 de ago. 2009.
- ISAPE. **Think Tanks: conceito, casos e oportunidades no Brasil**. ISAPE Debates, n° 2, outubro de 2012. Disponível em: <<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CDQQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.isape.org.br%2Findex.php%2Fpublicacao%2Fdownload%2F18&ei=mCadVZSkEIXAwATU-bKIAw&usq=AFQjCNEd6Vt7ERUAzkQiY5MUvwI9QjitmQ&bvm=bv.96952980,d.Y2I>>. Acessado em: 07 de jul. de 2015.
- KLAUS, Viviane. **Desenvolvimento e Governamentalidade (Neo)Liberal: da administração à gestão educacional**. Porto Alegre, 2011, 226f. **Tese** (Tese de doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

KOGA, Yáscara. **Magistério e Distinção**: um estudo sobre as trajetórias das professoras ganhadoras do Prêmio Professores do Brasil no Meio Oeste de Santa Catarina – São Paulo, 2009. 222 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica – PUC. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo, 2009.

\_\_\_\_\_. **Magistério, Distinção e Meritocracia**: um estudo sobre o Prêmio Professores do Brasil. In: 33ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, GT Formação Docente. Anais Eletrônicos, 2010, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6279--Int.pdf>>. Acesso em: 8 de maio de 2013.

KUNDERA, Milan. **A Insustentável Leveza do Ser**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 35-86. 8.ed.

LARROSA, Jorge. Literatura, Experiência e Formação: uma entrevista de Jorge Larrosa. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 133-160.

LARSON, Magali Sarfatti. **The Rise of Professionalism: a sociological Analysis**. Berkeley: University of California Press, 1977.

\_\_\_\_\_. El Poder de los Expertos: ciência e educación de masa como fundamentos de uma ideologia. **Revista de Educación**. Madri, nº 285, 1988, p. 151-189.

\_\_\_\_\_. Acerca de los Expertos y los Profesionales o La Imposibilidad de Haberlo Dicho Todo. **Revista de Educacion**. Madrid, nº extraordinario, 1989, p. 199-225.

LAZZARATO, Maurizio. NEGRI, Antonio. **Trabalho Imaterial: formas de vida e produção de subjetividade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LAZZARATO, Maurizio. Trabalho e capital na produção dos conhecimentos: uma leitura através da obra de Gabriel Tarde. In: COCCO, Giuseppe. GALVÃO, Alexandre Patez. SILVA, Geraldo (Orgs.). **Capitalismo Cognitivo: trabalho, redes e inovação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 61-82.

\_\_\_\_\_. **As Revoluções do Capitalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LAZZARATO, Maurizio. Trabalho e capital na produção dos conhecimentos: uma leitura através da obra de Gabriel Tarde. In: COCCO, Giuseppe. GALVÃO, Alexandre Patez e SILVA, Geraldo (Orgs.). **Capitalismo Cognitivo: trabalho, redes e inovação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 61-82.

LAZZARATO, Maurizio. **Signos, Máquinas, Subjetividades**. São Paulo: Edições SESC São Paulo: N-1 Edições, 2014.

LOCKMANN, Kamila. **A Proliferação das Políticas de Assistência Social na Educação Escolarizada: estratégias da governamentalidade neoliberal**. Porto Alegre, 2013. 316 f. **Tese** (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

LOPES-RUIZ, Osvaldo. **Os Executivos das Transnacionais e o Espírito do Capitalismo: capital humano e empreendedorismo como valores sociais**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2007.

LUCCHESI, Rafael. Painel – Educação: novos fluxos de conhecimento. In: **IV Congresso Internacional de Inovação**. Porto Alegre. DVD. Porto Alegre: FIERGS, 2011.

MACHADO, Roberto. Introdução: por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2008, p. VII-XXIII. 25. ed.

MÁRIN-DÍAZ, Dora Lilia. Morte da Infância Moderna ou Construção da Quimera Infantil? **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 35, nº. 3, p. 193-211, set./dez. 2010.

\_\_\_\_\_. **Autoajuda, Educação e Práticas de Si**: genealogia de uma antropotécnica. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

MAYER, Ricardo. **A Lógica do Respeito: notas críticas em torno do conceito de reconhecimento**. Latitude. Maceió, v. 2, nº. 2, p. 34-67, 2008.

MARX, Karl; ENGEL, Friedrich. **O Manifesto Comunista**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

MEYER, Dagmar Estermann. PARAÍSO, Marlucy Alves. (Orgs.). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

\_\_\_\_\_. Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas ou Sobre Como *Fazemos* nossas Investigações. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 15-22.

MILER, Peter. ROSE, Nikolas. **Governando o Presente**: gerenciamento da vida econômica, social e pessoal. São Paulo: Paulus, 2012.

NARDI, Henrique Caetano. **Ética, Trabalho e Subjetividade**: trajetórias de vida no contexto das transformações do capitalismo contemporâneo. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

NICHES, Cláudia Cardoso. **O Mal-Estar Docente na Perspectiva de Professores de História**. In: 34ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, GT Formação Docente. Anais Eletrônicos, 2011, Natal. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT08/GT08-534%20int.pdf>>. Acesso em: 8 de maio de 2013.

NÓVOA, António. Para o Estudo Sócio-Histórico da Gênese e Desenvolvimento da Profissão Docente. **Teoria & Educação**. Porto Alegre: Pannonica Editora, nº 4, p. 109-139, 1991.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: RAMOS DO Ó, Jorge. **O Governo de Si Mesmo – Modernidade Pedagógica e Encenações Disciplinares do Aluno Liceal** (último quartel do século XIX – meados do século XX). Lisboa: Educa e Autor, 2003, p. XIX – XXVI.

\_\_\_\_\_. **Entrevista**. 2003. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent\\_a.php?t=012](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent_a.php?t=012)>. Acessado em: 01 de nov. 2011.

NUNES, Carla C. Souza; COSTA, Marisa Vorraber. Da administração à gestão escolar: para além de uma simples questão semântica. **Notandum**, São Paulo/Porto, ano XVIII, n. 37, jan./abr., 2015. p.201-212

OLIVEIRA, João Batista Araújo de. Painel - Educação: novos fluxos de conhecimento. In. **IV Congresso Internacional de Inovação**. Porto Alegre. DVD. Porto Alegre: FIERGS, 2011.

OLIVEIRA, Sandra de. **Tornar-se Professor/a**: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência. São Leopoldo: Unisinos, 2015. 253f. **Tese** (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio do Sinos, [2015].

OSÓRIO, Mara Rejane Vieira; GARCIA, Maria Manuela Alves. Universidade Aberta do Brasil (UAB): (re) modelando o território da formação de professores. **Cadernos de Educação**. Pelotas, nº 38, p 119-149, jan/abr. 2011.

PACHECO, José Francisco de Almeida. *Case*: Escola da Ponte. In. **IV Congresso Internacional de Inovação**. Porto Alegre. DVD. Porto Alegre: FIERGS, 2011.

PEREIRA, Nany Cardoso. Painel - Educação: novos fluxos de conhecimento. In. **IV Congresso Internacional de Inovação**. Porto Alegre. DVD. Porto Alegre: FIERGS, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2008

POPKEWITZ, Tomas S.; OLSSON, Ulf; PETERSSON, Kenneth. Sociedade da Aprendizagem, Cosmopolitismo, Saúde Pública e Prevenção à Criminalidade. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 34, nº. 2, p. 73-96, mai/ago. 2009.

R7. **Cineastas Comentam Lei que Obrigada Exibição de Filmes Nacionais nas Escolas**. 2014. Disponível em: < <http://noticias.r7.com/educacao/cineastas-comentam-lei-que-obrigada-exibicao-de-filmes-nacionais-nas-escolas-14072014>>. Acesso em: 20 de jul. de 2015.

RAMOS DO Ó, Jorge. **O Governo de Si Mesmo – Modernidade Pedagógica e Encenações Disciplinares do Aluno Liceal** (último quartel do século XIX – meados do século XX). Lisboa: Educa e Autor, 2003.

ROSE, Nikolas. Inventando os Nossos Eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Nunca Fomos Humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 139-204.

SÃO PAULO. **Lei nº 467**. Dispõe sobre concurso de ingresso e reingresso ao magistério público, de 30 de setembro de 1949.

SANDRONI, Paulo. **Novo Dicionário de Economia**. São Paulo: Best Seller, 1998. 9.ed.

SARAIVA, Karla. **Outros Tempos, Outros Espaços**: internet e educação. Porto Alegre: UFRGS, 2006. 275 f. **Tese** (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Sul, [2006].

\_\_\_\_\_. VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 34, nº. 2, p. 187-201, mai/ago. 2009.

SCHULTZ, Theodore w. **O Capital Humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

- SENELLART, Michel. *Situación de los Cursos*. In: FOUCAULT, Michel. *Seguridad, Territorio, Población. Curso em el Collège de France: 1977-1978*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica, 2006. p. 417-453.
- SENNETT, Richard. **Respeito: a formação do caráter em um mundo desigual**. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- \_\_\_\_\_. **A Corrosão do Caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2005. 9 ed.
- \_\_\_\_\_. **A Cultura do Novo Capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- SIBILIA, Paula. **O Show do Eu: a intimidade como espetáculo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades Terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.
- \_\_\_\_\_. A Produção Social da Identidade e da Diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 4.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000, p. 73-102.
- \_\_\_\_\_. (Org.). **Nunca Fomos Humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- \_\_\_\_\_. Descolonizar o Currículo: estratégias para uma pedagogia crítica. Dois ou três comentários sobre o texto de Michael Appé. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Escola Básica na Virada do Século: cultura, Política e Currículo**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 61-72.
- \_\_\_\_\_. **O Currículo como Fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 2.ed.
- \_\_\_\_\_. **O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2011. 8.ed.
- SIROTSKI, Nelson. **Painel RBS de Lançamento da Campanha A Educação Precisa de Respostas**. 2012. Disponível em:  
<<http://www.clicrbs.com.br/especiais/jsp/default.jsp?newsID=a3867451.htm&template=3847.dwt&section=Not%EDcias&espid=83>> Acessado em: 28 de ago. de 2012.
- SHIROMA, Eneida Oto. GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das “Almas” pela Liturgia da Palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen J. MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 222-247.
- SOMMER, Luís Henrique. **Computadores na Escola: a produção de cérebros-de-obra**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 159 f. **Tese** (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Sul, [2003].
- TARDE, Gabriel. **Monadologia e Sociologia: e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- TRAVERSINI, Clarice Saete. **Programa Alfabetização Solidária: o governmentamento de todos e de cada um**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 212f. **Tese** (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Sul, [2003].
- TRAVERSINI, Clarice Saete. FABRIS, Elí Terezinha Henn. **Estratégias de Regulação da Vida Escolar Contemporânea: uma análise do 8º Prêmio Professores do Brasil**. (No prelo).
- VALLE, Rogério. (Org.). **O Conhecimento em Ação: novas competências para o trabalho no contexto da reestruturação produtiva**. Rio de Janeiro: Relume e Dumará, 2003.
- VARELA, Julia. ALVAREZ-URIA. Fernando. A Maquinaria Escolar. **Teoria & Educação**. Porto Alegre: Pannonica Editora, nº 6, p. 68-96, 1992.
- VARELA, Julia. Categorias Espaço-Temporais e Socialização Escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Escola Básica na Virada do Século: cultura, Política e Currículo**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 73-106.
- VARGAS, Eduardo Viana. Gabriel Tarde e a Diferença Infinitesimal. In.: TARDE, Gabriel. **Monadologia e Sociologia: e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2007, p. 7-50.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Ciência, Ética e Educação Ambiental em um Cenário Pós-Moderno. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 19, nº. 2, p. 141-169, jul./dez. 1994.
- \_\_\_\_\_. Educação e Governamentalidade Neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera; BRANCO, Guilherme Castelo (Orgs.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000, p. 179-217.
- \_\_\_\_\_. Coisas do Governo. In: RAGO, Margareth; ORLANDI; Luís. \_\_\_\_\_. (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschanas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. p. 13-34.

- \_\_\_\_\_. Olhares.... In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p. 23-38.
- \_\_\_\_\_. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 23, p.5-15, maio/jun./jul./ago. 2003a.
- \_\_\_\_\_. **Equívocos ou o (Falso) Problema da Relação entre Teoria e Prática, na Formação Docente**. Resumo expandido de uma apresentação e discussão na Ulbra, Canoas, 2003b.
- \_\_\_\_\_. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003c.
- \_\_\_\_\_. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In. COSTA, Marisa V. (Org.). **Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p.37-69. 2.ed.
- \_\_\_\_\_. Na Oficina de Foucault. In. GONDRA, José. KOHAN, Walter Omar. (Orgs.). **Foucault 80 Anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 79-91.
- \_\_\_\_\_. TRAVERSINI, Clarice S. Apresentação de dossiê. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 34, nº. 2, p. 13-19, mai/ago. 2009.
- \_\_\_\_\_. SARAIVA, KARLA. Educar como Arte de Governar. **Currículo Sem Fronteiras**. v.11, nº. 1, p. 86-103, jan./jun. 2011.
- VICENTINI, Paula Perin. **Imagens e Representações de Professores na História da Profissão Docente no Brasil (1933-1963)**. São Paulo: USP, 2002. 212 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, [2002].
- \_\_\_\_\_. Celebração e Visibilidade: o dia do professor e as diferentes imagens da profissão docente no Brasil (1933-1963). **Revista Brasileira de História da Educação**. v. 4, nº. 8, p. 9-41, jul/dez. 2004.
- WOOD JR, Thomaz. Universidades ou Fábricas? **Carta Capital**. 2015. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/revista/850/universidades-ou-fabricas-253.html>>. Acesso em: 30 de mai. de 2015.

## **ANEXO**

## ANEXO I

### QUADRO 3 REFERÊNCIAS DOS DITOS & ESCRITOS DO PRÊMIO PROFESSORES DO BRASIL 7ª edição [primeira parte]<sup>153</sup>

<p>AGÊNCIA BRASIL. MEC premia professores por projetos inovadores em sala de aula, 2013. Disponível em: &lt;<a href="http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2013-12-12/mec-premia-professores-por-projetos-inovadores-em-sala-de-aula">http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2013-12-12/mec-premia-professores-por-projetos-inovadores-em-sala-de-aula</a>&gt;. Acesso em: 19 mai. 2015.</p>	<p>ALVES, Edjane de Oliveira Gusmão. Projeto Viajando no Mundo dos Livros. 7ª PPB, 2013. Disponível em: &lt;<a href="http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360">http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360</a>&gt;. Acesso em: 20 mai. 2015.</p>	<p>ARAÚJO, Bruna Lourdes de. Culto Circuito - Bruna Lourdes Cultura de Sabores - resgatando valores [vídeo]. Culto Circuito 2013a. Disponível em: &lt;<a href="https://www.youtube.com/watch?v=maibM63KKTU">https://www.youtube.com/watch?v=maibM63KKTU</a>&gt;. Acesso em: 19 mai. 2015.</p>
<p>ARAÚJO, Bruna Lourdes de. Projeto Cultura de sabores: resgatando valores. 7º PPB, 2013b. Disponível em: &lt;<a href="http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360">http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360</a>&gt;. Acesso em 22 de mai. 2015.</p>	<p>BARROS, Eduardo de Azevedo. Fundação Volkswagen faz parceria com MEC para promover a 7ª edição do “Prêmio Professores do Brasil”, 2013. Disponível em: &lt;<a href="http://www.noticiasdaoficinavw.com.br/v2/2013/12/fundacao-volkswagen-faz-parceria-com-mec-para-promover-a-7a-edicao-do-premio-professores-do-brasil/">http://www.noticiasdaoficinavw.com.br/v2/2013/12/fundacao-volkswagen-faz-parceria-com-mec-para-promover-a-7a-edicao-do-premio-professores-do-brasil/</a>&gt;. Acesso em: 22 mai. 2015.</p>	<p>BRASIL. Facebook Prêmio Professores do Brasil, 2013a Disponível em: &lt;<a href="https://www.facebook.com/remioprofessoresdobrasil/videos?ref=page_internal">https://www.facebook.com/remioprofessoresdobrasil/videos?ref=page_internal</a>&gt;. Acesso em: 19 mai. 2015.</p>
<p>BRASIL. 7º Prêmio Professores do Brasil - Flasch 01 [vídeo], 2013b. Disponível em: &lt;<a href="https://www.youtube.com/watch?v=B5_l69NpxTI">https://www.youtube.com/watch?v=B5_l69NpxTI</a>&gt;. Acesso em: 19 mai. 2015.</p>	<p>BRASIL. 7º Prêmio Professores do Brasil - Flasch 02 [vídeo], 2013c. Disponível em: &lt;<a href="https://www.youtube.com/watch?v=m5Yb-vP2P0A">https://www.youtube.com/watch?v=m5Yb-vP2P0A</a>&gt;. Acesso em: 19 mai. 2015.</p>	<p>BRASIL. Regulamento do Prêmio Professores do Brasil - 7ª Edição, 2013d.</p>
<p>CAMPOS, Cláudia Alves de. Projeto Transformando a escola... Respirando Arte. 7ª PPB, 2013. Disponível em: &lt;<a href="http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360">http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360</a>&gt;. Acesso em: 20 mai. 2015.</p>	<p>CAMPOS, Wanderley Ricardo. Projeto Relato de experiências sequência didática classificados. 7ª PPB, 2013. Disponível em: &lt;<a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=20966:8o-premio-professores-do-brasil&amp;catid=195&amp;Itemid=164">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=20966:8o-premio-professores-do-brasil&amp;catid=195&amp;Itemid=164</a>&gt;. Acesso em: 20 mai. 2015.</p>	<p>CARLSTROM, Gabriela de Souza. Projeto Árvores da minha cidade. 7º PPB, 2013. Disponível em: &lt;<a href="http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360">http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360</a>&gt;. Acesso em 22 de mai. 2015.</p>

<sup>153</sup> Organizada em ordem alfabética por autor e dispostas em sentido horizontal.

<p>CRUZ, Maragarida Telles da. Projeto Ecoweb. 7ª PPB, 2013. Disponível em: &lt;<a href="http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360">http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360</a>&gt;. Acesso em: 20 mai. 2015.</p>	<p>CUNHA, Domingas Rodrigues da. Projeto Viva: Valorizando a Vida. 7ª PPB, 2013. Disponível em: &lt;<a href="http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360">http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360</a>&gt;. Acesso em: 20 mai. 2015.</p>	<p>CUNHA, Márcia Maria da. Projeto Construindo Caminhos: Identidade e Autoestima nos Fios do Cabelo. 7ª PPB, 2013. Disponível em: &lt;<a href="http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360">http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360</a>&gt;. Acesso em 22 de mai. 2015.</p>
<p>DIAS, Ana Tárzia Messias Bastos. Projeto Célula, Unidade Fundamental da Vida. 7ª PPB, 2013. Disponível em: &lt;<a href="http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360">http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360</a>&gt;. Acesso em 22 de mai. 2015.</p>	<p>DIAS, Cristina Pires. Projeto Estereótipo de gênero - Leitura, ludicidade, tecnologia, arte e trânsito como caminhos de intervenção e reavaliação. 7ª PPB, 2013. Disponível em: &lt;<a href="http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360">http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360</a>&gt;. Acesso em: 20 mai. 2015.</p>	<p>EDITORA ANACRUSE. Depoimento de Juliana Polidoro [vídeo], 2013. Disponível em: &lt;<a href="https://www.youtube.com/watch?v=EkL25BhcuD4">https://www.youtube.com/watch?v=EkL25BhcuD4</a>&gt;. Acesso em: 23 mai. 2015.</p>
<p>FILHO, Aldemir Maciel. Projeto Ritmos da Amazônia. 7ª PPB, 2013. Disponível em: &lt;<a href="http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360">http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360</a>&gt;. Acesso em: 20 mai. 2015.</p>	<p>FREITAS, Edilce dos Santos. Projeto A matemática ao nosso redor. 7ª PPB, 2013. Disponível em: &lt;<a href="http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360">http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360</a>&gt;. Acesso em: 20 mai. 2015.</p>	<p>FUNDAÇÃO VOLKSWAGEN. Fundação Volkswagen faz parceria com MEC para promover a 7ª edição do “Prêmio Professores do Brasil”, 2013. Disponível em: &lt;<a href="http://www.noticiasdaoficinavw.com.br/v2/2013/12/fundacao-volkswagen-faz-parceria-com-mec-para-promover-a-7a-edicao-do-premio-professores-do-brasil/">http://www.noticiasdaoficinavw.com.br/v2/2013/12/fundacao-volkswagen-faz-parceria-com-mec-para-promover-a-7a-edicao-do-premio-professores-do-brasil/</a>&gt;. Acesso em: 22 mai. 2015.</p>
<p>GONÇALVES, Silvia da Luz. Projeto Literar é só começar. 7ª PPB, 2013. Disponível em: &lt;<a href="http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360">http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360</a>&gt;. Acesso em 22 de mai. 2015.</p>	<p>JESUS, José Kleber Andrade Lopes de . Destaques do Prêmio Professores do Brasil são recepcionados pelo Governador do Estado, 2013. Disponível em: &lt;<a href="http://educadores.educacao.ba.gov.br/noticias/destaques-do-premio-professores-do-brasil-sao-recepcionados-pelo-governador-do-estado">http://educadores.educacao.ba.gov.br/noticias/destaques-do-premio-professores-do-brasil-sao-recepcionados-pelo-governador-do-estado</a>&gt;. Acesso em: 19 mai. 2015.</p>	<p>JESUS, José Kleber Andrade Lopes de. Projeto educativo cultural Afro Som. 7ª PPB, 2013. Disponível em: &lt;<a href="http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360">http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360</a>&gt;. Acesso em 22 de mai. 2015.</p>

<p>KASPARI, Tatiani. Projeto Minha vida em revista. 7ª PPB, 2013. Disponível em: &lt;<a href="http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360">http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360</a>&gt;. Acesso em: 20 mai. 2015.</p>	<p>KLEIN, Alessandra Franzen. Facebook Prêmio Professores do Brasil, 2013a. Disponível em: &lt;<a href="https://www.facebook.com/remioprofessoresdobrasil/videos/vb.523785960989040/791271764240457/?type=1&amp;theater">https://www.facebook.com/remioprofessoresdobrasil/videos/vb.523785960989040/791271764240457/?type=1&amp;theater</a>&gt;. Acesso em: 19 mai. 2015.</p>	<p>KLEIN, Alessandra Franzen. Projeto Criança cidadã respeita as diferenças. 7ª PPB, 2013b. Disponível em: &lt;<a href="http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360">http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360</a>&gt;. Acesso em 22 de mai. 2015.</p>
<p>LEÃO, Eduardo. Culto Circuito - Bruna Lourdes Cultura de Sabores - resgatando valores [vídeo], 2013. Disponível em: &lt;<a href="https://www.youtube.com/watch?v=maibM63KKTU">https://www.youtube.com/watch?v=maibM63KKTU</a>&gt;. Acesso em: 23 mai. 2015.</p>	<p>LIMA, Bruno. Entrevista no Programa Com a Palavra Educação [vídeo], 2014. Disponível em: &lt;<a href="https://www.youtube.com/watch?v=Y-lj2GbSabk">https://www.youtube.com/watch?v=Y-lj2GbSabk</a>&gt;. Acesso em: 22 mai. 2015.</p>	<p>MANAUS. Professora da Semed é destaque no Prêmio Professores do Brasil, 2013. Disponível em: &lt;<a href="http://www.manaus.am.gov.br/2013/11/28/professora-da-sem-ed-destaque-no-premio-professores-do-brasil/">http://www.manaus.am.gov.br/2013/11/28/professora-da-sem-ed-destaque-no-premio-professores-do-brasil/</a>&gt;. Acesso em: 19 mai. 2015.</p>
<p>MARINHO, Adriana de Cássia. Projeto Brincando e Aprendendo nos Cabelos de Lelê. 7ª PPB, 2013. Disponível em: &lt;<a href="http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360">http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360</a>&gt;. Acesso em: 20 mai. 2015.</p>	<p>MASCARENHAS, Jaqueline de Oliveira. Projeto Manguezal: Um espaço de vida, encanto e beleza. 7ª PPB, 2013. Disponível em: &lt;<a href="http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360">http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360</a>&gt;. Acesso em: 20 mai. 2015.</p>	<p>MEDEIROS, Irene Maria de. Projeto Relato de experiência. 7ª PPB, 2013. Disponível em: &lt;<a href="http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360">http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360</a>&gt;. Acesso em: 20 mai. 2015.</p>
<p>MORAIS, Wygneley. Educadora de Jesúpolis recebe prêmio Professores do Brasil 2013. Prefeitura de Jesúpoles, 2013. Disponível em: &lt;<a href="http://jesupolis.go.gov.br/educadora-de-jesupolis-recebe-premio-professores-do-brasil-2013/#">http://jesupolis.go.gov.br/educadora-de-jesupolis-recebe-premio-professores-do-brasil-2013/#</a>&gt;. Acesso em: 23 mai. 2015.</p>	<p>MOTTA, Marinês Batista. Projeto É meu direito comer tudo de bom. 7ª PPB, 2013a. Disponível em: &lt;<a href="http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360">http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360</a>&gt;. Acesso em 22 de mai. 2015.</p>	<p>MOTTA, Marinês Motta. Projeto escolar divulga a importância da alimentação saudável, 2013b. Disponível em: &lt;<a href="http://www.rebrae.com.br/conteudo_noticia.php?id=5352#VV0tCbTFCP9">http://www.rebrae.com.br/conteudo_noticia.php?id=5352#VV0tCbTFCP9</a>&gt;. Acesso em: 19 mai. 2015.</p>
<p>MULLER, Vanessa Cristina. Facebook Prêmio Professores do Brasil, 2013a. Disponível em: &lt;<a href="https://www.facebook.com/remioprofessoresdobrasil/videos/vb.523785960989040/808364729197827/?type=1&amp;theater">https://www.facebook.com/remioprofessoresdobrasil/videos/vb.523785960989040/808364729197827/?type=1&amp;theater</a>&gt;. Acesso em: 19 mai. 2015.</p>	<p>MÜLLER, Vanessa Cristina. Projeto Educacional de remapeamento interdisciplinar - PERI. 7ª PPB, 2013b. Disponível em: &lt;<a href="http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360">http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360</a>&gt;. Acesso em 22 de mai. 2015.</p>	<p>NARRADOR. Projeto Educativo Cultural Afro Som [vídeo], 2014. Disponível em: &lt;<a href="https://www.youtube.com/watch?v=bBRI-DAXAi4">https://www.youtube.com/watch?v=bBRI-DAXAi4</a>&gt;. Acesso em: 23 mai. 2015.</p>

<p>NP DIÁRIO. J. Távora participa do Prêmio Professores do Brasil, 2013. Disponível em: &lt;<a href="http://www.npdiaario.com/noticia/11057/j.-tavora-participa-do-premio-professores-do-brasil">http://www.npdiaario.com/noticia/11057/j.-tavora-participa-do-premio-professores-do-brasil</a>&gt;. Acesso em: 22 mai. 2015.</p>	<p>PEREIRA, Caroline. Projeto Conhecendo Alfredo Wagner. 7º PPB, 2013. Disponível em: &lt;<a href="http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360">http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360</a>&gt;. Acesso em 22 de mai. 2015.</p>	<p>POLIDORO, Juliana. Depoimento de Juliana Polidoro [vídeo]. Ed. Anacruse. 2015. Disponível em: &lt;<a href="https://www.youtube.com/watch?v=EKL25BhcuD4">https://www.youtube.com/watch?v=EKL25BhcuD4</a>&gt;. Acesso em: 19 mai. 2015.</p>
<p>POLIDORO, Juliana. Projeto Somos um pouco de todas as nossas lembranças juntas. 7º PPB, 2013. Disponível em: &lt;<a href="http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360">http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360</a>&gt;. Acesso em 22 de mai. 2015.</p>	<p>PREFEITURA DE JESÚPOLIS/GO. Educadora de Jesúpolis recebe prêmio Professores do Brasil 2013, 2013. Disponível em: &lt;<a href="http://jesupolis.go.gov.br/educadora-de-jesupolis-recebe-premio-professores-do-brasil-2013/#">http://jesupolis.go.gov.br/educadora-de-jesupolis-recebe-premio-professores-do-brasil-2013/#</a>&gt;. Acesso em: 23 mai. 2015.</p>	<p>PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. Prefeito Homenageia educadoras vencedoras do 7º Prêmio Professores do Brasil [vídeo], 2013. Disponível em: &lt;<a href="https://www.youtube.com/watch?v=mYM2yhjqdHU">https://www.youtube.com/watch?v=mYM2yhjqdHU</a>&gt;. Acesso em: 19 mai. 2015.</p>
<p>PREFEITURA DE SÃO LEOPOLDO/RS. 7ª edição do Prêmio Professores do Brasil, 2013. Disponível em: &lt;<a href="http://www.02cre.net/a7%C2%AA-edi%C3%A7%C3%A3o-do-pr%C3%AAmio-professores-do-brasil/">http://www.02cre.net/a7%C2%AA-edi%C3%A7%C3%A3o-do-pr%C3%AAmio-professores-do-brasil/</a>&gt;. Acesso em: 22 mai. 2015.</p>	<p>PREFEITURA DE VALINHOS/SP. Projeto da Educação de Valinhos vence a 7ª edição do prêmio 'Professores do Brasil', 2013. Disponível em: &lt;<a href="http://www.valinhos.sp.gov.br/portal/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=4099:projeto-da-educacao-de-valinhos-vence-a-7o-edicao-do-premio-professores-do-brasil&amp;catid=34:noticias&amp;Itemid=93">http://www.valinhos.sp.gov.br/portal/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=4099:projeto-da-educacao-de-valinhos-vence-a-7o-edicao-do-premio-professores-do-brasil&amp;catid=34:noticias&amp;Itemid=93</a>&gt;. Acesso em: 22 mai. 2015.</p>	<p>RAC. Projeto da Educação de Valinhos vence a 7ª edição do prêmio 'Professores do Brasil', 2013. Disponível em: &lt;<a href="http://www.valinhos.sp.gov.br/portal/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=4099:projeto-da-educacao-de-valinhos-vence-a-7o-edicao-do-premio-professores-do-brasil">http://www.valinhos.sp.gov.br/portal/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=4099:projeto-da-educacao-de-valinhos-vence-a-7o-edicao-do-premio-professores-do-brasil</a>&gt;. Acesso em: 22 mai. 2015</p>
<p>REBRAE. Projeto escolar divulga a importância da alimentação saudável, 2013. Disponível em: &lt;<a href="http://www.rebrae.com.br/conteudo_noticia.php?id=5352#.VV0tCbtFCP9">http://www.rebrae.com.br/conteudo_noticia.php?id=5352#.VV0tCbtFCP9</a>&gt;. Acesso em: 22 mai. 2015.</p>	<p>REDE TV. Matéria da Rede TV sobre o Projeto de Xadrez Como Ferramenta de Inclusão Social [vídeo], 2013. Disponível em: &lt;<a href="https://www.youtube.com/watch?v=ie6vZdnXI_A">https://www.youtube.com/watch?v=ie6vZdnXI_A</a>&gt;. Acesso em: 23 mai. 2015.</p>	<p>REZENDE, Watson Pereira. Projeto educando com a horta escolar e a gastronomia - PEHEG. 7ª PPB, 2013. Disponível em: &lt;<a href="http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360">http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360</a>&gt;. Acesso em: Acesso em: 20 mai. 2015.</p>

<p>RODIGHERI, Juliana Alexandretti. Projeto Quando a arte é feita com ludicidade, a adaptação acontece com tranquilidade. 7ª PPB, 2013. Disponível em: &lt;<a href="http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360">http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360</a>&gt;. Acesso em: 20 mai. 2015.</p>	<p>ROSA, Margarete Marcia Plebani. Projeto Animais. 7ª PPB, 2013. Disponível em: &lt;<a href="http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360">http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360</a>&gt;. Acesso em: 22 de mai. 2015.</p>	<p>SANTANA, Cleiton Marino. Matéria da Rede TV sobre o Projeto de Xadrez Como Ferramenta de Inclusão Social [vídeo], 2013a. Disponível em: &lt;<a href="https://www.youtube.com/watch?v=ie6vZdnXI_A">https://www.youtube.com/watch?v=ie6vZdnXI_A</a>&gt;. Acesso em: 19 mai. 2015.</p>
<p>SANTANA, Cleiton Marino. Projeto Xadrez como ferramenta de inclusão Social. 7ª PPB, 2013b. Disponível em: &lt;<a href="http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360">http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360</a>&gt;. Acesso em 22 de mai. 2015.</p>	<p>SANTANA, Cleiton Marino. Projeto de Xadrez - Ação pedagógica do Professor em Sala de aula [vídeo], 2014. Disponível em: &lt;<a href="https://www.youtube.com/watch?v=yUeEg5lq7Go">https://www.youtube.com/watch?v=yUeEg5lq7Go</a>&gt;. Acesso em: 19 mai. 2015.</p>	<p>SANTOS, Martamiria Delmiro dos. Projeto A curiosidade na aula de ciências. 7ª PPB, 2013. Disponível em: &lt;<a href="http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360">http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360</a>&gt;. Acesso em: 20 mai. 2015.</p>
<p>SANTOS, Roberto Leandro dos. Projeto Formando pequenos cientistas no ensino fundamental. 7ª PPB, 2013. Disponível em: &lt;<a href="http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360">http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360</a>&gt;. Acesso em 22 de mai. 2015.</p>	<p>SILVA, Adriana Ribeiro Freirias da. Projeto Família para compartilhar, Escola para aprender, Juntas para viver. 7ª PPB, 2013. Disponível em: &lt;<a href="http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360">http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360</a>&gt;. Acesso em: 20 mai. 2015.</p>	<p>SILVA, Roniel Sampaio. Projeto Podcast Café com Sociologia” como recurso didático para (re)encantar educandos no processo ensino-aprendizado . 7ª PPB, 2013. Disponível em: &lt;<a href="http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360">http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360</a>&gt;. Acesso em: 20 mai. 2015.</p>
<p>SOUSA, Oleneva Sanches. Comentário. In.: Facebook Premio Professores do Brasil, 2013a. Disponível em: &lt;<a href="https://www.facebook.com/premioprofessoresdobrasil/videos/vb.523785960989040/817944484906518/?type=1&amp;theater">https://www.facebook.com/premioprofessoresdobrasil/videos/vb.523785960989040/817944484906518/?type=1&amp;theater</a>&gt;. Acesso em: 19 mai. 2015.</p>	<p>SOUSA, Oleneva Sanches. Projeto Centros Interdisciplinares (CENINT). 7ª PPB, 2013b. Disponível em: &lt;<a href="http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360">http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360</a>&gt;. Acesso em 22 de mai. 2015.</p>	<p>TOCANTINS. 7ª Prêmio Professores do Brasil 2013 está com inscrições abertas até dia 30, 2013. Disponível em: &lt;<a href="http://www.seduc.to.gov.br/seduc/index.php/pesquisar/1839-7-premio-professores-do-brasil-2013-esta-com-inscricoes-abertas-ate-dia-30">http://www.seduc.to.gov.br/seduc/index.php/pesquisar/1839-7-premio-professores-do-brasil-2013-esta-com-inscricoes-abertas-ate-dia-30</a>&gt;. Acesso em: 22 mai. 2015.</p>
<p>TV ESCOLA. 7ª Prêmio Professores do Brasil, 2014 [vídeo]. Disponível em: &lt;<a href="https://www.youtube.com/watch?v=B5_l69NpxTI">https://www.youtube.com/watch?v=B5_l69NpxTI</a>&gt;. Acesso em: 19 mai. 2015.</p>	<p>VERDÉLIO, Andreia. MEC premia professores por projetos inovadores em sala de aula, 2013. Disponível em: &lt;<a href="http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2013-12-12/mec-premia-professores-por-projetos-inovadores-em-sala-de-aula">http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2013-12-12/mec-premia-professores-por-projetos-inovadores-em-sala-de-aula</a>&gt;. Acesso em: 22 mai. 2015.</p>	

**QUADRO 3**  
**REFERÊNCIAS DOS DITOS & ESCRITOS DO PRÊMIO PROFESSORES DO BRASIL**  
**8ª edição [segunda parte]**

ALBURQUERQUE, Gina Vieira Ponte de. Projeto Mulheres Inspiradoras. 8º PPB, 2014. Disponível em: < <a href="http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360">http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360</a> >. Acesso em 22 de mai. 2015.	ALBUQUERQUE, Gina Vieira Ponte de. Transferência Social e Igualdade de Gênero: O Poder da Educação Gina Vieira TEDxUniversidadeDeBrasília, 2015. Disponível em: < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=TsJKYbpSiCY">https://www.youtube.com/watch?v=TsJKYbpSiCY</a> >. Acesso em: 19 mai. 2015.	ALMEIDA, Fernando. Vídeo de Premiação 8º Edição [vídeo], 2014. Disponível em: < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=NknZfF0WH5M">https://www.youtube.com/watch?v=NknZfF0WH5M</a> >. Acesso em: 22 mai. 2015.
ALVES, Patrícia Regina Wanderlinde. Projeto Intercâmbio cultural: Viajando nas asas do conhecimento. 8ª PPB, 2014. Disponível em: < <a href="http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360">http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360</a> >. Acesso em: Acesso em: 21 mai. 2015.	ARAÚJO, Ceíça. Professor de escola pública é premiado com projeto sobre diversidade humana, 2014. Disponível em: < <a href="http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/suplementos/jc-mais/noticia/2014/11/30/professor-de-escola-publica-e-premiado-com-projeto-sobre-diversidade-humana-158425.php">http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/suplementos/jc-mais/noticia/2014/11/30/professor-de-escola-publica-e-premiado-com-projeto-sobre-diversidade-humana-158425.php</a> >. Acesso em: 22 mai. 2015.	ARIQUEMES NOTÍCIAS. Professora de Rondônia é vencedora do Prêmio Professores do Brasil, 2014. Disponível em: < <a href="http://www.ariquemesnoticias.com.br/noticia/2014/11/26/professora-de-rondonia-e-vencedora-do-premio-professores-do-brasil.html">http://www.ariquemesnoticias.com.br/noticia/2014/11/26/professora-de-rondonia-e-vencedora-do-premio-professores-do-brasil.html</a> >. Acesso em: 22 de ma. 2015.
BIRCK, Daniele Liedtke. Projeto Os bebês conhecem o mundo dos sons nos berçários de uma Escola Municipal de Educação Infantil. 8ª PPB, 2014. Disponível em: < <a href="http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360">http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360</a> >. Acesso em: Acesso em: 21 mai. 2015.	BRASIL. Agenda - Vídeo de chamada para o 8º Prêmio Professores do Brasil [vídeo], 2014a. Disponível em: < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=SSmOGZKR7T4">https://www.youtube.com/watch?v=SSmOGZKR7T4</a> >. Acesso em: 19 mai. 2015.	BRASIL. Catálogo Prêmio Professores do Brasil, 2014b. Disponível em: < <a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=20966:8o-premio-professores-do-brasil&amp;catid=195&amp;Itemid=164">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=20966:8o-premio-professores-do-brasil&amp;catid=195&amp;Itemid=164</a> >. Acesso em: 22 de mai. 2015.
BRASIL. Facebook Prêmio Professores do Brasil, 2014c Disponível em: < <a href="https://www.facebook.com/premioprofessoresdobrasil/videos?ref=page_internal">https://www.facebook.com/premioprofessoresdobrasil/videos?ref=page_internal</a> >. Acesso em: 19 mai. 2015.	BRASIL. Prêmio Professores do Brasil Recebe mais de 6000 inscrições, 2014d. Disponível em: < <a href="http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/09/premio-professores-do-brasil-recebe-mais-de-6-mil-inscricoes">http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/09/premio-professores-do-brasil-recebe-mais-de-6-mil-inscricoes</a> >. Acesso em: 19 mai. 2015.	BRASIL. Press Release 8º Prêmio Professores do Brasil, 2014e. Disponível em: < <a href="http://www.abrelivros.org.br/home/images/2014/release_8PPB.pdf">http://www.abrelivros.org.br/home/images/2014/release_8PPB.pdf</a> >. Acesso em: 19 mai. 2015.
BRASIL. Regulamento do Prêmio Professores do Brasil - 8ª Edição, 2014f.	BRASIL. Vídeo de Premiação 8º Edição [vídeo], 2014g. Disponível em: < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=NknZfF0WH5M">https://www.youtube.com/watch?v=NknZfF0WH5M</a> > Acesso em: 19 mai. 2015.	CAMINHA, Kleiton Rocha. Projeto Radio Capilé. 8ª PPB, 2014. Disponível em: < <a href="http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360">http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360</a> >. Acesso em: Acesso em: 21 mai. 2015.

<p>CARVALHO, Cloves Otávio Nunes de. Prêmio Professores do Brasil Vencedores - Você Faz a Diferença/Votorantim [vídeo] 2014. Disponível em: &lt;<a href="https://www.youtube.com/watch?v=COC4Gzrtyps">https://www.youtube.com/watch?v=COC4Gzrtyps</a>&gt;. Acesso em: 22 mai. 2015.</p>	<p>CASTILHO, Soraya Amaral Nantes de. Projeto Ditão em Ação: Descarte de Pilhas e Baterias, In.: Catálogo Prêmio Professores do Brasil, 2014a. Disponível em: &lt;<a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=20966:8o-premio-professores-do-brasil&amp;catid=195&amp;Itemid=164">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=20966:8o-premio-professores-do-brasil&amp;catid=195&amp;Itemid=164</a>&gt;. Acesso em: 22 de mai. 2015.</p>	<p>CASTILHO, Soraya Amaral Nantes de. Projeto Ditão em Ação: Descarte de Pilhas e Baterias. 8º PPB, 2014b. Disponível em: &lt;<a href="http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360">http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360</a>&gt;. Acesso em 22 de mai. 2015.</p>
<p>CASTILHO, Soraya Amaral Nantes de. Soraya Castilho do 'Ditão' é vencedora do Prêmio Professores do Brasil 2014, 2014c. Disponível em: &lt;<a href="http://www.jornaldosudoeste.com.br/noticia.php?codigo=7155">http://www.jornaldosudoeste.com.br/noticia.php?codigo=7155</a>&gt;. Acesso em: 19 mai. 2015.</p>	<p>CEARÁ. Projeto cearense está na final do Prêmio Professores do Brasil 2014, 2014. Disponível em: &lt;<a href="http://portal.seduc.ce.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/194-noticias-2014/8785-projeto-cearense-esta-na-final-do-premio-professores-do-brasil-2014">http://portal.seduc.ce.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/194-noticias-2014/8785-projeto-cearense-esta-na-final-do-premio-professores-do-brasil-2014</a>&gt;. Acesso em: 22 mai. 2015.</p>	<p>COSTA, Jesus Venus Silva. Projeto Programa cidade olímpica educacional. In.: Catálogo Prêmio Professores do Brasil, 2014a. Disponível em: &lt;<a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=20966:8o-premio-professores-do-brasil&amp;catid=195&amp;Itemid=164">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=20966:8o-premio-professores-do-brasil&amp;catid=195&amp;Itemid=164</a>&gt;. Acesso em: 22 de mai. 2015.</p>
<p>COSTA, Jesus Venus Silva. Projeto Programa cidade olímpica educacional. 8º PPB, 2014b. Disponível em: &lt;<a href="http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360">http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360</a>&gt;. Acesso em 22 de mai. 2015.</p>	<p>COSTA, Patrícia Fernandes da. Projeto - Brincando e Representando. In.: Catálogo Prêmio Professores do Brasil, 2014a. Disponível em: &lt;<a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=20966:8o-premio-professores-do-brasil&amp;catid=195&amp;Itemid=164">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=20966:8o-premio-professores-do-brasil&amp;catid=195&amp;Itemid=164</a>&gt;. Acesso em: 22 de mai. 2015.</p>	<p>COSTA, Patrícia Fernandes da. Projeto - Brincando e Representando. 8º PPB, 2014b. Disponível em: &lt;<a href="http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360">http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360</a>&gt;. Acesso em 22 de mai. 2015.</p>
<p>ESENACHER, Suzan Calu. Projeto Entre Luzes e Sombras - A ludicidade desvelando a ciência por trás deste contraste. In.: BRASIL. Catálogo Prêmio Professores do Brasil, 2014a. Disponível em: &lt;<a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=20966:8o-premio-professores-do-brasil&amp;catid=195&amp;Itemid=164">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=20966:8o-premio-professores-do-brasil&amp;catid=195&amp;Itemid=164</a>&gt;. Acesso em: 22 de mai. 2015.</p>	<p>ESENACHER, Suzan Calu. Projeto Entre Luzes e Sombras - A ludicidade desvelando a ciência por trás deste contraste. 8º PPB, 2014b. Disponível em: &lt;<a href="http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360">http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360</a>&gt;. Acesso em 22 de mai. 2015.</p>	<p>FERREIRA, Cledilma. Facebook, 2014. Disponível em: &lt;<a href="https://www.facebook.com/remioprofessoresdobrasil/timeline?ref=page_internal">https://www.facebook.com/remioprofessoresdobrasil/timeline?ref=page_internal</a>&gt;. Acesso em: 23 mai. 2015.</p>

<p>FERREIRA, Diana Lemes. Projeto Educação para o trânsito , a vida pede passagem: O Benguí antes e depois da Avenida Independência/Centenário. 8ª PPB, 2014. Disponível em: &lt;<a href="http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360">http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360</a>&gt;. Acesso em: 21 mai. 2015.</p>	<p>FERREIRA, Jayse Antonio da Silva. Etnias do Mundo, projeto premiado de Itambé, [vídeo], 2014a. Disponível em: &lt;<a href="https://www.youtube.com/watch?v=QIXW1ZpofBk#t=20">https://www.youtube.com/watch?v=QIXW1ZpofBk#t=20</a>&gt;. Acesso em: 19 mai. 2015.</p>	<p>FERREIRA, Jayse Antonio da Silva. Eu Sou uma Obra de Arte: etnias no mundo. In.: BRASIL. Catálogo Prêmio Professores do Brasil, 2014b. Disponível em: &lt;<a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=20966:8o-premio-professores-do-brasil&amp;catid=195&amp;Itemid=164">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=20966:8o-premio-professores-do-brasil&amp;catid=195&amp;Itemid=164</a>&gt; Acesso em: 22 de mai. 2015.</p>
<p>FERREIRA, Jayse Antonio da Silva. Professor de escola pública é premiado com projeto sobre diversidade humana. UOL, 2014c. Disponível em: &lt;<a href="http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/suplementos/jc-mais/noticia/2014/11/30/professor-de-escola-publica-e-premiado-com-projeto-sobre-diversidade-humana-158425.php">http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/suplementos/jc-mais/noticia/2014/11/30/professor-de-escola-publica-e-premiado-com-projeto-sobre-diversidade-humana-158425.php</a>&gt;. Acesso em: 19 mai. 2015.</p>	<p>FERREIRA, Jayse Antonio da Silva. Professor de Pernambuco é o melhor do Brasil no ensino médio. Revista Acene para o Conhecimento (on line), 2014d. &lt;Disponível em: <a href="http://revistaacene.com.br/premio-professores-do-brasil/">http://revistaacene.com.br/premio-professores-do-brasil/</a>&gt;. Acesso em: 19 mai. 2015.</p>	<p>FERREIRA, Jayse Antonio da Silva. Projeto Eu Sou uma Obra de Arte: etnias no mundo. 8ª PPB, 2014e. Disponível em: &lt;<a href="http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360">http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360</a>&gt;. Acesso em 22 de mai. 2015.</p>
<p>FLORENCIO, Rutemara. In.: BRASIL. Catálogo Prêmio Professores do Brasil, 2014. Disponível em: &lt;<a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=20966:8o-premio-professores-do-brasil&amp;catid=195&amp;Itemid=164">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=20966:8o-premio-professores-do-brasil&amp;catid=195&amp;Itemid=164</a>&gt;. Acesso em: 19 mai. 2015.</p>	<p>FRANÇA, Lucimara Lopes. Projeto Carta para você. 8ª PPB, 2014. Disponível em: &lt;<a href="http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360">http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360</a>&gt;. Acesso em: 20 mai. 2015.</p>	<p>FREITAS, Maria de Nazaré Sousa. PLUGADO NA INFORMAÇÃO, CONSTRUINDO CONHECIMENTO. Ind.: Catálogo Prêmio Professores do Brasil, 2014. Disponível em: &lt;<a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=20966:8o-premio-professores-do-brasil&amp;catid=195&amp;Itemid=164">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=20966:8o-premio-professores-do-brasil&amp;catid=195&amp;Itemid=164</a>&gt; Acesso em: 22 de mai. 2015.</p>
<p>FREITAS, Vepagliares de. Facebook, 2014. Disponível em: &lt;<a href="https://www.facebook.com/premioprofessoresdobrasil/timeline?ref=page_internal">https://www.facebook.com/premioprofessoresdobrasil/timeline?ref=page_internal</a>&gt;. Acesso em: 23 mai. 2015.</p>	<p>GARDELLI, Mônica. Vídeo de Premiação 8ª Edição [vídeo], 2014. Disponível em: &lt;<a href="https://www.youtube.com/watch?v=NknZfF0WH5M">https://www.youtube.com/watch?v=NknZfF0WH5M</a>&gt;. Acesso em: 22 mai. 2015.</p>	<p>GIAMPIETRO, Rosângela de Fátima Torres. Vídeo de Premiação 8ª Edição [vídeo], 2014. Disponível em: &lt;<a href="https://www.youtube.com/watch?v=NknZfF0WH5M">https://www.youtube.com/watch?v=NknZfF0WH5M</a>&gt;. Acesso em: 22 mai. 2015.</p>

<p>GONÇALVES, Silvia da Luz. Projeto Senador Canedo: um pedaço de chão goiano. Bom demais da conta. In.: BRASIL. Catálogo Prêmio Professores do Brasil, 2014a. Disponível em: &lt;<a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=20966:8o-premio-professores-do-brasil&amp;catid=195&amp;Itemid=164">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=20966:8o-premio-professores-do-brasil&amp;catid=195&amp;Itemid=164</a>&gt;. Acesso em: 22 de mai. 2015.</p>	<p>GONÇALVES, Silvia da Luz. Projeto Senador Canedo: um pedaço de chão goiano. Bom demais da conta. 8ºPPB, 2014b. Disponível em: &lt;<a href="http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360">http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360</a>&gt;. Acesso em 22 de mai. 2015.</p>	<p>INÁCIO, Flávia Felipe. Vídeo de Premiação 8º Edição [vídeo], 2014. Disponível em: &lt;<a href="https://www.youtube.com/watch?v=NknZff0WH5M">https://www.youtube.com/watch?v=NknZff0WH5M</a>&gt;. Acesso em: 22 mai. 2015.</p>
<p>INSTITUTO VOTORANTIM. Prêmio Professores do Brasil Vencedores - Você Faz a Diferença [vídeo] 2014. Disponível em &lt;<a href="https://www.youtube.com/watch?v=COC4Gzrtyps">https://www.youtube.com/watch?v=COC4Gzrtyps</a>&gt;. Acesso em: 22 mai. 2015.</p>	<p>JORNAL DO COMÉRCIO, Professor de escola pública é premiado com projeto sobre diversidade humana, 2014. Disponível em: &lt;<a href="http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/suplementos/jc-mais/noticia/2014/11/30/professor-de-escola-publica-e-premiado-com-projeto-sobre-diversidade-humana-158425.php">http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/suplementos/jc-mais/noticia/2014/11/30/professor-de-escola-publica-e-premiado-com-projeto-sobre-diversidade-humana-158425.php</a>&gt;. Acesso em: 22 mai. 2015.</p>	<p>JOSEMAR. Comentário postado [on line]. Professor de Pernambuco é o melhor do Brasil no ensino médio. UOL/Sessão Educação, 2014. Disponível em: &lt;<a href="http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/cidades/educacao/noticia/2014/12/12/professor-de-pernambuco-e-o-melhor-do-brasil-no-ensino-medio-160310.php">tp://jconline.ne10.uol.com.br/canal/cidades/educacao/noticia/2014/12/12/professor-de-pernambuco-e-o-melhor-do-brasil-no-ensino-medio-160310.php</a>&gt;. Acesso em: 22 mai. 2015</p>
<p>KERN, Denise Teresinha Brandão. Projeto Aprendendo a poupar. In.: Catálogo Prêmio Professores do Brasil, 2014a. Disponível em: &lt;<a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=20966:8o-premio-professores-do-brasil&amp;catid=195&amp;Itemid=164">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=20966:8o-premio-professores-do-brasil&amp;catid=195&amp;Itemid=164</a>&gt;. Acesso em: 22 de mai. 2015.</p>	<p>KERN, Denise Teresinha Brandão. Projeto Aprendendo a poupar. 8º PPB, 2014b. Disponível em: &lt;<a href="http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360">http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360</a>&gt;. Acesso em 22 de mai. 2015.</p>	<p>KERN, Juliana Girardello. Projeto Reuso da água de condicionadores de ar para irrigar hostas suspensas,. In.: Catálogo Prêmio Professores do Brasil, 2014a. Disponível em: &lt;<a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=20966:8o-premio-professores-do-brasil&amp;catid=195&amp;Itemid=164">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=20966:8o-premio-professores-do-brasil&amp;catid=195&amp;Itemid=164</a>&gt;. Acesso em: 22 de mai. 2015.</p>
<p>KERN, Juliana Girardello. Entrevista. In.: TOCANTINS. Professoras tocantinenses têm projetos selecionados no Prêmio Professores do Brasil, 2014b, Disponível em: &lt;<a href="http://secom.to.gov.br/noticia/200537/">http://secom.to.gov.br/noticia/200537/</a>&gt;. Acesso em: 19 mai. 2015.</p>	<p>KERN, Juliana Girardello. Projeto Reuso da água de condicionadores de ar para irrigar hostas suspensas. 8º PPB, 2014c. Disponível em: &lt;<a href="http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360">http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360</a>&gt;. Acesso em 22 de mai. 2015.</p>	<p>KVIATKOWSKY, Neusa Pedrotti. In.: BRASIL. Catálogo Prêmio Professores do Brasil, 2014. Disponível em: &lt;<a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=20966:8o-premio-professores-do-brasil&amp;catid=195&amp;Itemid=164">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=20966:8o-premio-professores-do-brasil&amp;catid=195&amp;Itemid=164</a>&gt;. Acesso em: 19 mai. 2015.</p>

<p>LIMA, Josélia de. Professoras tocantinenses têm projetos selecionados no Prêmio Professores do Brasil, 2014, Disponível em: &lt;<a href="http://secom.to.gov.br/noticia/200537/">http://secom.to.gov.br/noticia/200537/</a>&gt;. Acesso em: 22 mai. 2015.</p>	<p>LUCE, Maria Beatriz. Carta da Secretária. In.: BRASIL. Catálogo Prêmio Professores do Brasil, 2014. Disponível em: &lt;<a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=20966:8o-premio-professores-do-brasil&amp;catid=195&amp;Itemid=164">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=20966:8o-premio-professores-do-brasil&amp;catid=195&amp;Itemid=164</a>&gt;. Acesso em: 19 mai. 2015.</p>	<p>MACHADO, Daniel. Escola Marina Couto Fortes recebe 8º Prêmio Professores do Brasil, 2014. Disponível em: &lt;<a href="http://www.campograndene.ws.com.br/cidades/capital/escola-marina-couto-fortes-recebe-8o-premio-professores-do-brasil">http://www.campograndene.ws.com.br/cidades/capital/escola-marina-couto-fortes-recebe-8o-premio-professores-do-brasil</a>&gt;. Acesso em: 22 mai. 2015.</p>
<p>MALCHER, Lucila Diniz. Projeto Oficina de produção de vídeo animação. 8ª PPB, 2014. Disponível em: &lt;<a href="http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360">http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360</a>&gt;. Acesso em: 21 mai. 2015.</p>	<p>MARINO, Alaíde das Graças. Projeto Leitura de clássico brasileiro e inclusão digital. In.: Cândido. Catálogo Prêmio Professores do Brasil, 2014a. Disponível em: &lt;<a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=20966:8o-premio-professores-do-brasil&amp;catid=195&amp;Itemid=164">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=20966:8o-premio-professores-do-brasil&amp;catid=195&amp;Itemid=164</a>&gt;. Acesso em: 22 de mai. 2015.</p>	<p>MARINO, Alaíde das Graças. Projeto Leitura de clássico brasileiro e inclusão digital. 8º PPB, 2014b. Disponível em: &lt;<a href="http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360">http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360</a>&gt;. Acesso em 22 de mai. 2015.</p>
<p>MARKS, Elenise. Facebook, 2014. Disponível em: &lt;<a href="https://www.facebook.com/premioprofessoresdobrasil/timeline?ref=page_internal">https://www.facebook.com/premioprofessoresdobrasil/timeline?ref=page_internal</a>&gt;. Acesso em: 23 mai. 2015.</p>	<p>MINAS GERAIS. Educadora mineira é uma das vencedoras do Prêmio Professores do Brasil, 2014. Disponível em: &lt;<a href="https://www.educacao.mg.gov.br/leis/story/6607-educadora-mineira-e-uma-das-vencedoras-do-premio-professores-do-brasil">https://www.educacao.mg.gov.br/leis/story/6607-educadora-mineira-e-uma-das-vencedoras-do-premio-professores-do-brasil</a>&gt;. Acesso em: 22 mai. 2015.</p>	<p>MORAIS, Marli Pereira da Silva. Projeto Mala Viajante. 8ª PPB, 2014. Disponível em: &lt;<a href="http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360">http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360</a>&gt;. Acesso em: 21 mai. 2015.</p>
<p>NBR. Prêmio Professores do Brasil Recebe mais de 6000 inscrições - Portal Brasil, 2014. Disponível em: &lt;<a href="http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/09/premio-professores-do-brasil-recebe-mais-de-6-mil-inscricoes">http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/09/premio-professores-do-brasil-recebe-mais-de-6-mil-inscricoes</a>&gt;. Acesso em: 22 mai. 2015.</p>	<p>NOGUEIRA, Roberto. Soraia Castilho do 'Ditão' é vencedora do Prêmio Professores do Brasil 2014. Jornal do Sudoeste, 2014. Disponível em: &lt;<a href="http://www.jornaldosudoeste.com.br/noticia.php?codigo=7155">http://www.jornaldosudoeste.com.br/noticia.php?codigo=7155</a>&gt;. Acesso em: 22 mai. 2015.</p>	<p>OLIVEIRA, Carla Lisiane dos Santos de. Catálogo Prêmio Professores do Brasil, 2014a. Disponível em: &lt;<a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=20966:8o-premio-professores-do-brasil&amp;catid=195&amp;Itemid=164">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=20966:8o-premio-professores-do-brasil&amp;catid=195&amp;Itemid=164</a>&gt;. Acesso em: 22 de mai. 2015.</p>

<p>OLIVEIRA, Carla Lisiane dos Santos. Projeto Germinando valores. 8º PPB, 2014b. Disponível em: &lt;<a href="http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360">http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360</a>&gt;. Acesso em 22 de mai. 2015.</p>	<p>PAIM, Henrique. Carta do Ministro. In.: BRASIL. Catálogo Prêmio Professores do Brasil, 2014. Disponível em: &lt;<a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=20966:8o-premio-professores-do-brasil&amp;catid=195&amp;Itemid=164">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=20966:8o-premio-professores-do-brasil&amp;catid=195&amp;Itemid=164</a>&gt;. Acesso em: 22 de mai. 2015.</p>	<p>PERMANMBUCO. Professor vencedor do 8º Prêmio Professores do Brasil é recebido com festa em Itambé, 2014, Disponível em: &lt;<a href="http://www.pe.gov.br/blog/2014/12/18/professor-vencedor-do-8-premio-professores-do-brasil-e-recebido-com-festa-em-itambe/">http://www.pe.gov.br/blog/2014/12/18/professor-vencedor-do-8-premio-professores-do-brasil-e-recebido-com-festa-em-itambe/</a>&gt;. Acesso em: 19 mai. 2015.</p>
<p>PIUS, Felipe Rodrigues. Projeto Revista Diário da Sexualidade. In.: Catálogo Prêmio Professores do Brasil, 2014a. &lt;<a href="http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360">http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360</a>&gt;. Acesso em 22 de mai. 2015.</p>	<p>PIUS, Felipe Rodrigues. Projeto Revista Diário da Sexualidade. 8º PPB, 2014b. Disponível em: &lt;<a href="http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360">http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360</a>&gt;. Acesso em 22 de mai. 2015.</p>	<p>PRISCILA. Comentário Postado [on line]. Professor de escola pública é premiado com projeto sobre diversidade humana - JC Jornal do Comercio. Jornal do Comercio, 2014. Disponível em: &lt;<a href="http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/suplementos/jc-mais/noticia/2014/11/30/professor-de-escola-publica-e-premiado-com-projeto-sobre-diversidade-humana-158425.php">http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/suplementos/jc-mais/noticia/2014/11/30/professor-de-escola-publica-e-premiado-com-projeto-sobre-diversidade-humana-158425.php</a>&gt;. Acesso em: 22 mai. 2015.</p>
<p>REGO, Elândia Peres. Projeto Piquenique e brigadeiro, uma receita que deu certo "Alfabetizando e letrando no universo dos gêneros textuais". In.: Catálogo Prêmio Professores do Brasil, 2014a</p>	<p>RÊGO, Êlandia Peres. Projeto Piquenique e brigadeiro, uma receita que deu certo "Alfabetizando e letrando no universo dos gêneros textuais". 8º PPB, 2014b. Disponível em: &lt;<a href="http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360">http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360</a>&gt;. Acesso em 22 de mai. 2015.</p>	<p>REVISTA ACENE. Professor de Pernambuco é o melhor do Brasil no ensino médio, 2014. Disponível em: &lt;<a href="http://revistaacene.com.br/premio-professores-do-brasil/">http://revistaacene.com.br/premio-professores-do-brasil/</a>&gt;. Acesso em: 22 mai. 2015.</p>
<p>RIBAS, Carla Maria. Projeto Releitura de obra literária. 8ª PPB, 2014. Disponível em: &lt;<a href="http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360">http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360</a>&gt;. Acesso em: 21 mai. 2015.</p>	<p>ROCHA, Maria Áurea Alves. Projeto Meus Avós São Estrelas. In.: BRASIL. Catálogo Prêmio Professores do Brasil, 2014a. Disponível em: &lt;<a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=20966:8o-premio-professores-do-brasil&amp;catid=195&amp;Itemid=164">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=20966:8o-premio-professores-do-brasil&amp;catid=195&amp;Itemid=164</a>&gt;. Acesso em: 22 de mai. 2015.</p>	<p>ROCHA, Maria Áurea Alves. Projeto Meus Avós São Estrelas. 8º PPB, 2014b. Disponível em: &lt;<a href="http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360">http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360</a>&gt;. Acesso em 22 de mai. 2015.</p>

<p>RODRIGUES, Maria Mara Miranda. Projeto Os bebês e a ação pedagógica do professor: entre experiências e possibilidades de aprendizagem no berçário. In.: BRASIL. Catálogo Prêmio Professores do Brasil, 2014a. Disponível em: &lt;<a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=20966:8o-premio-professores-do-brasil&amp;catid=195&amp;Itemid=164">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=20966:8o-premio-professores-do-brasil&amp;catid=195&amp;Itemid=164</a>&gt;. Acesso em: 22 de mai. 2015.</p>	<p>RODRIGUES, Maria Mara Miranda. Projeto Os bebês e a ação pedagógica do professor: entre experiências e possibilidades de aprendizagem no berçário. 8º PPB, 2014b. Disponível em: &lt;<a href="http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360">http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360</a>&gt;. Acesso em 22 de mai. 2015.</p>	<p>RODRIGUES, Rosimary de Moura. Projeto Ler, escrever e crescer. 8ª PPB, 2014. Disponível em: &lt;<a href="http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360">http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360</a>&gt;. Acesso em: 21 mai. 2015.</p>
<p>ROSA, Rosemar Aparecida Santos da. Toldo bloqueador do sol/conforto térmico e sustentabilidade. In.: Catálogo Prêmio Professores do Brasil, 2014a. Disponível em: &lt;<a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=20966:8o-premio-professores-do-brasil&amp;catid=195&amp;Itemid=164">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=20966:8o-premio-professores-do-brasil&amp;catid=195&amp;Itemid=164</a>&gt;. Acesso em: 22 de mai. 2015.</p>	<p>ROSA, Rosemar Aparecida Santos da. Toldo bloqueador do sol/conforto térmico e sustentabilidade. 8º PPB, 2014b. Disponível em: &lt;<a href="http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360">http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360</a>&gt;. Acesso em 22 de mai. 2015.</p>	<p>SANTANA, Josefa Iranilde Dantas. Projeto Jogos Internos: um tesouro escondido na escola. In.: Catálogo Prêmio Professores do Brasil, 2014a. Disponível em: &lt;<a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=20966:8o-premio-professores-do-brasil&amp;catid=195&amp;Itemid=164">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=20966:8o-premio-professores-do-brasil&amp;catid=195&amp;Itemid=164</a>&gt;. Acesso em: 22 de mai. 2015.</p>
<p>SANTANA, Josefa Iranilde Dantas. Projeto Jogos Internos: um tesouro escondido na escola. 8º PPB, 2014b. Disponível em: &lt;<a href="http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360">http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360</a>&gt;. Acesso em 22 de mai. 2015.</p>	<p>SANTOS, Anderson Luiz dos. Projeto Estudo da Realidade Local - Ações e Perspectivas: O contexto Sociocultural do entorno da EMEF. Benedito Calixto. In.: Catálogo Prêmio Professores do Brasil, 2014a. Disponível em: &lt;<a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=20966:8o-premio-professores-do-brasil&amp;catid=195&amp;Itemid=164">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=20966:8o-premio-professores-do-brasil&amp;catid=195&amp;Itemid=164</a>&gt;. Acesso em: 22 de mai. 2015.</p>	<p>SANTOS, Roberto Leandro dos. Fazer ciência na escola: é investigando que a gente aprende! In.: Catálogo Prêmio Professores do Brasil, 2014. Disponível em: &lt;<a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=20966:8o-premio-professores-do-brasil&amp;catid=195&amp;Itemid=164">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=20966:8o-premio-professores-do-brasil&amp;catid=195&amp;Itemid=164</a>&gt;. Acesso em: 22 de mai. 2015.</p>
<p>SCHALLENBERGER, Roberta Konrath. Projeto Dando um destino certo. 8º PPB, 2014b. Disponível em: &lt;<a href="http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360">http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360</a>&gt;. Acesso em 22 de mai. 2015.</p>	<p>SCHALLENBERGER, Roberta Konrath. Projeto Dando um destino certo. In.: Catálogo Prêmio Professores do Brasil, 2014a. Disponível em: &lt;<a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=20966:8o-premio-professores-do-brasil&amp;catid=195&amp;Itemid=164">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=20966:8o-premio-professores-do-brasil&amp;catid=195&amp;Itemid=164</a>&gt;. Acesso em: 22 de mai. 2015.</p>	<p>SILVA, Josefa Rosimere Lira da. In.: BRASIL. Catálogo Prêmio Professores do Brasil, 2014. Disponível em: &lt;<a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=20966:8o-premio-professores-do-brasil&amp;catid=195&amp;Itemid=164">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=20966:8o-premio-professores-do-brasil&amp;catid=195&amp;Itemid=164</a>&gt;. Acesso em: 19 mai. 2015.</p>

<p>SILVA, Marcelino Campos da Silva. Professor de Pernambuco é o melhor do Brasil no ensino médio, 2014. &lt;<a href="http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/cidades/educacao/noticia/2014/12/12/professor-de-pernambuco-e-o-melhor-do-brasil-no-ensino-medio-160310.php">http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/cidades/educacao/noticia/2014/12/12/professor-de-pernambuco-e-o-melhor-do-brasil-no-ensino-medio-160310.php</a>&gt;. Acesso em: 22 mai. 2015.</p>	<p>SILVEIRA, Lúcia Helena Holanda. Projeto Bom de Letra. In.: BRASIL. Catálogo Prêmio Professores do Brasil, 2014a. Disponível em: &lt;<a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=20966:8o-premio-professores-do-brasil&amp;catid=195&amp;Itemid=164">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=20966:8o-premio-professores-do-brasil&amp;catid=195&amp;Itemid=164</a>&gt;. Acesso em: 22 de mai. 2015.</p>	<p>SILVEIRA, Lúcia Helena Holanda. Projeto Bom de Letra. 8º PPB, 2014b. Disponível em: &lt;<a href="http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360">http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360</a>&gt;. Acesso em 22 de mai. 2015.</p>
<p>SOUZA, Cristina Freire dos Santos. Projeto Sustentabilidade: Moda ou Necessidade. 8ª PPB, 2014. Disponível em: &lt;<a href="http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360">http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=360</a>&gt;. Acesso em: 21 mai. 2015.</p>	<p>UFRGS. Experiência de projeto de extensão é premiada no 8º Prêmio Professores do Brasil, 2014. Disponível em &lt;<a href="http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/experiencia-de-projeto-de-extensao-e-premiada-no-8o-premio-professores-do-brasil">http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/experiencia-de-projeto-de-extensao-e-premiada-no-8o-premio-professores-do-brasil</a>&gt;. Acesso em: 22 mai. 2015.</p>	

## ANEXO II

**QUADRO 4 - INVENTÁRIO DE PRÊMIAÇÕES NA ÁREA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL NOS ÚLTIMOS 20 ANOS<sup>154</sup>**

Nome do Prêmio	Abrangência	Ano de início	Quantas edições	Anos das edições	Organizador(res)	Parceiro(s)/ Apoiadores	Foco
Prêmio Professor Excelência	Municipal (Apenas para professores da rede municipal de Porto Alegre)	2010	5	2010, 2011, 2012, 2013 e 2014	Prefeitura de Porto Alegre, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação (Smed)		Práticas docentes
Prêmio RBS de Educação	Regional (RS e SC)	2013	2	2013 e 2014	Grupo RBS e da Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho		
Prêmio Educar para a Igualdade Racial e de Gênero	Nacional	2002	7	2002, 2004, 2006, 2008, 2010, 2012 e 2014	Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades		Práticas docentes e de gestão
Prêmio Arte na Escola Cidadã	Nacional	2000	15	200-2015	Instituto Arte na Escola, SESI - Serviço Social da Indústria e Banco Bradesco		Práticas docentes - artes
Prêmio Educador Nota 10	Nacional	1998	17	1998 - 2014	Fundação Victor Civita	Fundação Roberto Marinho	Práticas docentes e de gestão

<sup>154</sup> Constam nesta planilha as colunas consideradas por mim como importantes para a compreensão da análise que desenvolvi. O documento original apresenta várias outras informações.

Prêmio Viva Leitura	Nacional	2006	NÃO DISPONÍVEL	2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011 e 2014	Ministério da Cultura (MinC), do Ministério da Educação (MEC) e da Organização dos Estados Ibero-americanos para Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)	Apoio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e da Fundação Santillana	Práticas de leitura – bibliotecas, escolas, entre outros (ver categorias)
Prêmio Professores do Brasil	Nacional	2005	8	NÃO DISPONÍVEL	Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Básica		Práticas docentes
Prêmio Professor Rubens Murillo Marques	Nacional	2011	4	NÃO DISPONÍVEL	Fundação Carlos Chagas		Práticas docentes
Prêmio Gestão Escolar	Nacional	1998	15	2000 - 2014	Consed	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco); Fundação Roberto Marinho; Instituto Educação; Nuvem de Livros; Fundação Victor Civita; Fundação Santillana; Fundação Itaú Social; Instituto Gerdau; Instituto Unibanco; Instituto Natura; FNDE; Ministério da Educação (MEC); Coordenação de perfeiçãoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Embaixada dos Estados Unidos no Brasil; Conselho Britânico; Cedac e QMágico. Além dessas instituições parceiras, o Cenpec - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (assessoria pedagógica) e a ConsisTi (assessoria tecnológica)	NÃO DISPONÍVEL

Premio Educar para a Igualdade Racial	Nacional	2002	7	2002 2004 2006 2008 2010 2012 2014	CEERT - Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades		Práticas docentes voltadas para o tratamento da temática racial.
Olimpíada Brasileira de Química Júnior (ABQ - Associação Brasileira de Química/ UFC - Universidade Federal do Ceará/ UFPI - Universidade Federal do Piauí)	Nacional	2008	7	2008 a 2014	é organizada pelo Programa Nacional Olimpíadas de Química, que tem como órgão deliberativo o Conselho de Coordenadores das Olimpíadas de Química.		NÃO DISPONÍVEL
Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica (Sociedade Astronômica Brasileira/ Agência Espacial Brasileira)	NÃO DISPONÍVEL	1998	17	1998 a 2014	(Sociedade Astronômica Brasileira/ Agência Espacial Brasileira)		NÃO DISPONÍVEL
Prêmio Escola Voluntária	Nacional	2001	13	2001 a 2013	Rádio Bandeirantes e Fundação Itaú Social	Sabesp	Práticas docentes
Prêmio Itaú Unicef	Nacional	1995	10	1995 a 2014	Itaú -Fundação Itaú Social e Unicef	Futura, CONGEMAS, UNDIME, CONSED e Todos Pela Educação	projetos socioeducativos
Olimpíada Brasileira de Biologia (OBB)	Nacional	2004	11		UNESCO	FAPERJ, CRBIO-2, ANBio, UNIRIO, ORT, UERJ, UFRJ, Mercado.com e FIESP	

Olimpíada Brasileira de Física (OBF)	Nacional	1999	15	1999 A 2013	Sociedade Brasileira de Física	CNPQ	
Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (Obmep)	Nacional	2005	10	2005 a 2014	Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada - IMPA	Sociedade Brasileira de Matemática (SBM)	
Olimpíada Brasileira de Química (OBQ)	Nacional	1996	19	1996 a 2014	Universidade Federal do Ceará e Universidade Federal do Piauí	Universidade Federal do Ceará, Fundação Estudar, ABIQUIM, ABICLOR, Banco do Nordeste, CAPES e CNPQ	
Desafio National Geographic - Olimpíada de Geografia – Viagem do Conhecimento		2008	6	2008 A 2013	idealizado pela revista National Geographic Brasil e realizado pela Editora Abril		
Olimpíada de Língua Portuguesa – Escrevendo o Futuro	Nacional	2002	4	2002, 2010, 2012 e 2014	Ministério da Educação (MEC)	Futura, UNDIME, consed, cenpec e fundação Itaú Social	
Olimpíada Nacional em História do Brasil	Nacional	2009	6	2009 a 2014	Elaborada pelo Departamento de História da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)		NÃO DISPONÍVEL
Prêmio Top de Educação	Nacional	2006	9	2006 a 2014	Editora Segmento e revista Educação	NÃO DISPONÍVEL	identificar as marcas mais presentes na área de educação

Prêmio de Educação Científica	Estadual (executados por professores em efetiva regência nas secretarias de estados e municipais de educação do Estado do Rio de Janeiro.)	2014	1	2014	BG Brasil	Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro e o British Council - assessoria da Fundação Victor Civita.	Práticas docentes inovadoras
Prêmio Educação RS	Estadual (RS)	1998	17	1998 a 2014	Sinpro/RS	NÃO DISPONÍVEL	Práticas docentes
Prêmio Escola Nota Dez	Estadual (Ceará)	2009	6	2009 a 2014	o Governo do Estado, por meio da SEDUC	ASSOCIAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DOS MUNICÍPIOS DO ESTADO DO CEARÁ , ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO ESTADO DO CEARÁ, FÓRUM DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO CEARÁ, SECRETARIA DA CULTURA DO ESTADO DO CEARÁ, SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ, UNIÃO DOS DIRIGENTES , UNICEF, UNIÃO NACIONAL DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO e Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP)	escolas públicas que apresentarem Índice de Desempenho Escolar – Alfabetização/IDE- Alfa entre 8,5 e 10.
Prêmio de Educação Fiat	Nacional	1997	17	1997 a 2013	Conselho de Administração da Fiat Spa/Chrysler e Fiat Industrial Spa		filhos de empregados das empresas FIAT CHRYSLER E CNH INDUSTRIAL
Prêmio CET de Educação de Trânsito	Estadual (SP)	2009	6	2009 a 2014	CET - Companhia de Engenharia de Tráfego		segurança no trânsito
Prêmio Educação Empreendedora Brasil	Nacional	2010			Endeavor e SEBRAE		práticas de educação empreendedora



Prêmio Guia do Estudante – Destaques do Ano	nacional	2010	5	2010 a 2014	Santander	NÃO DISPONÍVEL	NÃO DISPONÍVEL
Circuitos de Aprendizagem do Programa Mais Educação	Nacional	NÃO DISPONÍVEL	NÃO DISPONÍVEL	NÃO DISPONÍVEL	Ministério da Educação (MEC) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	NÃO DISPONÍVEL	NÃO DISPONÍVEL
Concurso Cultural Rota da Educação	Municipal (Valinhos)	2013	2	2013 e 2014	Rota das Bandeiras, concessionária de rodovia da Odebrecht TransPort	NÃO DISPONÍVEL	Ações Para um Trânsito Mais Seguro
Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos	Nacional	2008	3	2008, 2010 e 2012	Ministério da Educação – MEC por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – MEC/SECADI, em conjunto com a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República – SDH/PR, sob a coordenação da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura – OEI e com o apoio da Fundação SM.	UNDIME, Fundação SM e CONSED	práticas a respeito dos direitos humanos

Prêmio Professor Destaque FEBRACE 2015	Nacional	2012	3	2012 a 2014	FEBRACE	São muitos, segue o link <a href="http://febrace.org.br/parceiros/apoiadores-2014/#.VWy8zM9Viko">http://febrace.org.br/parceiros/apoiadores-2014/#.VWy8zM9Viko</a>	
--	----------	------	---	-------------	---------	--	--

### ANEXO III

#### QUADRO 5

*Prêmio Professores do Brasil: parceiros*<sup>155</sup>

<b>Edição ano</b>	<b>Parceiros</b>
1º - 2005	Fundação Orsa, Fundação Bunge, Undime e Consed
2º - 2007	Consed, Undime, SEB, Fundação Bunge, Fundação Orsa
3º - 2008	Consed, Undime, Unesco, OEI, Fundação Bunge, Fundação Orsa, Instituto Pró-livro, Instituto Votorantim
4º - 2009	Consed, Undime, Unesco, OEI, Fundação Bunge, Fundação SM Instituto Pró-livro, Instituto Votorantim
5º - 2011	SEB, Intel, Consed, Undime, OEI, Unesco, Abrelivros, Instituto Votorantim, Fundação SM
6º - 2012	Consed, Undime, OEI, Unesco, Abrelivros, Instituto Votorantim, Fundação SM, Fundação Volkswagen
7º - 2013	Consed, Undime, OEI, Unesco, Capes, Abrelivros, Instituto Votorantim, Fundação SM, Fundação Volkswagen
8º - 2014	Consed, Undime, OEI, Unesco, Capes, Abrelivros, Instituto Votorantim, Fundação SM, Fundação Volkswagen, Acerp, Sesc-SP

<sup>155</sup> Fonte: quadro elaborado e disponibilizado por Maria Beatriz R Coelho.