

## ESTUDOS

# Práticas discursivas de objetivação e subjetivação no dispositivo da educação integral: identidades e resistências docentes

Rodrigo Milhomem de Moura<sup>I,II</sup>

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.105.5866>

### Resumo

Neste trabalho, tenho como objetivo discutir o processo de des/re/construção de identidades de sete professores(as) da área de Linguagens de um Centro de Ensino de Período Integral de Goiás, partindo de seus dizeres-vivências e de suas estratégias de resistência no dispositivo da educação integral (DEI), por meio das práticas discursivas de objetivação e subjetivação. Fundamentada na perspectiva de análise do discurso foucaultiana, com base nos conceitos de discurso e dispositivo, bem como nos estudos culturais de identidade, a pesquisa é de cunho qualitativo-interpretativista, sendo delineada como um estudo de caso centrado em uma instituição de ensino médio de período integral de Goiânia, Goiás. As técnicas de geração de dados utilizadas na investigação foram: a) questionário socioeconômico e de perfil profissional; b) narrativas sobre os dizeres-vivências dos(as) professores(as) na educação integral de período integral; e c) entrevista semiestruturada com sete perguntas relacionadas ao contexto de atuação e de vida, bem como aos sentimentos experimentados nessa modalidade educacional. Por meio das análises, percebi que os(as) professores(as) ocupam diversas posições-sujeito no interior do DEI, principalmente por estarem mais tempo na escola e com os(as) estudantes. Por isso, acabam ocupando funções que não fazem parte de suas atribuições (pai, mãe, responsável, psicólogo). Desse modo,

<sup>I</sup> Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Óbidos, Pará, Brasil. *E-mail*: <rodrigo.moura@ufopa.edu.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-5156-2076>>.

<sup>II</sup> Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Goiânia, Goiás, Brasil.

objetivados(as) e subjetivados(as) pelos discursos que permeiam o DEI, subjetivam-se como são e constroem práticas de resistência em um constante movimento de construção, desconstrução e reconstrução de suas identidades.

Palavras-chave: dispositivo da educação integral; práticas de objetivação e subjetivação; professores(as); identidades; resistência.

---

### **Abstract**

#### ***Discursive practices of objectification and subjectification in the apparatus of integral education: teacher identities and resistance***

*In this study, I discuss the processes of construction, deconstruction and reconstruction of the identities of seven teachers in the field of languages at an Integral Education Center in the state of Goiás, drawing from their narrated experiences and resistance strategies within the apparatus of integral education (AIE), through the discursive practices of objectification and subjectification. The study is grounded in a Foucauldian perspective of discourse analysis, using the concepts of discourse and apparatus, as well as cultural identity studies. The research is interpretive-qualitative, delineated as a case study centered on a full-time high school institution in Goiânia. Data generation techniques employed in the research were: a) a socioeconomic and professional profile questionnaire; b) accounts regarding the experiences of integral education teachers; and c) semi-structured interviews containing seven questions related to their professional and personal contexts, as well as the impressions experienced in this educational modality. From this analysis, I realized that the teachers occupy various subject-positions within the apparatus of integral education, mainly because they spend more time at school and with the students. Therefore, they end up assuming roles that are not their responsibilities (father, mother, caregiver, psychologist). Thus, objectified and subjectified by the discourses that permeate the AIE, they subjectify themselves, devising resistance practices in a constant motion of construction, deconstruction, and reconstruction of their identities.*

*Keywords: Apparatus of integral education (AIE); objectification and subjectification practices; teachers; identities; resistance.*

---

### **Resumen**

#### ***Prácticas discursivas de objetivación y subjetivación en el dispositivo de educación integral: enseñanza de identidades y resistencias***

*En este trabajo pretendo discutir el proceso de construcción, deconstrucción y reconstrucción de identidades de siete profesores del área de Lenguaje de un Centro de Enseñanza de Tiempo Integral en Goiás, a partir de sus experiencias vivenciales y sus estrategias de resistencia en el Dispositivo de Educación Integral (DEI), a través de las prácticas discursivas de objetivación y subjetivación. Partiendo de la perspectiva del análisis del discurso foucaultiano, a partir de los conceptos de discurso y dispositivo, así como de los estudios culturales de la identidad, la investigación es de carácter cualitativo-interpretativo, esbozada como un estudio de caso centrado*

*en una institución de educación secundaria de tiempo integral en Goiânia (Goiás). Las técnicas de generación de datos utilizadas en la investigación fueron: a) cuestionario de perfil socioeconómico y profesional; b) narrativas sobre las experiencias de los profesores en la educación integral de tiempo integral; y c) entrevista semiestructurada con siete preguntas relacionadas con el contexto de vida y trabajo, así como los sentimientos vividos en esta modalidad educativa. De acuerdo con los análisis, observé que los profesores ocupan diferentes posiciones de sujeto dentro de lo DEI, principalmente porque pasan más tiempo en la escuela y con los alumnos. Como resultado, acaban ocupando cargos que no son de sus responsabilidades (padre, madre, tutor, psicólogo). De esta manera, objetivados y subjetivados por los discursos que permean el DEI, se subjetivan como son y construyen prácticas de resistencia en un constante movimiento de construcción, deconstrucción y reconstrucción de sus identidades.*

*Palabras clave: Dispositivo de Educación Integral; prácticas de objetivación y subjetivación; profesores; identidades; resistencia.*

---

## Considerações iniciais

Em um momento em que se discute, mais uma vez, o processo de ampliação da educação integral (em tempo integral/escola em tempo integral/educação integral de período integral) no País, defendo a necessidade de um debate crítico acerca do processo de des/re/construção<sup>1</sup> identitária de professores(as) atuantes nessa modalidade de ensino. Este trabalho é parte de reflexão realizada em minha dissertação de mestrado, defendida e aprovada em 2020 (Moura, 2020). O objeto das reflexões foi o processo de des/re/construção de identidades na educação integral de período integral (Eipi), tendo para tanto, como lócus do estudo, um Centro de Ensino de Período Integral (Cepi) de Goiânia, Goiás (GO), situado em um bairro não periférico e não elitizado da capital, onde atuava como professor de Língua Portuguesa (LP), componente da área de Linguagens<sup>2</sup>, à época.

Atuei nessa modalidade durante um ano e, nesse período, pude observar semblantes cansados e professores(as) adoecidos(as). Além disso, fui testemunha de queixas constantes sobre o desgaste físico e mental enfrentado por eles(as). Após alguns meses de atuação nessa escola pública, não houve dúvidas: queria entender aqueles discursos, pesquisá-los e problematizá-los; entender o lugar do(a) professor(a) na Eipi e o processo de construção de suas identidades.

Assim, com base nesse percurso e apoiado em teorizações e problematizações, em especial de Santaiana (2015), defendi que a educação integral (EI) poderia funcionar como um dispositivo educacional de controle social na ordem do discurso da sociedade brasileira, sustentada por outros dispositivos. Para tanto, foi necessário historicizar a EI, política educacional não recente no Brasil, já que começou a ser pensada desde as primeiras

---

<sup>1</sup> Utilizo o termo des/re/construção de identidades com o objetivo de demonstrar que nossas identidades não são fixas, prontas ou acabadas, mas que estão em constante processo de transformação, sendo construídas, desconstruídas e reconstruídas constantemente por meio das práticas de objetivação e subjetivação (Paraguassú, 2017).

<sup>2</sup> A área de Linguagens e suas Tecnologias, em documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular para a Formação Básica de Goiás, compreende os componentes curriculares: Arte, Educação Física, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Espanhola.

décadas do século 20, inspirada em ideais de Anísio Teixeira, na Bahia, sendo posteriormente resgatada, por volta dos anos de 1980-1990, por Darcy Ribeiro, no Rio de Janeiro, até chegar ao Programa<sup>3</sup> Mais Educação, do governo federal, em 2007. A partir desse programa, começou-se a implementar o tempo integral na educação em âmbito nacional.

Também foram descritos na dissertação os elementos que compõem o DEI e alguns dos dispositivos que o sustentam na rede discursiva, entretanto, não os apresento porque não fazem parte do objetivo deste texto. A partir do momento em que delinee a EI como dispositivo, também defendi que educação integral, educação de tempo integral e educação integral de tempo integral são faces de um mesmo dispositivo, que se adaptou às mudanças, às épocas e às emergências históricas. Por isso, não me atenho às definições do que vem a ser cada uma dessas modalidades – “o que pode ser dito é que a conceituação de integralidade em educação se altera historicamente” (Santaiana, 2015, p. 24). Isso ocorre na visão da autora porque “a formação integral do sujeito é uma questão que atravessa os séculos, que inquieta e produz práticas que dizem como ela deva se dar. A humanidade há muito se questiona sobre como deveria se constituir essa formação” (Santaiana, 2015, p. 24). Logo, defendo que o tempo ampliado pode ser considerado uma estratégia para que esse dispositivo se mantenha na ordem do discurso educacional.

Diante do exposto, argumento que o DEI engloba em si diversos discursos, documentos, enunciados, políticas públicas, construções arquitetônicas, controle do tempo, do espaço; está preenchido de estratégias, de poder, de saber e de verdade, fabricando identidades docentes e discentes por meio das práticas discursivas de objetivação e subjetivação (Paniago, 2005; Paraguassú, 2017; Silva, 2017). Não estamos isentos(as) das relações de poder, saber, verdade e resistência<sup>4</sup> (Foucault, 1979, 1986, 1995, 2002, 2003, 2014), e, nas ações que fazemos ou sofremos, somos confrontados diariamente por essas relações, que acabam des/re/construindo nossas identidades. Desse modo, construímos, desconstruímos e reconstruímos verdades e identidades todos os dias sobre nós, sobre os outros e sobre as outras coisas que estão no mundo em nossa época (e em outras passadas).

Em Goiás, o processo de implantação dessa modalidade educacional se iniciou em meados dos anos 2000, no ensino fundamental (EF), enquanto, no ensino médio (EM), passou a ser implementada apenas a partir de 2013. A esse respeito, Póvoa e Rosa (2014) explicam que, no primeiro ano de implantação, a Eipi do estado inaugurou essa modalidade em 32 escolas do ensino fundamental; em 2007, o número foi ampliado para 53 unidades; 79 escolas em 2008; 120 em 2010; encerrando 2014 com 141 unidades. Até o momento,

<sup>3</sup> Eleger esses três momentos não invalida que, em outras ocasiões, não se tenha pensado em EI no País, tendo em vista que as discussões sobre essa modalidade educacional entraram na pauta de debate de partidos políticos em vários períodos de nossa história, principalmente a partir dos anos 1980.

<sup>4</sup> Na perspectiva discursiva de Michel Foucault, o poder não é uma entidade fixa ou concentrada, mas sim uma força que circula em uma rede complexa, envolvendo tanto as macroestruturas quanto os micropoderes dos sujeitos. Desse modo, todos os sujeitos possuem algum grau de poder, com alguns ocupando posições privilegiadas e o exercendo de forma mais evidente, ao passo que outros o fazem de maneira mais sutil. Dessa ótica, o poder não é apenas repressivo, mas, também, produtivo, moldando o conhecimento e influenciando a produção do discurso. Já o saber, na perspectiva foucaultiana, não é simplesmente um conjunto de conhecimentos, e sim um construto moldado pelo poder, refletindo, inclusive, essas relações de poder em sociedade. De igual modo, a verdade não é absoluta, mas construída por meio das relações de poder, variando de acordo com as épocas, as sociedades e os contextos sociais vivenciados pelos sujeitos nesses momentos. Por último, a resistência, dessa ótica discursiva, é a capacidade de modificar a dominação do poder por meio de estratégias inventivas e móveis, tornando-a tão produtiva e móvel quanto o próprio poder. Todos esses elementos – poder, saber, verdade e resistência – estão intrinsecamente interligados e moldam as maneiras como nos relacionamos no mundo, com o mundo e sobre o mundo, algo que reflete diretamente no processo de construção de nossas identidades (Foucault, 1979, 1986, 1995, 2002, 2003, 2014).

em maio de 2024, ao todo (entre EM e EF), segundo informações do *site* da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás (Seduc-GO)<sup>5</sup>, há um total de 264 Centros de Ensino de Período Integral (Cepis).

O programa goiano que institucionaliza a proposta de ensino voltada para a permanência do(a) estudante na escola é chamado de Novo Futuro, por meio do qual se tem como objetivo a formação de cidadãos livres, solidários e qualificados, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). De acordo com informações da Seduc-GO, os Cepis são os espaços de implementação desse modelo pedagógico diferenciado, baseado em experiências de sucesso em todo o País. As escolas que fazem parte do Novo Futuro iniciam suas atividades às 7h30 e oferecem três refeições diárias. Elas encerram suas atividades às 17h, totalizando 45 aulas por semana, que são combinadas em um currículo diferenciado, composto por um Núcleo Básico Comum (Língua Portuguesa, Matemática, História...) e um Núcleo Diversificado (Protagonismo Juvenil – PJ, eletivas, estudo orientado...). O programa é responsável por estruturar os Cepis e garantir a implementação e o acompanhamento das atividades.

Tendo em vista essa contextualização, a pergunta norteadora deste estudo é: “como os(as) professores(as) da área de Linguagens de um Centro de Ensino de Período Integral de Goiânia-GO des/re/constroem suas identidades e resistem no interior do dispositivo da educação integral de Goiás?”. Nesse sentido, em busca de responder à pergunta, traço como objetivo geral: discutir o processo de des/re/construção de identidades de sete professores(as)<sup>5</sup> da área de Linguagens de um Centro de Ensino de Período Integral de Goiás, partindo de seus dizeres-vivências<sup>6</sup> e de suas práticas de resistência no dispositivo da educação integral (DEI), por meio das práticas discursivas de objetivação e subjetivação.

Como a presente pesquisa é de abordagem qualitativa, utilizo a interpretação como forma de análise (Denzin; Lincoln, 2006; Flick, 2009). Para tanto, ancoro-me nos pressupostos da análise do discurso de vertente foucaultiana, pois essa linha de estudo trata da construção de sentidos do texto (verbal e não verbal), levando em consideração as condições históricas, assim como as relações de poder, saber, verdade e resistência que atravessam o sujeito discursivo. Sob essa ótica, é válido citar que a pesquisa qualitativa “não se baseia em um conceito teórico e metodológico unificado. Diversas abordagens teóricas e seus métodos caracterizam as discussões e a prática do pesquisador. Os pontos de vista subjetivos constituem um primeiro ponto de partida” (Flick, 2009, p. 25).

Diante disso, analisar o processo de des/re/construção identitária de docentes da área de Linguagem de um Cepi à luz das teorizações foucaultianas desempenha um papel crítico de problematização, pois, “à medida que liga saber e poder, recusa a universalidade das verdades científicas e nega o primado do sujeito cognoscente na relação de conhecimento, submetendo-o às condições de produção dos discursos” (Zanella *et al.*, 2006, p. 30).

---

<sup>5</sup> Ainda em tempo, cabe salientar que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG), mediante o Parecer Consubstanciado – CEP nº 3.939.685. Durante essa etapa, foi sugerido que os nomes reais das seis professoras e do professor fossem substituídos por pseudônimos. Assim, durante o estudo, foi solicitado às(aos) participantes que escolhessem nomes fictícios como forma de assegurar que suas identidades fossem preservadas, os quais foram: Lorena, Lucena, Maia, Michele, Mileide, Tancredo e Valéris.

<sup>6</sup> Dizeres-vivências são expressões que refletem as experiências, os sentimentos, os sonhos, as inquietações, as indagações, as indignações, as resistências e os discursos de professores(as), ao vivenciarem, ativa e criticamente, suas práticas pedagógicas, suas relações com os(as) outras(as) envolvidos(as) no fazer-pedagógico e com a ação diante de suas vidas-existências de um modo geral.

O foco recai sobre “as relações de poder, não desvinculadas de seus suportes em termos de saber e de seus efeitos de subjetividade: os dispositivos” (Zanella *et al.*, 2006, p. 30).

A pesquisa tem como método o estudo de caso. Conforme enuncia Flick (2009, p. 118), ao selecionar esse caminho, o(a) pesquisador(a) deve compreender que “a amostragem é limitada, de antemão, por determinados critérios: uma doença específica, uma idade específica, uma região específica, um período limitado e um determinado estado civil caracterizam os casos relevantes”. A amostragem da investigação consiste em dizeres-vivências sobre educação integral proferidos por sete docentes da área de Linguagens de um Cepi de Goiânia: a) cinco professoras com formação e atuação em Letras: Lucena, Lorena, Michele, Maia e Mileide (três com atuação em LP, uma em Espanhol e a outra em Inglês); b) uma professora com formação em Arte, atuante nessa área: Valéris; c) um professor com formação e atuação no componente Educação Física: Tancredo. Com exceção do último, todas são concursadas e recebiam, à época, mais de cinco salários mínimos; já o docente contratado recebia menos de quatro salários mínimos<sup>7</sup>.

Para selecionar os(as) agentes, o lócus e o grupo da pesquisa, considerei a realidade vivenciada quando era professor contratado, bem como a interlocução que mantinha com alguns membros da escola à época.

Neste estudo, foram utilizadas três fontes de geração de dados: o questionário semiestruturado, a narrativa e a entrevista. Para otimizar tempo tanto para as respostas quanto para a tabulação destas, o questionário foi elaborado nos formulários do Google. Essa técnica tinha como objetivo traçar um perfil socioeconômico e de qualificação dos(as) docentes. A narrativa foi escolhida como metodologia para coletar histórias relacionadas ao tema, a fim de apreender determinados aspectos sobre como os(as) agentes compreendiam sua realidade. Para facilitar a participação dos(as) professores(as), considerando a rotina exaustiva de trabalho, foi acordado que poderiam enviar suas narrativas gravadas em áudio via WhatsApp. Ao transcrever essas narrativas, fiz algumas adequações, como remoção de repetições de conectivos orais e ajustes textuais solicitados por uma participante. É importante ressaltar que o objetivo da análise não é examinar aspectos gramaticais, mas sim os processos discursivos que influenciam a construção, a desconstrução e a reconstrução das identidades docentes.

Além da narrativa, também elaborei uma entrevista estruturada com sete questões. Por motivos de delimitação, apresento apenas as quatro mobilizadas neste texto, respectivamente: 1) Em sua opinião, a educação integral de tempo integral pode ser a solução para os problemas educacionais? Por quê? 2) Você acredita que a jornada ampliada (período integral) afeta sua vida pessoal de alguma forma? Por quê? 4) Com base em sua vivência, quais são os principais problemas enfrentados pelos professores diariamente ante a EI de tempo integral? 5) Se você pudesse resumir em uma palavra a sua jornada de trabalho, qual palavra usaria? Por quê? Transcrevi as respostas e as organizei de acordo com o que os(as) participantes respondiam. Aspectos gramaticais foram desconsiderados, pois não eram o foco.

No decorrer do texto, os excertos mobilizados aparecem assim categorizados: a) aqueles provenientes das narrativas são apresentados da seguinte forma: nome fictício do(a) participante, ano da pesquisa e instrumento de geração de dados entre parênteses, ou seja, (Valéris, 2019, Narrativa); b) de igual modo, ocorrerá com os dados da entrevista, mas nesse caso substituirei apenas o instrumento e acrescentarei o número da pergunta

<sup>7</sup> Dados provenientes do questionário semiestruturado aplicado às(aos) participantes do estudo.

(Valéris, 2019, Entrevista, P4). Os dados do questionário serviram de base para traçar o perfil profissional, a formação acadêmica, o tempo de atuação, entre outros aspectos. A seleção dos excertos é guiada por duas categorias principais: “processo de des/re/construção de identidades” e “práticas de resistência no dispositivo da educação integral”.

Por último, é importante lembrar que a Eipi se diferencia da escola de tempo regular, porque é um espaço que amplifica e potencializa uma gama de emoções e sentimentos, desde os mais positivos até as complexidades das angústias, das dores, dos medos, cansaços e, principalmente, do processo de construção, desconstrução e reconstrução identitárias, tendo em vista que o tempo de atuação na escola é integral e não parcial.

Apresentados esses elementos, é relevante sinalizar que este texto está organizado, além desta introdução em: discussão sobre discurso e dispositivo em Michel Foucault; discussão sobre identidade e sobre práticas de objetivação e subjetivação; análise dos dados e discussões; conclusão; e referências.

## **Discurso e dispositivo em Michel Foucault**

A análise de discurso com filiação em Michel Foucault entende o discurso como prática. Em virtude disso, Foucault (1986, p. 56), mesmo considerando que os discursos são feitos de signos, compreende que o que eles fazem “é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala”. Com base nessa afirmação, podemos inferir que esse algo mais se refere aos poderes, aos saberes e às verdades que permeiam e controlam a construção do discurso.

O autor ainda expressa que não se deve “mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (Foucault, 1986, p. 56). Logo, os discursos estão ligados às práticas sociais e não devem ser analisados sem levá-las em consideração, já que elas os constituem e os modificam.

Com fundamento nesses aspectos e trazendo para o contexto educacional, por exemplo, percebemos que os discursos sobre professores(as) são permeados por outros discursos, filiando-se a uma rede discursiva, atravessados pelas relações de poder, saber, verdade e resistência. Essas relações des/re/constroem os discursos educacionais, bem como as identidades sociais dos(as) envolvidos(as), principalmente dos(as) docentes. Afinal, esse campo do saber é marcado por lutas que conjuram poderes, perigos e resistências, seguindo minuciosas regras de controle da ordem do discurso vigente. Nas palavras do filósofo, a produção do discurso é “ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (Foucault, 2014, p. 8-9).

Ao enunciar sobre isso, Foucault (2014) descreve que a produção do discurso não é livre, que os indivíduos não são livres para dizer o que querem e como querem. Há uma ordem que controla, seleciona, organiza e redistribui o discurso, que conjura seus poderes e perigos, dominando seu acontecimento e sua materialidade. Logo, os(as) professores(as) são regulados(as), monitorados(as) e docilizados(as) pelos dispositivos educacionais, assim como pelos demais dispositivos na teia discursiva.

A esse respeito, é importante salientar que todas as épocas possuem seus dispositivos, alguns são capazes de se adaptar aos tempos e aos espaços, já que são preenchidos de novas estratégias, como é o caso do DEI, que abarcou o tempo como estratégia. Em seu escopo, os dispositivos absorvem discursos, leis, organizações arquitetônicas e regimes de verdade e estabelecem relação entre eles, visando ao controle social dos corpos e das subjetividades, além de tentarem ceifar de cada sujeito a capacidade de resistência. Contudo, ainda assim os sujeitos resistem, pois, como o poder, as resistências também circulam, são rearranjadas, a depender das relações de poder estabelecidas.

Dessa ótica, observamos que os diversos discursos sobre docência e sobre prática docente des/re/constroem as identidades dos(as) professores(as), uma vez que os sujeitos são objetivados e subjetivados pelos diversos dispositivos de controle social. Essa será a discussão apresentada na próxima seção.

### **A des/re/construção identitária: as práticas de objetivação e subjetivação nos dispositivos**

A discussão sobre identidade desenvolvida neste texto considera os estudos culturais, especialmente, os postulados de Hall (2006) e Bauman (2004). Para pensar em identidade com base nos dois estudiosos, é fundamental nos remetermos ao processo de globalização, tendo em vista que, a partir dele, as sociedades sofreram grandes modificações em suas estruturas sociais (Bauman, 2004; Hall, 2006). Essas modificações ocorridas no decorrer do tempo contribuíram, significativamente, para a des/re/construção das identidades na sociedade contemporânea.

Sob essa ótica, a pós-modernidade forma sujeitos com identidade(s) múltipla(s), isto é, “uma ‘celebração móvel’, formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (Hall, 2006, p. 12). São identidades líquidas e fluidas que se transformam constantemente, por isso “a busca da identidade é a busca incessante de deter ou tornar mais lento o fluxo, de solidificar o fluido, de dar forma ao disforme” (Bauman, 2004, p. 61).

Da ótica discursiva, “o sujeito é, então, uma posição-sujeito que pode ser assumida segundo a ‘ordem do discurso’” (Beloti; Navarro, 2012, p. 290). Assim, os estudos do discurso com filiação em Foucault e os estudos de identidades se entrelaçam:

A nosso ver, as características da presente fase estão diretamente relacionadas a um dos princípios básicos da história serial enunciada pelo filósofo Michel Foucault: a pluralidade de historicidades, a descontinuidade e as diferentes temporalidades de um mesmo momento histórico para diferentes sujeitos, de acordo com cada posicionamento diante dos saberes difundidos e legitimados socialmente e colocados como verdades. Neste sentido, a identidade na sociedade atual não é definitiva, pronta, acabada e fixa, mas se constitui justamente pelos processos de objetivação, o que lhe garante o caráter de dinamismo, de estar em constante mudança e transformação. (Beloti; Navarro, 2012, p. 293).

As identidades são construídas, desconstruídas e reconstruídas constantemente pelos processos de objetivação e subjetivação e estão disponíveis para serem “capturadas” desde que aquele sujeito faça parte daquela ordem discursiva, daquele campo do saber.



“Esse panorama geral norteia nossas discussões sobre as identidades e os processos de subjetivação que constituem identidades para o professor por meio das práticas discursivas identitárias” (Beloti; Navarro, 2012, p. 293).

Assim, o processo de formação identitária dos(as) agentes educacionais é permeado pelas relações de poder/saber/verdade/resistência. Neste estudo, como tenho defendido, esse processo passa pelo dispositivo da educação integral, traçando novas perspectivas identitárias para esses(as) profissionais, por meio das práticas discursivas de objetivação e subjetivação. Pensando nisso, recorro a Foucault (1995, p. 231-232, grifos nossos), ao expressar que “não é o poder, mas o sujeito que constitui o tema geral de minha pesquisa. [Mas,] meu objetivo ao contrário, [de ter o poder como gênese] foi criar uma história dos *diferentes modos* pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos”. Logo, o foco da pesquisa do filósofo volta-se para o momento em que os seres humanos se tornam sujeitos, isto é, a partir do momento em que eles se subjetivam como tais. Os diferentes modos são as práticas discursivas de objetivação, porque, por meio delas, o sujeito se subjetiva como ele é (processos de subjetivação) (Paraguassú, 2017).

Desse prisma, afirmar que o sujeito é construído historicamente expressa que ele não está pronto ou acabado, pois, como bem ressalta Prado Filho (2018, p. 101), “o sujeito possível em Foucault – histórica e politicamente constituído – se produz nas confluências, nos enfrentamentos, nas resultantes da vetorização entre forças de objetivação e subjetivação”.

Nesse sentido, as práticas discursivas de objetivação e subjetivação estão em constante interação na teia discursiva do saber docente e são atravessadas pelas relações de poder, saber, verdade e resistência. Professores e professoras vão se des/re/construindo por meio desses processos discursivos. São objetivados(as) por documentos oficiais, mídias, discursos governamentais etc. e, assim, são tomados(as) como sujeitos capazes de promover mudanças sociais por terem conhecimentos e habilidades capazes de transformar a realidade dos(as) alunos(as) e da sociedade. “Disso resulta que o reconhecimento social da função e do sujeito docentes está intrinsecamente ligado ao reconhecimento de um saber específico” (Silva, 2017, p. 13). Além disso, são objetivados(as) pelos sistemas de avaliação e, quando as escolas em que atuam não atingem resultados satisfatórios, são culpabilizados(as). Assim, “enquanto o sujeito é objeto das relações de poder; pela resistência, pelo modo como se relaciona com o poder, é que o sujeito se subjetiva como ele é” (Paraguassú, 2017, p. 32).

Por meio dos vários discursos sociais, governamentais e estudantis, eles(as) são interpelados(as) pelas práticas discursivas de objetivação e subjetivação, pelos poderes e saberes. Contudo, mesmo diante desse panorama discursivo, os(as) professores(as) encontram espaço para resistência, mas só podem resistir por meio de técnicas e estratégias tão sutis quanto o poder, ou seja, “jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa” (Foucault, 1979, p. 241). Por meio da resistência, os(as) docentes também têm suas identidades des/re/construídas com base em estratégias inventivas e móveis. Quando são confrontados(as) com dada relação de poder e saber, têm o espaço de travestirem-se de “novas” possibilidades de identidade para resistirem às relações de poder.

Nesse contexto, faz-se importante “lembrar que o processo de subjetivação atinge todo o grupo e não apenas o depoente” (Paniago, 2005, p. 207). Logo, os discursos de professores(as) que atuam na educação integral de tempo integral são afetados por tantos outros, de estudantes, famílias e sociedade no dispositivo da educação integral, tendo em vista que:

A objetivação e a subjetivação são processos intercambiáveis, *observa-se que, em situações enunciativas em que o professor é subjetivado a falar de si e do seu ofício, é possível constatar o atravessamento dos saberes que o objetivam*. Considera-se que o sujeito, descentrado e disperso, é constituído por uma multiplicidade de fios discursivos, de vozes que se entrelaçam. Do entrecruzamento dessas linhas discursivas resulta sua identificação ou não com as formações discursivas que constituem a base daquilo que enuncia. (Silva, 2016, p. 122, grifos nossos).

Dessa feita, corroboramos a afirmação de que “a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo” (Silva, 2003, p. 97). Por isso, “nossas práticas discursivas, então, são constitutivas do mundo social [...] [e] a escola é o primeiro espaço social que possibilita uma exposição a outros mundos ou a outras histórias” (Fabrício; Lopes, 2002, p. 16). Além de possibilitar o acesso a outras histórias e universos possíveis, a escola torna-se, também, um local de controle e de disciplina, um local de produção da subjetivação.

De uma subjetivação em que a disciplina é central – na qual a escola, como instituição fechada e episódica na nossa vida, teve e ainda tem um papel fundamental – está-se passando para uma subjetivação aberta e continuada – na qual o que mais conta são os fluxos permanentes que, espalhando-se por todas as práticas e instâncias sociais, nos ativam, nos fazem participar e nos mantêm sempre sob controle. (Veiga Neto, 2011, p. 140).

Dito de outra forma, um dos objetivos das “práticas de subjetivação é docilizar um corpo” (Paniago, 2005, p. 278), torná-lo apto ao consumo, ao trabalho e ao controle, de modo que sua resistência seja, pouco a pouco, ceifada e extinta. O intuito é levá-lo ao cansaço e à não resistência perante as práticas de poder/saber/verdade que estão em um jogo constante no interior do dispositivo, produzindo novas técnicas de objetivação e subjetivação.

Se os(as) professores(as) da educação regular já são controlados(as) e disciplinarizados(as), o sujeito-professor que atua na Eipi é confrontado com outro mecanismo de controle: o tempo de permanência na escola. Um tempo que “penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos de poder” (Foucault, 2015, p. 146). Assim, o dispositivo da educação integral furta o tempo e captura as subjetividades dos(as) docentes, produzindo identidades adoecidas, cansadas, mas de resistência e esperança em um constante movimento de (re)invenção do que é ser professor(a) “integral” (de sua relação consigo mesmo).

## **Resultados e discussões: uma análise do processo de des/re/construção de identidades e das práticas de resistência docente no DEI**

Em primeiro lugar, como vimos, as práticas discursivas de objetivação e de subjetivação, permeadas pelas relações de saber/poder/verdade/resistência no interior do DEI, dão um certo deslocamento e movimento ao processo de construção das identidades docentes, pois afetam diretamente as relações vividas por esses sujeitos, sejam elas pessoais ou profissionais. A propósito, notemos o que disseram nossas colaboradoras ao serem questionadas se a jornada ampliada (período integral) afetava suas vidas pessoais de algum modo.

Sim. Afeta na questão de saúde, pois como nos é colocado uma gratificação pelo trabalho em período integral nos tira o direito de cuidar do nosso corpo e da nossa mente. Conforme a lei que passou no estado de Goiás, a falta garante ao governo a retirada da GDPI – com esta realidade, quem depende desta gratificação acaba trabalhando em regime escravo. (Valéris, 2019, Entrevista, P2).

Com certeza afeta sim a vida pessoal, porque passamos muitas horas dentro da escola e ainda não conseguimos deixar totalmente de levar trabalho para casa. E a vida social quase se reduz a nenhuma, salvo períodos de férias. (Mileide, 2019, Entrevista, P2).

Sim. É uma jornada bem extensa, que exige muita dedicação. Isso afeta diretamente na vida pessoal, no que implica em serviços bancários, médicos e até em cuidados próprios. Tento evitar que os estresses diários afetem diretamente na minha família, mas nem sempre é possível. (Lucena, 2019, Entrevista, P2).

Nesses dizeres-vivências, podemos perceber que as três professoras destacam o impacto significativo que o trabalho em tempo integral tem em suas vidas pessoais e profissionais. Elas descrevem uma jornada extensa, permeada por diversas exigências, sob pena de punição aos corpos desviantes, como no caso em que “a falta garante ao governo a retirada da GDPI – Gratificação de Dedicção Plena e Integral”. Tais práticas de objetivação afetam a saúde física e mental desses sujeitos, limitando sua capacidade de cuidarem de si mesmos e de desfrutarem de uma vida social e familiar mais confortável. Desse modo, o contexto do trabalho no DEI parece deslocar o processo de construção, desconstrução e reconstrução de identidades, tornando-o mais suscetível ao esgotamento, à sobrecarga e à busca pela docilização e disciplinarização desses corpos por meio do tempo integral. Com isso, o desafio de conciliar as demandas pessoais e familiares parece ser constante, o que põe em xeque a qualidade de vida e bem-estar de cada profissional que atua nessa modalidade. Esse deslocamento se reflete em uma tensão entre as exigências do governo, do trabalho, da família, assim como a falta de estrutura física e a busca pelo equilíbrio constante entre governo-professor(a)-escola-aluno(a)-família. Todo esse processo demonstra o quão complexa é a dinâmica de des/re/construção identitária no contexto do tempo integral, que se diferencia bastante do tempo regular/parcial, sobretudo, em virtude de “mais tempo de escola”.

Nesse contexto, comungamos do pensamento de Paraguassú (2017, p. 43), ao enunciar que o “sujeito-professor não apenas participa da produção de saberes como é apropriado e objetivado pelos saberes”. Ou seja, a des/re/construção de suas identidades faz parte do processo de objetivação dos saberes, que não são neutros, mas construídos histórica e socialmente.

Em segundo lugar, é válido frisar que são os “processos de subjetivação e de objetivação que fazem com que o sujeito possa se tornar, na qualidade de sujeito, objeto de conhecimento” (Foucault, 1995, p. 236). Logo, no DEI, esses processos atuam modificando a visão que os sujeitos têm de si, levando-os a crer que, de fato, a Eipi, mesmo defasada, modifica o contexto de aprendizagem do(a) aluno(a), porque a jornada ampliada ajuda no processo de formação integral e de valores dos(as) educandos(as). Valéris defende essa ideia:

*[...] a educação integral é uma formação integral pra mim, você não fica somente temporário com o aluno, você tem que formar esse aluno integralmente. Então eu me vejo nessa formação integralmente. Eu acredito que faz parte da minha obrigação trabalhar, sim, conhecimento*

científico, como deve ser o professor, mas também os valores que *a família, infelizmente, na atualidade, não vem trabalhando, adequadamente, como deveria ser. Então o aluno no colégio ele tem que ser trabalhado o conhecimento e valores, não só conhecimentos.* (Valéris, 2019, Narrativa, grifos nossos).

Na fala da professora, a ampliação da jornada escolar oferece aos(às) docentes a possibilidade de trabalharem conteúdos científicos com os(as) estudantes, com vistas a formá-los(as) em sua “integralidade”. Contudo, para ela, o sujeito-professor assume responsabilidade da família, ensinando aos(às) educandos(as) “os valores”, uma vez que a instituição familiar tem se furtado de cumprir seu papel social, cabendo também aos(às) docentes essa tarefa, sobretudo aos(às) que ficam em tempo integral na escola. Essa mudança de papel e o acúmulo nas atribuições docentes são formas de objetivação, que atuam diretamente na construção da visão que os(as) profissionais têm de si e dos(as) outros(as), levando-os(as) a construir outras identidades, ou seja, passam a ocupar outras posições-sujeito no interior do dispositivo, subjetivando-se constantemente.

Nesse contexto, é fundamental considerar que o(a) professor(a) que está inserido(a) na educação integral de período integral é objetivado de outras formas, já que permanece mais tempo com o(a) aluno(a) e acaba constantemente des/re/construindo outras identidades: a de pai, a de mãe, a de psicólogo(a), a de conselheiro(a), a de médico(a) etc. A esse respeito, observemos a manifestação de Tancredo, registrada em nossos dados:

Ser professor de uma escola de tempo integral requer muito do professor, porque, além de ser professor, *a gente precisa ser um pai, um psicólogo, um médico, um amigo.* Um pouquinho de cada coisa, para ser um profissional qualificado dentro de um colégio de tempo integral. (Tancredo, 2019, Narrativa, grifos nossos).

O que nos chama a atenção é o fato de o docente conceber esses acúmulos de funções como um aspecto importante para ser um profissional qualificado na Eipi. Essa forma de autossujeitização nos leva a crer que ele se entende como um sujeito responsável e capaz de cumprir com todos esses papéis sociais que não são seus, eximindo a responsabilidade do Estado, da família e da comunidade. As identidades docentes apontam para várias faces histórico-social-discursivas: de um lado, seu percurso profissional, a vivência como indivíduo social, que vê a profissão ser desvalorizada; de outro, seu percurso pessoal e sua convivência com outros sujeitos-professores e estudantes. Essas identidades estão sempre em processo. Seus dizeres-vivências vão sendo des/re/construídos constantemente. Des/re/construir nesse caso significa, por exemplo, para as professoras que são mães e os professores que são pais, construir essa identidade materna ou paterna em casa com seus(suas) filhos(as), reconstruir com seus(suas) alunos(as) na escola de tempo integral e desconstruir com seus(suas) próprios(as) filhos(as) quando retornam para o ambiente familiar. É um movimento intenso e tenso de construção, desconstrução e reconstrução de si, de objetivação e de (auto) subjetivação por meio, sobretudo, do tempo integral na escola.

Prosseguindo na discussão, a professora Maia, ao expressar sua concepção de EI em diálogo conosco, resgata princípios básicos do projeto Novo Futuro, norteador da modalidade em Goiás:

Na minha concepção a educação integral tem como objetivo *oferecer oportunidade para os educadores e para os jovens ao mesmo tempo, uma construção conjunta de uma educação que valoriza o aprendizado de conteúdos tradicionais*, mas também desenvolve competências essenciais para a vida profissional e pessoal tanto de professores como dos alunos. Inclui a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento crítico. Aqui, no [colégio], volta-se para a formação acadêmica, *também a formação pessoal e a formação do projeto de vida*, de maneira que, conjuntamente, contribua para o ingresso do ensino médio autônomo, solidário e competente. É uma experiência muito boa, porque, *além de passar meus conhecimentos acadêmicos, eu aprendo também com os alunos*. (Maia, 2019, Narrativa, grifos nossos).

Para a docente, a EI oferece oportunidade para que professores(as) e alunos(as) valorizem a aprendizagem de conteúdos tradicionais, como, também, desenvolvam competências essenciais para vida profissional e pessoal. Ela classifica como positiva a vivência, porque repassa os conhecimentos e aperfeiçoa os seus saberes com os(as) estudantes. Recorrendo a Silva (2016), percebemos que, nas relações de poder, os saberes são objetivados e funcionam como mecanismos de subjetivação. Ou seja, Maia, Valéris e os(as) demais professores(as) que atuam na Eipi vão sendo subjetivados(as) e constroem identidades sobre o fazer docente na EI, travestindo-se das identidades de professor(a)-modelo, mediador(a), psicólogo(a), pesquisador(a) e tantas outras. Contudo, a escola oferta o mínimo (quando oferta) para que sejam realizadas atividades com qualidade. Inclusive, oferece poucas oportunidades de formação continuada, constatação essa feita com base na análise do questionário. Somam-se a isso as constantes objetivações dos discursos do governo, em contraposição ao programa Novo Futuro, que interpelam esses(as) sete professores(as). A esse respeito, notemos o que Mileide pondera em seu relato sobre as disputas no âmbito do projeto de tempo integral de Goiás:

No início, a gente estava empolgado, tinha muita empolgação, tinha vontade e via isso no olhar dos alunos. Com o passar do tempo, até 2014, a gente conseguiu levar em parte, partes do projeto que se perdeu um pouco. [...] Então, o estado entrou em guerra com o pessoal do Novo Futuro, e a gente nunca sabia a quem acatar, porque vinha uma ordem do Novo Futuro e o estado vinha e mudava. *Então, a gente trabalhou meio que na confusão. Então, esse processo foi muito doloroso. Muita cobrança, e até hoje continua com muita cobrança. E a gente nunca tem visto a questão do professor como elogio, sabe?* Eles apontam mais as falhas do professor e não veem que as falhas vêm lá de cima, porque cada um quer falar uma coisa, quer mandar, a gente fica perdido. E a própria escola, depois que trocou a direção, está meio perdida, a questão de coordenação e direção. É muito complicado. Assim, parece que não vê o lado do professor. Parece que nunca foram professores, parece que estão sentados na mesinha lá dentro e está bem cômodo. (Mileide, 2019, Narrativa, grifos nossos).

No excerto, podemos notar como a professora vê-se constantemente objetivada e subjetivada no âmbito da Eipi. No início, percebemos, por meio de seus dizeres-vivências, que havia a construção de identidades profissionais positivas, refletidas no entusiasmo de alunos(as) e educadores(as) pelo projeto. Contudo, à medida que as disputas pelo discurso e pelo poder se intensificam em Goiás, bem como com a perda de apoio financeiro e com as mudanças na gestão escolar, esses(as) profissionais passam por um processo de

desconstrução de identidades, o que leva a sentimentos de dúvida, desorientação e falta de reconhecimento, reconstruindo, em seguida, o que é ser professor de período integral: professor(a) que não recebe elogio, culpado(a) pelos problemas e “fracassos” do projeto. Esse processo evidencia como as relações de poder, saber, verdade e resistência se entrelaçam, objetivando e subjetivando esses sujeitos e levando-os a des/re/construírem constantemente suas identidades no interior do dispositivo da educação integral. Ao exercerem várias posições-sujeito no dispositivo, os(as) docentes enunciam sobre sua prática em tempo integral, sobre suas vivências, sobre sua formação, sobre si e sobre os(as) outros(as) que estão nesse contexto em um processo tenso e intenso de ressignificação de si e de sua práxis.

Nessa direção, os(as) professores(as) que atuam na Eipi estão condicionados(as) a formas de controle sutis e produtivas pelos processos de objetivação e subjetivação e pelas relações de poder, saber e verdade. Esses processos discursivos tornam os(as) docentes máquinas de produzir aprendizagens e resultados. Isso ocorre porque eles(as) estão sob a sensação de constantes práticas de vigilância, passando a se autorregular e se autovigiar. Mesmo quando não estão sendo vigiados(as), têm medo de perder os poucos “benefícios” que conseguiram, como carga horária fechada em apenas uma escola e gratificação pela dedicação exclusiva. Essa sensação é criada para a manutenção da sociedade de controle em que vivemos, isto é, da sociedade dos dispositivos de controle.

Para Foucault (1985), na sociedade de controle, o processo dá-se de modo sutil, com vistas a tornar os sujeitos produtivos. Paniago e Fernandes (2013, p. 70) completam essa afirmação e expressam que “é assim que, em nossa sociedade de controle, são produzidos discursos que nos governam, que nos adestram, que disciplinam o nosso corpo, que direcionam as nossas escolhas, e que são altamente eficientes porque nos dão impressão de que somos livres”.

Outras professoras, como Lorena, demonstram sua insatisfação e criam estratégias de resistência ante os paradigmas impostos pelo DEI em Goiás, contrariando os intuitos de controle sobre os corpos, as vidas, as produtividades, as vivências, assim como os espaços e os tempos no interior desse dispositivo. Para ela, a educação integral de tempo integral não é a solução:

[...] porque em nossa realidade *os meninos já são adolescentes e eles ficam muito tempo aqui e não têm muito rendimento, haja vista a escola não ter infraestrutura adequada para as disciplinas diversificadas. Dessa forma, acredito que não tinha que ter aula à tarde, mas cursos de pintura, entre outros que ajudariam os alunos a se profissionalizarem.* (Lorena, 2019, Entrevista, P4, grifos nossos).

De acordo com Lorena, a jornada ampliada faz com que os(as) alunos(as) não tenham um rendimento e uma formação satisfatórios. Além disso, a escola não possui infraestrutura adequada para trabalhar as eletivas e o Projeto de Vida<sup>8</sup>, pilares essenciais da Eipi em Goiás. Nesse sentido, para ela, seria importante que as aulas do turno vespertino tivessem outras atividades que ajudassem esses(as) educandos(as) a se profissionalizarem. A fala de Lorena

<sup>8</sup> As eletivas e o Projeto de Vida (PV) são componentes que fazem parte do núcleo diversificado da Eipi de Goiás. As eletivas são componentes de livre escolha do(a) educando(a). Normalmente, os(as) docentes, de acordo com suas áreas de atuação, ofertam as eletivas para os(as) alunos(as). Já o PV visa fornecer aos(as) estudantes subsídios para construir sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional.

evidencia uma profissional que se preocupa com a formação dos(as) jovens de maneira mais ampla. Com isso, dentro desse dispositivo, a docente mantém-se como resistência, por contrariar os discursos sobre o que é ser professor(a) da Eipi (isto é, um professor docilizado), e o faz por meio de seus micropoderes e suas microrresistências.

Dessa forma, as imagens disfóricas do sujeito-professor se delineiam a partir dos níveis de assimilação desses saberes pelos sujeitos sócio-institucionalmente constituídos, relevando, também, formas de resistência e de controle desses discursos, seja para aceitar ou descartar determinado protótipo de sujeito-professor. (Morgado, 2015, p. 41).

Nesse sentido, sendo resistente, a professora nega os discursos dominantes sobre educação integral de período integral, inclusive apresentando possibilidades para que o ensino no interior desse dispositivo seja realmente eficaz. Lorena constitui identidade de resistência ao que é dito e ao que é visto no DEI. Acaba não se subjetivando como o dispositivo espera. Por isso, mesmo possuindo apenas microinstâncias de poder, ela as exercita, o que, segundo Oliveira (2014, p. 17), ocorre porque, mesmo que os(as) professores(as) não detenham um local de fala político para atuarem na representação ou produção de algumas verdades em dadas decisões na educação, “no processo de construção do conhecimento na sociedade, [...] são capazes de (re)construir suas identidades e reivindicar, por meio de seus discursos, que elas sejam reconhecidas e respeitadas”. É esse o lugar que Lorena reivindica em seu discurso e em sua prática, mediante seus dizeres-vivências. Ao ser resistente, ela desconstrói identidades que lhe são esperadas, assumindo outras.

Por meio dessas resistências, no DEI, criam-se estratégias de controle, que se dão, também, pela disciplina. Essa forma de disciplina visa ao controle do tempo dos(as) estudantes e dos(as) professores(as). “Isto é, estabelece uma sujeição do corpo ao tempo, com o objetivo de produzir o máximo de rapidez e o máximo de eficácia” (Machado, 2006, p. 173). Busca-se, portanto, tornar os sujeitos envolvidos produtivos e aptos ao consumo e à própria vida. No entanto, a fala da professora Mileide nos faz perceber outras possibilidades:

*[...] recebemos alunos sem perfil, sem saber o básico, além de alguns pais matricularem seus filhos aqui para que eles tenham onde “passar” o dia. Desta forma, sai totalmente fora do que deveria ser a proposta do projeto se tornando, assim, um depósito humano, onde poucos seguem e conseguem alcançar seus objetivos. (Mileide, 2019, Entrevista, P1, grifos nossos).*

Nossa colaboradora acredita que a Eipi é uma proposta boa, mas que foi deturpada, passando de um sonho para um “depósito humano”. Logo, contesta as estratégias fundantes do DEI, voltadas para a inclusão social dos(as) mais marginalizados(as). A visão dela é um modo de construir saberes sobre sua atuação docente, por meio dos micropoderes e das microrresistências que lhes são permitidos, uma vez que o dispositivo atua na captura das subjetividades e atende a uma dada ordem. Por isso, “o lugar de onde fala o sujeito é essencial para observar a legitimidade do discurso e as relações de força ali estabelecidas” (Morgado, 2015, p. 27). Assim, a docente não se subjetiva por todas as objetivações dentro do dispositivo da EI, contrariando o que é esperado pelo mecanismo de controle e construindo outras formas de resistência e de identidades para si.

As resistências ocorrem de inúmeras maneiras no DEI, de modo que, a cada nova relação de poder, os sujeitos professores(as) des/re/constroem suas identidades. Para Moura

(2010, p. 44), “a resistência não ocupa um espaço de exterioridade, é no campo estratégico do poder que ela existe e qualquer ação de resistência torna-se possível somente no interior do poder”. Objetivados(as) pelos poderes e saberes, criam resistências e subjetividades; reconhecem-se como sujeitos, tornam-se sujeitos por meio dos processos de subjetivação. Alguns dos modos de resistência podem ser observados nos enunciados a seguir, quando as professoras se reconhecem como sujeitos prisioneiros, solucionadoras de problemas, psicólogas, construtoras de avaliações e, mais uma vez, membros familiares dos(as) estudantes. É importante ressaltar que foi pedido aos(às) participantes do estudo para resumirem em uma palavra sua jornada de trabalho e explicarem o motivo, conforme vimos na pergunta número cinco da entrevista. Notemos a palavra e a explicação de Mileide:

*Semiaberto.* Porque estamos literalmente *presos a esse tipo de escola. Nesse modelo não se pode faltar nem por motivo de doença em razão da gratificação, já defasada.* Por não ter vida social mais em razão do cansaço mental e físico, ou seja, *por ter que ficar o tempo todo aqui na escola, e menos em casa com a família.* (Mileide, 2019, Entrevista, P5, grifos nossos).

O “sequestro do tempo”, tendo como troca a gratificação que os(as) professores(as) de tempo integral recebem, faz com que Mileide reflita sua posição-sujeito. Ela classifica o DEI como um “semiaberto” e elenca os fatores: não ter vida social e passar menos tempo em casa. Podemos dizer que ela se reconhece como uma prisioneira, que passa menos tempo em casa do que na escola. Logo, a professora é objetivada e subjetivada por meio da gratificação que recebe por atuar em período integral e tem total consciência disso. Assim, falar sobre isso e se reconhecer como tal é uma forma de resistência às imposições do dispositivo, já que esse aparato busca corpos dóceis e mais facilmente controláveis. Algo similar acontece com Valéris:

*Estressante.* Porque acabo *absorvendo os problemas dos alunos,* e querendo ou não isto é fator complicativo na vida do professor, *lidar com os próprios problemas já é angustiante* e quando temos que lidar e resolver os problemas dos outros é pior ainda. (Valéris, 2019, Entrevista, P5, grifos nossos).

Mesmo não reconhecendo que esteja em um “regime semiaberto”, a professora sente-se objetivada pelos problemas dos(as) educandos(as) em tempo integral, por isso, acredita que sua jornada é “estressante”. Uma das estratégias do DEI é que os(as) professores(as) passem mais tempo com os(as) estudantes. Entretanto, não é reconhecido que o(a) docente não é psicólogo(a), não é responsável/pai/mãe, que ele(a) não tem formação para isso. Desse modo, deveria haver um(a) profissional qualificado(a) em cada instituição de tempo integral para ajudar os(as) educadores(as) na mediação dos problemas de seus(suas) educandos(as). Corroborando o pensamento de Valéris, Lorena e Michele expressam:

*Desgastante.* Porque eu me sinto esgotada *do início ao final do dia,* de segunda a sexta e *em alguns casos no sábado,* quando esses são letivos. O excesso de tempo que a gente fica aqui. *No meu caso, quando eu não estou em sala de aula estou corrigindo redação, corrigindo e elaborando prova, estou atendendo aluno em tutoria (é outra coisa que pesa, porque os alunos “despejam os problemas” deles em nós).* E nós não temos nenhum tipo de atendimento psicológico e acabamos prestando esse serviço. (Lorena, 2019, Entrevista, P5, grifos nossos).



*Cansaço.* Devido à longa jornada, são muitas horas, muitas atribuições. Além de que, *de fazer o seu papel de professor, você se torna responsável por essa multidão de alunos, você precisa ouvi-los, auxiliá-los*, sendo um pouco mãe desse aluno. Além de excesso de avaliações e correções. (Michele, 2019, Entrevista, P5, grifos nossos).

Para as professoras, é desgastante e cansativo porque, além dos afazeres cotidianos, como elaborar ou corrigir provas, elas precisam atender outras demandas de seus(suas) alunos(as), prestar-lhes assistência, ajudá-los(as) a solucionar os problemas “que eles despejam em nós”, “sendo um pouco mãe desse aluno”. Mais uma vez, os(as) professores(as) do tempo integral tornam-se uma espécie de membro familiar desses(as) estudantes, porque estes(as) têm mais contato com os(as) docentes do que com seus(suas) próprios(as) familiares. Essas práticas de objetivação fazem com que os(as) professores(as) se reconheçam tal como o declarado na fala de Michele, e anteriormente de Tancredo e Valéris, levando-os a se subjetivarem como são, a des/re/construírem suas identidades, ora sendo “pais”, “mães”, “familiares”, ora ocupando os papéis que lhes são esperados: de serem professores(as).

O fato de as professoras reconhecerem-se nessas posições-sujeito nos faz refletir que “resistência também pode ser compreendida como um processo constante de adaptação, subversão e remodelação de discursos dominantes, presente nos confrontos com os quais os indivíduos se deparam no contexto organizacional” (Vieira; Mendonça Neto; Antunes, 2015, p. 748) da escola. Igualmente, comungamos do pensamento de Silva (2016, p. 159), ao expressar que a resistência é algo que “constitui o que é próprio da subjetividade docente, estamos procurando reconhecer que se trata de uma estratégia de luta da categoria e, por conseguinte, como um espaço de liberdade. Representa uma (re)ação, através de manifestações discursivas, a certas formas de objetivação”.

Considerando isso, os dizeres-vivências das professoras sobre suas condições de trabalho e sobre suas posições-sujeito evidenciam o processo de des/re/construção de suas identidades e suas práticas de resistência. Como observado, o DEI deseja corpos dóceis, isto é, que não reflitam nem questionem as relações de poder, saber e verdade que o permeiam, assim como as posições-sujeito que são estabelecidas em seu interior. Contudo, esses(as) docentes são resistentes e resilientes e, nesse constante movimento, vão des/re/construindo suas identidades, subjetivando-se como são, tornando-se sujeitos.

## Considerações finais

Entendemos, no decorrer do texto, que a construção, reconstrução e desconstrução de identidades no interior do dispositivo da integralidade se dá por meio das práticas discursivas de objetivação e subjetivação. Além disso, observamos como os(as) professores(as) podem criar estratégias de resistência dentro daquilo que foi concebido como dispositivo da educação integral.

Nesse sentido, é importante citar que os(as) professores(as) da Eipi são confrontados(as) diariamente com várias relações de poder/saber/verdade/resistência e vão tornando-se sujeitos discursivos e históricos, especialmente a partir do tempo integral, da jornada ampliada. Por esse fator, suas identidades não são fixas ou sólidas, mas identidades líquidas e móveis (Bauman, 2004; Hall, 2006), que se transformam dia após dia, em um processo constante de reinvenção de si.

Todos os dias, os(as) docentes da Eipi passam por um processo de re/fabricação de suas identidades, a depender das relações de poder e saber que são estabelecidas no interior do DEI. Assim, ocupam diversas posições-sujeito no interior desse dispositivo, principalmente por estarem mais tempo na escola, conseqüentemente mais tempo com os(as) alunos(as). Por isso, acabam ocupando funções que não fazem parte de suas atribuições – pai, mãe, responsável, psicólogo(a). Entretanto, subjetivados(as) e objetivados(as) pelos discursos que permeiam o DEI, subjetivam-se como são.

Para finalizar este texto, ressalto que sou favorável à educação integral e às suas várias adaptações, mas não do jeito que foi implementada em Goiás e em diversos lugares deste País. Para termos uma EI realmente eficaz, é fundamental a criação de políticas públicas que valorizem o(a) professor(a), possibilitando-lhe acesso à formação continuada, ao lazer, bem como à valorização de sua carreira. Enfim, políticas que respeitem suas necessidades e suas demandas, disponibilizando a ele materiais didáticos e recursos tecnológicos, com vistas a capacitá-lo(a) para entender e atuar perante as demandas dos(as) educandos(as), da escola do século 21 e das tecnologias digitais da comunicação e da informação (TDICs).

Essas políticas devem visar, ainda, à construção e à revitalização de espaços para que o ambiente formativo e educativo seja atraente e acolhedor para os(as) estudantes e educadores(as), a fim de que tenham acesso a eventos culturais e artísticos e à literatura, incentivo à leitura, não só a da palavra, mas a de mundo também (Freire, 2008) na escola. Para aqueles(as) que não têm acesso às novas tecnologias, que sejam construídos, nos espaços escolares, ambientes para que eles(as) usufruam desse momento com responsabilidade e segurança, em todos os cantos do País. Por esse motivo, é importante possibilitar o acesso aos conhecimentos essenciais às aprendizagens histórico-sociais-culturais-artísticas e afetivas, voltadas para a educação socioemocional dos(as) estudantes.

Assim, durante todo o período de aula, e não apenas no contraturno, é necessário possibilitar momentos de vivência e formação em arte, pintura, informática, cinema, literatura, afetividade, arquitetura etc. (como já previsto, mas se deve efetivar de fato, aspecto que Lorena, participante deste estudo, ressaltou em seus dizeres-vivências), voltados também para o cuidado de si e dos(as) outros(as). Isso, com certeza, favorecerá a constituição de cidadãos e cidadãs mais solidários(as), críticos(as) e autônomos(as) em nossa sociedade.

Além disso, muitas outras perspectivas podem ser realizadas com o tema estudado aqui. Este texto e a minha dissertação são apenas possibilidades, que não têm o intuito de serem verdades incontestáveis.

Por fim, sonho com uma educação integral pública de qualidade, mais inclusiva, mais dialógica e mais afetiva. Por isso, ainda permaneço na luta, atuando como professor, des/re/construindo-me a cada dia, subjetivando-me como sou, na esperança de dias melhores para a educação pública do Brasil.

---

## Referências

- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Tradução de Plínio Dentzien. São Paulo: Zahar, 2004.
- BELOTI, A.; NAVARRO, P. Professor: sujeito e objeto na revista Nova Escola. In: TASSO, I.; NAVARRO, P. (Org.). *Produção de identidades e processos de subjetivação em práticas discursivas*. Maringá: Eduem, 2012. p. 287-304.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41 (Métodos de Pesquisa).
- FABRÍCIO, B. F.; LOPES, L. P. M. Discursos e vertigens: identidades em xeque em narrativas contemporâneas. *Veredas: Revista de Estudos Linguísticos*, Juiz de Fora, v. 6, n. 2, p. 11-29, jul./dez. 2002.
- FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FOUCAULT, M. Sobre a história da sexualidade. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984. p. 243-276.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.
- FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. São Paulo: Ática, 2002.
- FOUCAULT, M. Poder e saber. In: FOUCAULT, M. *Estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p. 223-240. (Coleção Ditos e Escritos, v. 4).
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 22. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- FOUCAULT, M. *A sociedade punitiva: curso no Collège de France*. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2008.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MACHADO, R. *Foucault, a ciência e o saber*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

MORGADO, V. N. M. *As representações discursivas sobre o sujeito-professor: entrelaçamento do saber e do poder no trajeto temático da missão, da culpabilização e da incompetência*. 2015. 218 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

MOURA, R. M. *A des/re/constituição de identidades docentes no dispositivo da educação integral de Goiás*. 2020. 166 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

MOURA, T. M. *Foucault e a escola: disciplinar, examinar, fabricar*. 2010. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

OLIVEIRA, E. S. *(Auto)representações de professores de espanhol em Goiás: construindo identidades profissionais*. 2014. 175 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

PANIAGO, M. L. F. S. *Práticas discursivas de subjetivação em contexto escolar*. 2005. 351 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2005.

PANIAGO, M. L. F. S.; FERNANDES, E. M. F. O corpo educado: a escola como dispositivo disciplinador na sociedade de controle. *Revista Eletrônica de Estudos do Discurso e do Corpo*, Vitória da Conquista, v. 4, n. 2, p. 68-77, 2013.

PARAGUASSÚ, A. C. M. *O discurso da desistência do professor: estratégia de resistência e governo de si mesmo*. 2017. 265 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

PÓVOA, M. F. R.; ROSA, D. E. G. Concepção do professor de Ciências sobre o projeto Escola de Tempo Integral. In: BARRA, V. M. L. (Org.). *Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral*. Goiânia: Cegraf/UFG, 2014. p. 71-96.

PRADO FILHO, K. Estetização da subjetividade: formas contemporâneas de cuidado e produção de si mesmo. *Cadernos Discursivos*, Catalão, v. 2, n. 1, p. 92-103, 2018. Edição especial.

SANTAIANA, R. S. *Educação integral no Brasil: a emergência do dispositivo de intersectorialidade*. 2015. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SILVA, O. B. S. *A profissionalização e a conduta ético-política do professor no Brasil: as relações saber/poder nos processos discursivos de objetivação/subjetivação e as possibilidades de resistência*. 2016. 187 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SILVA, O. B. S. Os saberes e os processos discursivos de objetivação do professor. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, Canoas, v. 22, n. 1, p. 9-20, mar. 2017.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 73-102.

VEIGA NETO, A. *Foucault e a educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Pensadores & Educação).

VIEIRA, A. M.; MENDONÇA NETO, O. R.; ANTUNES, M. T. P. Aspectos da resistência na atividade docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 743-756, jul./set. 2015.

ZANELLA, A. V. et al. Diversidade e diálogo: reflexões sobre alguns métodos de pesquisa em Psicologia. *Interações*, São Paulo, v. 12, n. 22, p. 11-38, jul./dez. 2006.

---

Recebido em 9 de outubro de 2023.

Aprovado em 26 de março de 2024.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).