

**"SER PROFESSOR É  
PADECER NO PARAÍSO":  
DISCURSOS DE  
SUBJETIVAÇÃO E  
RETÓRICAS DOCENTES NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

**"BEING A TEACHER IS LIKE SUFFERING IN PARADISE": SUBJECTIVATION  
DISCOURSES AND TEACHING RHETORIC IN EARLY CHILDHOOD  
EDUCATION**

Ciências Humanas • 03/07/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/782872222](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/782872222)

---

Francisco Ullissis Paixão e Vasconcelos<sup>1</sup>

Elizangela Teixeira e Silva<sup>2</sup>

Francisca Damasceno Fontinele<sup>3</sup>

José Thiago Braga de Mesquita<sup>4</sup>

Rejane Maria de Paiva Moraes<sup>5</sup>

Rilviane Barbosa de Sales<sup>6</sup>

Rivani Barbosa de Sales Rodrigues<sup>7</sup>

Maria de Souza Carvalho<sup>8</sup>

Maria do Socorro Barbosa Almeida<sup>9</sup>

Perpetua Socorro Farias Borges<sup>10</sup>

---

## RESUMO

Este artigo analisa a relação entre o que os docentes da Educação Infantil dizem sobre si mesmos e as retóricas produzidas pelos discursos oficiais acerca do "ser docente" no Brasil. Partindo de uma perspectiva pós-estruturalista, especialmente a partir das contribuições de Michel Foucault e Jorge Larrosa, o texto examina como os mecanismos discursivos de subjetivação operam sobre professores de três escolas públicas premiadas com o título de "Escola nota 10" no município de Tianguá (CE). A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter exploratório e descritivo, valeu-se de grupos focais realizados em três sessões com onze professores da Educação Infantil, além de observação participante e análise documental. Os resultados demonstram que os docentes, ao se nomearem e se narrarem, reproduzem discursos institucionalizados que os posicionam como sujeitos vocacionados, abnegados, responsáveis por "fazer gente" e por "salvar" a humanidade, discursos esses que funcionam menos como reconhecimento profissional e mais como engrenagens de captura da subjetividade. A subjetividade docente emerge, assim, não como expressão de uma essência interior, mas como efeito provisório de práticas discursivas que constroem, ao mesmo tempo em que produzem, o sujeito professor.

**Palavras-chave:** Subjetividade docente; Discurso; Educação Infantil; Foucault; Retóricas.

## ABSTRACT

This article analyzes the relationship between what Early Childhood Education teachers say about themselves and the rhetoric produced by official discourses about 'being a teacher' in Brazil. Drawing on a post-structuralist perspective, particularly the contributions of Michel Foucault and Jorge Larrosa, the text examines how discursive

mechanisms of subjectivation operate on teachers from three public schools awarded the 'Top School' distinction in the municipality of Tianguá, Ceará. The research, qualitative and exploratory-descriptive in nature, drew on focus groups conducted in three sessions with eleven Early Childhood Education teachers, as well as participant observation and document analysis. Results reveal that teachers, when naming and narrating themselves, reproduce institutionalized discourses that position them as vocation-driven, self-sacrificing subjects, responsible for 'making people' and 'saving' humanity — discourses that function less as professional recognition and more as mechanisms for capturing subjectivity. Teacher subjectivity thus emerges not as an expression of an inner essence, but as a provisional effect of discursive practices that simultaneously constrain and produce the teacher-subject.

**Keywords:** Teacher subjectivity; Discourse; Early Childhood Education; Foucault; Rhetoric.

## 1. INTRODUÇÃO

Quando se pergunta a uma professora de Educação Infantil "quem é o professor?", não raro ouvimos respostas que remetem a uma vocação, um chamamento quase sagrado, de um amor que ultrapassa os limites da profissão. "Ser professor é como ser mãe: a gente padece no paraíso", como disse uma das participantes desta pesquisa. Essa fala, longe de ser uma manifestação espontânea da individualidade, é o eco de discursos que circulam amplamente na mídia, nos documentos oficiais e nas práticas cotidianas das escolas, e que, ao serem repetidos, vão moldando modos de ser, de sentir e de se reconhecer enquanto profissional. A retórica da vocação sacerdotal da docência que, no contexto brasileiro, foi herdada dos

jesuítas, ainda ecoa, de forma presente, como uma verdade acerca da docência.

A partir dessa perspectiva, tomamos como problema para este artigo: de que forma o que os docentes dizem sobre si mesmos está articulado às retóricas produzidas pelas instâncias oficiais sobre o "ser docente"? Até que ponto a voz do professor, quando fala de sua profissão e de si mesmo, é genuinamente sua, e até que ponto ela ressoa discursos que antecedem e constituem sua própria identidade profissional?

Para responder a essas questões, recorreremos a dados obtidos em escolas de Educação Infantil do município de Tianguá (CE), especificamente nos estabelecimentos premiados com o título de "Escola nota 10" pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) em 2024. Esse contexto é particularmente fecundo para a análise pretendida: escolas que se tornaram referência, e cujos professores passaram a ser tratados de forma diferenciada, inclusive com a exigência de manutenção do título, oferecem um terreno especialmente revelador das relações entre discurso, poder e subjetividade.

Fundamentados nos estudos pós-críticos em educação, especialmente na genealogia foucaultiana e nas contribuições de Larrosa (1994) sobre os dispositivos pedagógicos, argumentamos que o sujeito professor não preexiste aos discursos que o nomeiam, mas é produzido por eles. A subjetividade docente, nesse sentido, não é uma essência que se descobre, mas um efeito que se fabrica, e que os próprios professores, ao narrar a si mesmos, contribuem para reproduzir.

## **2. DISCURSO, SUBJETIVAÇÃO E A FABRICAÇÃO DO SUJEITO DOCENTE**

### **2.1. Sujeito Como Efeito do Discurso**

A compreensão do sujeito como construção histórica e discursiva, e não como núcleo fixo preexistente à linguagem e às relações sociais, constitui uma das contribuições mais radicais do pensamento foucaultiano. Nessa perspectiva os sujeitos não são a origem dos discursos, mas seus efeitos: "o sujeito é um efeito das linguagens, dos discursos, dos textos, das representações, das enunciações, dos modos de subjetivação, dos modos de endereçamento, das relações de poder-saber " (Paraíso, 2012, p. 29). Deste modo, toma-se o sujeito como sendo sujeitoado pelas práticas discursivas das ciências humanas e da modernidade com suas verdades estabelecidas. O sujeito se constitui, portanto, a partir de práticas de si, assumindo-se um posicionamento centrado na recusa de qualquer substancialismo, negando o sujeito essência e o tomando como resultado de práticas que o antecedem e o constituem (Foucault,1996).

É importante atentarmos para como Foucault (idem) descreve o discurso, não sendo ele simples veículo de ideias, mas práticas que produzem realidade, que criam objetos, posições de sujeito, campos de saber. Nenhum discurso é neutro. Todo discurso está atravessado por relações de poder que determinam quem pode falar, sobre o quê, em que circunstâncias e com que efeitos de verdade.

No contexto abordado nesse artigo, entendemos, portanto, o professor como sujeito, o que implica que este, ao dizer de si, não está simplesmente se manifestando, mas ecoando uma posição que

é produzida e reatualizada continuamente por práticas discursivas específicas.

Foucault (1999, p. 13) elaborou, ao longo de sua obra, a noção de "regimes de verdade", que são conjuntos de procedimentos que legitimam e autorizam certos discursos, silenciam outros. A verdade é produzida e transmitida "sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação)" Na educação, esses regimes operam de forma particularmente eficaz: a Ciência, o Estado e a mídia compõem um dispositivo que produz e legitima discursos sobre o que é ser um bom professor, um bom aluno, uma boa escola. Isso nos faz pensar sobre porque os discursos acerca do ser docente que circulam nos documentos do MEC e nas campanhas das redes de televisão possuem um peso de verdade que outras formas de enunciação simplesmente não têm.

A genealogia foucaultiana, nesse sentido, não se pergunta pelo sentido oculto dos discursos, mas por seus efeitos de produção: como determinados enunciados sobre o professor, o professor vocacionado, abnegado, salvador, se tornaram verdadeiros? Quais relações de poder sustentam essa verdade? E o que ela produz nos sujeitos que a enunciam sobre si mesmos?

Nos regimes de verdade modernos, a Ciência com C maiúsculo ocupa posição central, e é em nome dela que os documentos oficiais de educação prescrevem perfis docentes, definem competências e estabelecem aquilo que separa o bom professor do mau. Meyer (2006) observa que a ciência é um dos mais poderosos regimes de verdade de nossa época, e é precisamente apoiada nessa autoridade

que a oficialidade educacional fala, e que seus discursos são absorvidos como naturais, inevitáveis, até desejáveis.

É importante salientar que, para Foucault, a questão não é revelar o que estaria escondido "por trás" dos discursos, como numa hermenêutica da suspeita. Fischer (2001, p. 198) lembra que, para Foucault, "nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento". Analisar o discurso sobre o professor vocacionado não é denunciar uma mentira, é descrever como esse enunciado funciona, que posições de sujeito ele produz, que relações de poder ele sustenta e o que ele faz com aqueles que o enunciam sobre si mesmos.

## **2.2. Dispositivos Pedagógicos e a Experiência de Si**

Se Foucault fornece as ferramentas para compreender como os discursos produzem verdade e constituem sujeitos, é Jorge Larrosa (1994) quem as aplica de forma mais direta ao campo educacional, por meio do conceito de "dispositivo pedagógico". Para Larrosa, os dispositivos pedagógicos são arranjos de práticas que, ao mesmo tempo em que se apresentam como simples mediadoras do desenvolvimento dos indivíduos, funcionam como produtores de subjetividades: eles orientam a forma pela qual o sujeito se descreve, se narra, se julga e controla a si mesmo.

A noção de "experiência de si" é central nessa elaboração. Para Larrosa (1994, p. 29),

*a própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. É a própria experiência de si que se constitui historicamente como aquilo que pode e deve ser pensado. A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo.*

Essa passagem tem uma implicação direta para a análise da subjetividade docente: quando um professor diz que ama sua profissão, que foi chamado para isso, que não faz aquilo pelo salário mas porque "é vocação", ele não está revelando uma verdade interior que sempre esteve lá. Ele está se constituindo como sujeito a partir de normas externas que, de tanto serem repetidas e interiorizadas, passam a ser vivenciadas como próprias. Ele se narra e se entende subjetivamente a partir dos discursos acerca da docência que operam à sua volta. O que parece a expressão mais autêntica de si mesmo é, na verdade, o ponto de chegada de um longo processo histórico de fabricação.

Esse processo se articula ao que Foucault (1985) chamou de "tecnologias do eu", ou seja, práticas por meio das quais os

indivíduos atuam sobre si mesmos, sobre seus corpos, sobre seus pensamentos e comportamentos, com o objetivo de transformar a si mesmos e atingir determinado estado. No contexto educacional, essas tecnologias aparecem de maneira bastante visível: a formação continuada que nunca cessa, a autoavaliação permanente, a exigência de que o professor reflita sobre sua prática e a ajuste às demandas da escola e do sistema e ao molde do bom professor que já estava pronto antes mesmo de ele nascer. Deleuze (1992) percebeu com precisão que a "formação permanente" é, nas sociedades de controle, um mecanismo de poder especialmente eficaz precisamente porque não se apresenta como coerção, apresenta-se como oportunidade, como valorização, como crescimento pessoal e profissional.

O resultado desse processo é que, como afirma Paraíso (2012, p. 34), usando a metáfora da bricolagem, os sujeitos são constituídos a partir de fragmentos discursivos heterogêneos que, colados uns aos outros, produzem a ilusão de uma identidade coerente e autorreferenciada. O professor que diz "eu nasci para isso" não inventa essa frase do nada (ou de uma descoberta de sua essência de ser), ela já estava disponível, já circulava nos documentos e nas campanhas, já havia sido dita por outros professores que, ao dizê-la, contribuíram para torná-la verdadeira.

### **2.3. Controle, Retóricas e a Fabricação da Docência**

A análise das formas contemporâneas de poder sobre a subjetividade docente não pode prescindir da distinção proposta por Gilles Deleuze (1992) entre sociedades disciplinares e sociedades de controle. Nas primeiras, cujo modelo Foucault descreveu magistralmente em *Vigiar e Punir* (2010a), o poder opera de forma

concentrada e visível: a escola, a fábrica, o hospital, a prisão são espaços fechados que moldam os corpos e as subjetividades por meio de normas explícitas, vigilância e punição. Nas sociedades de controle, o poder se dispersa, se dilui, se torna contínuo e difuso. Não se pune mais o professor que não é bom o suficiente, premia-se o que é. E essa premiação funciona como um mecanismo de governo muito mais sofisticado, porque convoca o sujeito a se controlar a partir de dentro.

Garcia, Hypolito e Vieira (2005) chamam esse processo de "fabricação da docência": uma construção histórica, operada por múltiplos dispositivos, de uma figura idealizada do professor que serve aos interesses de determinadas formas de organização social e econômica. Essa fabricação não se dá pela força, dá-se pela sedução. Como observa Bujes (2002, p. 93), o fazer docente surge "como alvo de técnicas que não são da ordem da repressão ou do constrangimento, mas da produção e estimulação da subjetividade".

O elogio, o reconhecimento, a homenagem no dia do professor, a premiação da escola a partir do desempenho (dos professores), todos esses gestos compõem uma tecnologia de governo que opera pelo prazer do reconhecimento e não pela dor da punição. É exatamente essa dimensão prazerosa que torna o controle mais eficaz e mais difícil de contestar: ninguém se sente oprimido quando é chamado de "fonte de sabedoria" ou de "sal da terra". Ao contrário, sente-se visto, valorizado, necessário. E é precisamente aí, nessa sensação de valor, que o discurso captura o sujeito e o constitui como aquele que pode e deve se sacrificar, que trabalha por amor, que não sai da profissão porque o salário não compensa, uma vez que recebera o "chamado" para isso.

Esse processo tem uma dimensão mais intensificada quando tomado a partir da perspectiva de gênero. A história da feminização do magistério infantil é, ela própria, uma história de fabricação de subjetividades: ao associar a docência de crianças pequenas a atributos femininos como afeto, cuidado e maternidade, os discursos não apenas descreveram uma tendência, produziram um espaço generificado onde determinados corpos são convocados a ocupar determinadas posições. Como argumenta Louro (2008, p. 18), "a construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais". O magistério infantil é um dos lugares onde essa construção se dá de forma especialmente cristalizada, e especialmente naturalizada, o que faz com que haja a professora de criança: maternal, calma, dedicada, abnegada de sua própria vida, discreta, afetuosa, exemplo de virtude a ser seguida (Vasconcelos, 2014).

A captura da mulher professora, como tratada por Vasconcelos (idem), não se trata apenas da ocupação do vácuo deixado pelos homens frente a uma profissão precarizada, mas se constitui como projeto de captura de um sujeito a ser moldado como legítimo neste lugar, para operar a partir da cartilha subjetivante da professora de crianças, descrevendo-se, narrando-se, julgando-se e balizando suas ações a partir deste ideal de ser criado para proteger a infância.

### **3. METODOLOGIA**

A pesquisa que fundamenta este artigo foi realizada nas três escolas públicas de Educação Infantil do município de Tianguá (CE) premiadas com o título de "Escola nota 10" pelo SPAECE em 2024.

Esse critério de seleção não foi aleatório: as escolas premiadas tornaram-se referência para a rede municipal e passaram a ser cobradas para manutenção do título, o que intensificou a circulação dos discursos sobre o "ser docente de qualidade".

A abordagem escolhida foi qualitativa, entendida aqui na perspectiva de uma ciência "relacional, heterogênea, situada, política, ideológica, não dogmática, não vinculada a verdades universais" (Roratto, 2010, p. 176). O método adotado foi a cartografia social (Passos; Kastrup; Escóssia, 2010), compreendida não como um caminho pré-definido, mas como um percurso que se constrói na relação com o campo, atento aos seus acidentes e surpresas.

O principal instrumento de geração de dados para os fins deste artigo foi o Grupo Focal, realizado em três sessões com onze professoras da Educação Infantil das três escolas. As sessões foram organizadas em torno de três eixos temáticos: (1) "O ser docente", (2) "Mecanismos de controle da docência" e (3) "Linhas de fuga: é possível resistir?". Cada sessão durou aproximadamente uma hora, excluindo o coffee break que compunha o formato do encontro, denominado "Chá com Palavras", estratégia que buscou criar um ambiente menos formal e mais propício à partilha.

Além do Grupo Focal, foram realizadas observações participantes ao longo de seis meses (três vezes por semana, quatro horas por dia) nas três escolas, com registros em diário de campo, fotografias e gravações de áudio. Também foi realizada análise documental que abrangeu os Projetos Político-Pedagógicos das escolas, documentos oficiais, campanhas publicitárias e materiais pedagógicos em circulação nas instituições.

Os dados foram analisados a partir da perspectiva da análise do discurso de matriz foucaultiana, tal como elaborada por Fischer (2001): sem buscar o sentido oculto por trás das palavras, mas atentando para o que os enunciados fazem, como produzem efeitos de verdade, como constroem posições de sujeito, como funcionam como mecanismos de subjetivação. As falas do Grupo Focal foram categorizadas em torno do objetivo central deste artigo: compreender a relação entre o que os docentes dizem sobre si e as retóricas oficiais acerca do ser professor.

## **4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

### **4.1. "Um Bom Começo Tem Um Bom Professor": Os Discursos Oficiais Como Produtores de Subjetividade**

Entre os materiais analisados ao longo da pesquisa, dois chamaram especial atenção pela sua capacidade de condensar os discursos sobre o ser docente de forma ao mesmo tempo sedutora e prescritiva: as campanhas de "valorização do magistério" veiculadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 2012 e pela Rede Globo em parceria com o UNICEF em 2013. Tomadas em conjunto, essas campanhas oferecem um mapa bastante preciso dos enunciados que constituem o sujeito professor no Brasil contemporâneo.

A música da campanha do MEC apresenta o professor como condição de possibilidade de toda conquista humana: "A base de toda conquista é o professor, a fonte de sabedoria, um bom professor. Em cada descoberta, cada invenção, todo bom começo tem um bom professor". O que parece, numa primeira leitura, uma homenagem merecida, revela-se, sob análise discursiva, como

dispositivo de captura. A expressão "bom professor" não apenas descreve, ela prescreve. Ao dizer o que o professor é quando é "bom", o discurso simultaneamente aponta o que falta àqueles que não correspondem a essa imagem. Mas o faz de forma suave, musical, emotiva, de modo que a prescrição chegue como elogio e seja recebida como tal.

Como assinala Foucault (2005, p. 11), há lugares na sociedade onde "a verdade se forma, onde certo número de regras de jogo são definidas, regras de jogo a partir das quais vemos nascer certas formas de subjetividade". A campanha do MEC é exatamente um desses lugares.

A lógica opera de modo eficaz: ao posicionar o professor como aquele que tem um poder quase sobre-humano, capaz de estar no bisturi da cirurgia, no tijolo da olaria, no arranque do motor, o discurso o responsabiliza de forma totalizante pelos resultados educacionais e, por extensão, pelos destinos da humanidade. A imagem que resulta não é a de um trabalhador com direitos, limites e condições concretas de trabalho, é a de um ser vocacional que carrega sobre os ombros o peso do mundo. E quem carrega tal peso não pode parar, não pode reclamar, não pode dizer que o salário é baixo demais: porque o amor, nesse enquadramento, é maior do que o dinheiro.

Já a campanha da Rede Globo opera com uma lógica ligeiramente diferente, mas complementar. Sua letra, "Tem gente que faz gente que faz chip, que faz site; tem gente que faz gente que faz vida, que faz sonho", desloca o professor do campo do saber técnico para o campo da produção de humanidade. O professor "faz gente": não ensina conteúdos, não transmite habilidades, não exerce uma

profissão com contorno definido, ele fabrica seres humanos. Essa imagem, que ressoa o pensamento de Vasconcelos (1976) sobre a escola como redentora da selvageria humana, coloca o docente numa posição simultaneamente exaltada e aprisionante: é grande demais para ser um trabalhador comum, e por isso não pode ser tratado como tal.

Esses discursos não permanecem apenas no âmbito das campanhas televisivas. Eles chegam às escolas, são reproduzidos pelas gestões escolares e pela sociedade em geral, e são absorvidos pelos professores. A evidência mais concreta disso foi encontrada nas três escolas investigadas: em todas elas, as professoras usavam como farda blusas padronizadas com frases sobre a docência, blusas ganhas no dia do professor, vestidas como troféus e carregadas no corpo como marcas de uma identidade que o discurso construiu e que os corpos agora sustentam: "Você tem em suas mãos o poder de transformar o mundo"; "Um mero professor aponta o caminho das estrelas; um professor de Verdade ajuda a alcançá-las". O presente do dia dos Professores, cuja homenagem se deu no auditório da escola (Diário de Campo, 14/10/2024) é, ele próprio, um dispositivo pedagógico, que presenteia com uma identidade, não com reconhecimento profissional. Neste dia, os professores ganharam uma *necessaire* com pincel para quando brancos, canetas, lápis, borracha e outros instrumentos da docência.

#### **4.2 "A gente tem que ser tudo": os ecos das retóricas oficiais na fala dos professores**

Durante as sessões do Grupo Focal, ao serem convidadas a responder "quem é o professor?", as professoras produziram um repertório discursivo que ressoa, quase sem fricção, os enunciados

presentes nos documentos oficiais e nas campanhas institucionais. As falas a seguir são ilustrativas:

*O professor é como se fosse um tipo de guia, né?! Ele vai conduzindo o estudante conforme os caminhos que vão aparecendo à frente (Participante H, Grupo Focal, 23/10/2024).*

*É psicólogo, é enfermeiro... Se quiser ser professor, tem que ser várias coisas ao mesmo tempo, além de educar (Participante M, Grupo Focal, 23/10/2024).*

*Eu comparo muito ser professor com aquela frase: 'ser mãe é padecer no paraíso'. A gente passa muita coisa, dificuldades, questão do salário, mas a gente ama, é a mesma coisa do educador (Participante H, Grupo Focal, 13/11/2024).*

O que mais chama atenção nessas falas não é seu conteúdo isolado, mas a naturalidade com que elas são enunciadas, como se fossem descobertas pessoais e não reproduções de discursos amplamente circulantes. A comparação com a maternidade, especialmente, é reveladora: ela não é apenas uma metáfora afetiva, mas um operador que coloniza o campo profissional com a lógica da abnegação e do sacrifício gratuito. "A gente fica ali porque a gente ama, não porque o salário compense" (Participante H, Grupo Focal, 13/11/2024) é a frase que, ao funcionar como explicação da permanência na profissão, ao mesmo tempo naturaliza a

precarização e a desvalorização salarial como condição de ser professor.

Esse fenômeno é o que Larrosa (1994) identificou como o funcionamento das tecnologias do eu: o sujeito que se autodescreve, que narra a si mesmo, não está acessando um interior autêntico, está se constituindo como sujeito a partir de normas externas que, de tanto serem repetidas e interiorizadas, passam a ser vivenciadas como próprias. Reconhecer-se como "vocacionado", "guerreiro" ou "mãe espiritual" não é uma descoberta de identidade, é uma adequação às normas, mediada por dispositivos pedagógicos que operam tanto nos currículos quanto nas campanhas publicitárias.

#### **4.3 “Eu Professor”: a naturalização dos discursos e a encarnação de “competências” e modos de ser**

A partir do Grupo Focal foi possível identificar como os discursos oficiais e midiáticos sobre o ser docente encontram ressonância nas falas das professoras, e como, ao serem reenunciados por elas, esses discursos adquirem o estatuto de verdades pessoais, de experiências íntimas, de descobertas sobre si mesmas. A pergunta-guia da primeira sessão era simples: "Quem é o professor?". As respostas que emergiram foram, cada uma a seu modo, um inventário das posições de sujeito disponíveis no repertório discursivo vigente:

*O professor é como se fosse um tipo de guia, né?! Ele vai conduzindo o estudante, o adolescente, conforme os caminhos que vão aparecendo à frente. Ele tá ali pra ensinar... (Participante H, Grupo Focal, 23/10/2024).*

*Pra você ser professor, você tem que ser psicólogo, você tem que ser mãe, você tem que ser amigo, tem que ser enfermeiro, tem que ser tudo, então é o que eu mais escuto: se quiser ser professor, seja por amor, e tem que ser várias coisas ao mesmo tempo, além de educar (Participante M, Grupo Focal, 23/10/2024).*

*Assim, é engraçado, mas eu escuto muito que o professor é sofredor. De quem está de fora. Que estuda, estuda, estuda... Pra no fim..." (Participante H, Grupo Focal, 23/10/2024). "Trabalha, trabalha, trabalha..." (Participante R, na sequência).*

O que chama atenção nessas falas não é apenas o conteúdo, que reproduz fielmente os enunciados presentes nos documentos curriculares e nas campanhas publicitárias, mas a forma como ele é enunciado: sem qualquer distância crítica, como quem descreve uma realidade simplesmente dada. Algo posto como verdade, dogmático. "Tem que ser tudo", "tem que ser por amor", "é sofredor", todas essas afirmações são apresentadas não como resultado de condições históricas específicas, mas como atributos intrínsecos da profissão, quase como leis naturais.

A comparação com a maternidade é, entre todos os enunciados presentes nas falas das professoras, o mais revelador. Ela não é apenas uma metáfora afetiva, é um operador discursivo que coloniza o campo profissional com a lógica da abnegação gratuita. Ser mãe é o paradigma de uma relação de cuidado que se exerce sem contrapartida econômica, que não tem horário, que não tem limite, que se sustenta pelo amor e não pelo contrato. Ao comparar o ser professor com o ser mãe, "a gente padece no paraíso" Participante C, Grupo Focal, 23/10/2024), as professoras estão, sem perceber, aceitando as condições de precarização de seu trabalho como condição natural da profissão. O baixo salário não é uma injustiça somente, é quase uma prova de que a vocação é real.

Larrosa (1994) descreveu esse fenômeno com precisão: quando um sujeito diz de si, o que ele faz é tomar as normas, incutidas pela vivência e pelo discurso cotidiano, como medida de si mesmo. O reconhecer-se sujeito docente não passa, nessa perspectiva, de um reconhecimento em si da adequação às normas, mediado pelas tecnologias do eu que operam nos espaços de formação, nas campanhas de valorização, nos grupos focais e nas conversas de corredor. A professora que diz "eu amo minha profissão" Participante F, Grupo Focal, 23/10/2024) não está mentindo, ela está enunciando uma verdade que foi construída para ela, que ela incorporou e que agora experimenta como sua.

Há, nessas falas, um aspecto que merece atenção especial: a consciência parcial e incômoda de que as exigências extrapolam o âmbito profissional. A participante H. relatou que quando quer "extrapolar", sair, beber, relaxar, procura ir para fora da cidade, para não ser vista por alunos ou pais. "A gente, como professor, aonde a gente tá, que chega um aluno, a gente ou trata de se esconder ou

então a gente nem se habilita a sair" (Grupo Focal, 23/10/2024). Essa fala indica como o discurso sobre o professor perfeito não é interiorizado sem fricção, há uma tensão entre o que o sujeito deseja e o que o discurso exige. Mas a solução encontrada não é contestar a norma, é obedecer a ela quando se é visto, e burlar geograficamente quando se sabe que será visto. O panóptico, aqui, virou autovigilância.

#### **4.4. Premiar para Controlar: Avaliação, Bônus e as Tecnologias do Reconhecimento**

Um dos momentos mais reveladores do Grupo Focal ocorreu durante a discussão sobre avaliação docente e os usos de seus resultados. O contexto das "Escolas nota 10" tornava essa discussão particularmente carregada: as professoras sabiam que o título de suas escolas dependia, em parte, de sua performance, e que a manutenção desse título tinha consequências concretas para a gestão, para a imagem das escolas e para a pressão sobre o trabalho cotidiano. A fala a seguir sintetiza bem a tensão que permeou toda essa discussão:

*Se a turma tirar uma boa nota, aquele professor é maravilhoso; se a turma não atingir a nota que o governo acha necessária, então aquele professor pode ter sido um ótimo professor a vida toda, mas se naquela avaliação a turma não se sair bem, ele não é mais um bom professor" (Participante M, Grupo Focal, 23/10/2024).*

Essa fala revela uma compreensão sofisticada do funcionamento do dispositivo de avaliação, e, ao mesmo tempo, uma acomodação a ele. A professora percebe a injustiça do critério, mas não a nomeia como injustiça sistêmica: ela a descreve como uma espécie de má sorte que pode acontecer a qualquer professor que, sendo bom, teve uma turma que não correspondeu. A estrutura do argumento preserva intacta a premissa de que as avaliações externas são, em princípio, legítimas, o que está errado é apenas a aplicação pontual, não o dispositivo em si.

O sistema de premiação (o bônus financeiro, o título de "Escola nota 10", as homenagens públicas) foi discutido com um misto de ironia e cumplicidade que é, em si mesmo, significativo. "É como a M. disse, existem as premiações onde o governo dá como uma maneira de incentivo pros professores. Para se doarem mesmo" (Participante T, Grupo Focal, 20/11/2024). A expressão "para se doarem mesmo", enunciada com risos, numa atmosfera de cumplicidade resignada, diz muito sobre a percepção parcial que as professoras têm do mecanismo ao qual estão submetidas: elas sabem que a premiação serve ao sistema, não apenas a elas, mas continuam funcionando dentro da lógica do prêmio porque, afinal, quem foi premiado quer ser premiado de novo.

Isso nos remete ao já mencionado pensamento de Deleuze (1992) ao descrever as sociedades de controle: nelas, não se pune diretamente, incentiva-se, estimula-se, premia-se. O professor não é coagido a ser "nota 10", ele é convocado a querer ser. E ao querer, passa a se autogerir, a se autoavaliar, a se exigir a partir de critérios que não definiu mas que internalizou como próprios. O controle, nesse regime, não vem de fora, emana de dentro, como projeto de si mesmo.

Lembram do presente do Dia do Professor? A *nécessaire* com lápis, borracha, pincel para quadro branco e apagador? Isso precisa ser lido nesse contexto. Em vez de um kit de maquiagem ou de um vale-presente, a gestão da escola optou por presentear as professoras com material de trabalho. A escolha não é inocente: ela reitera, no próprio ato de presentear, que a identidade da professora se confunde com a função docente, que não há uma pessoa para além do cargo, que mesmo no dia que deveria ser de celebração e descanso, o que se recebe é um lembrete do papel a ser desempenhado. É exatamente o processo de “fabricação da docência”, apontado por Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p. 48) e trazido por nós anteriormente. Uma produção incessante, operada por dispositivos dos mais banais, de um sujeito que se identifica com sua função de forma total e sem reservas.

#### **4.5. O Sujeito Docente Generificado: Mulher, Cuidado e a Naturalização de Um Lugar**

Iniciamos essa seção informando que em todas as três escolas investigadas, sem exceção, os docentes da Educação Infantil eram mulheres. Esse dado, que poderia parecer meramente estatístico, é em si mesmo um efeito de discurso, a materialização concreta de enunciados que, ao longo do tempo, foram associando a educação de crianças pequenas a atributos femininos e, ao fazê-lo, foram produzindo um espaço generificado onde determinados corpos são convocados a ocupar determinadas posições.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1998, p. 24) foram responsáveis por fincar as atividades a serem desempenhadas pelas “professoras”. Eles falam em propiciar situações de "cuidados, brincadeiras e aprendizagens" que

contribuam para o desenvolvimento das capacidades infantis "de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança". O perfil docente que emerge desse documento, meigo, acolhedor, confiável, capaz de cuidar, não é apresentado como construção histórica, mas como descrição de competências necessárias. E ao ser apresentado assim, ele convoca silenciosamente a figura que "naturalmente" o encarna: a mulher, a mãe, a cuidadora.

A professora que chega todos os dias à porta da sala para receber cada criança com um beijo, que as chama de "meu amor", que demonstra ao final da aula que estará esperando cada uma no dia seguinte, essa professora, observada nas rotinas das três escolas, não está simplesmente sendo afetiva. Ela está cumprindo um *script* discursivo que define o que é ser uma boa professora de Educação Infantil e seu papel natural. E se não estiver afim de receber os alunos dessa forma? Poderá até não receber, mas será enunciada como má professora, como apontaram os dados de observação.

Kramer (In: Machado, 2005, p. 125) observa que "as atividades do magistério infantil estão associadas ao papel sexual, reprodutivo, desempenhado tradicionalmente pelas mulheres, caracterizando situações que reproduzem o cotidiano, o trabalho doméstico de cuidados e socialização infantil. As tarefas não são remuneradas e têm aspecto afetivo e de obrigação moral". Essa observação aponta para uma dimensão estrutural que os discursos de "valorização" tendem a obscurecer: a feminização do magistério infantil não é apenas uma tendência demográfica, ela é parte de um processo histórico de desvalorização do trabalho de cuidado que se apoia, exatamente, na ideia de que esse trabalho não precisa ser remunerado como trabalho, porque é expressão de uma natureza.

Silva (2007, p. 83) argumenta que "fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença". A figura da professora de Educação Infantil como mulher maternal, afetuosa e vocacionada é exatamente esse tipo de norma, que hierarquiza, que exclui (os homens, as mulheres que não se encaixam no perfil), que naturaliza o que é histórico e que faz do poder uma questão de essência.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O que emerge da análise dos dados apresentados neste artigo é um quadro que aponta para o fato de que, a subjetividade docente, entendida por nós como aquilo que os professores dizem ser, aquilo que sentem sobre sua profissão, aquilo que narram de si mesmos, não é o ponto de partida de sua experiência profissional, mas seu ponto de chegada. Ela é o produto de um longo processo histórico de arranjos discursivos que, operando por meio de campanhas publicitárias, documentos curriculares, sistemas de premiação, presentes simbólicos e práticas pedagógicas cotidianas, vai moldando modos de se ver, de se sentir e de se narrar que os sujeitos, então, experimentam como autenticamente seus.

Isso não significa que os professores sejam enganados ou manipulados de forma simples e direta. Os mecanismos de subjetivação que descrevemos não funcionam assim. Eles funcionam precisamente porque não se apresentam como controle, mas como reconhecimento, como valorização, como verdade sobre si mesmo. A professora que diz "eu amo minha profissão" não está reproduzindo um discurso de forma mecânica, ela experimenta

genuinamente esse amor. Mas esse amor tem história, tem forma, tem conteúdo, e esses foram moldados por discursos que a antecedem e que ela não escolheu.

É nesse sentido que podemos realmente constatar que o poder se mantém, e é aceito, pelo fato de que ele permeia, produz coisas, forma saber, produz discurso de verdade. É exatamente essa produtividade do poder que torna tão difícil a resistência: resistir ao discurso que diz que você é o "sal da terra", que você "transforma o mundo", que você "faz gente" é muito mais difícil do que resistir a uma norma explicitamente opressiva, uma regra disciplinar que castiga o corpo, porque o primeiro se apresenta como elogio, como homenagem, como reconhecimento. E quem não quer ser reconhecido?

No entanto, os dados da pesquisa revelaram, também apontam para algumas fissuras, momentos em que a tensão entre o que os sujeitos desejam e o que o discurso exige se torna visível: a professora que vai para outra cidade para poder relaxar sem ser vigiada, a percepção coletiva de que as avaliações externas dizem pouco sobre o trabalho docente real, o riso irônico quando se fala do bônus como forma de fazer os professores "se doarem mais". São linhas de fuga tênues, mas são linhas. São pontos onde o sujeito, ao mesmo tempo em que toca o discurso, também escapa, numa dinâmica que é constitutiva das relações de poder e resistência.

Interrogar os discursos que nos constituem como sujeitos, e que constituem os professores como vocacionados, como mães espirituais, como salvadores do mundo, não é uma operação puramente teórica. É um ato político. Porque ao tornar visível o processo de fabricação, ao mostrar que aquilo que parece natural é

histórico e, portanto, contingente, abre-se a possibilidade de que as coisas sejam de outro modo. De que o professor possa ser professor de outras formas, com direitos, com salários justos, com limites profissionais claros, sem que isso signifique amar menos seus alunos ou sua profissão.

Este artigo não pretende esgotar a análise das relações entre discurso e subjetividade docente, mas contribuir para tornar visível o que os discursos tendem a naturalizar: que ser professor não é uma vocação que se descobre em si mesmo, mas uma posição de sujeito que se produz historicamente, e que pode, portanto, ser produzida de outros modos.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Coimbra: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol. I. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUJES, M. I. E. **Infância e Maquinarias**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

DELEUZE, G. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 27. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2010a.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

KRAMER, S. Profissionais de educação infantil: gestão e formação. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 117-131.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade:**

**um debate contemporâneo na educação.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 9-27.

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec, 1994.

PARAÍSO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2010.

RORATTO, R. **Pesquisa qualitativa em educação.** Curitiba: Ibpex, 2010.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VASCONCELOS, F. U. P. e. Heteronormatividade e Educação Infantil: Uma Análise a partir da Feminização do Ensino. 2014. **Dissertação** (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de Fortaleza – UNIFOR, Fortaleza, 2014.

VASCONCELOS, M. S. **A difusão das ideias de Piaget no Brasil.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

---

<sup>1</sup> Pós-doutor em Psicologia Social. Doutor em Psicologia. Doutor em Educação. Professor Adjunto do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA). Membro do corpo permanente do Mestrado Profissional em Ensino de Sociologia (ProfSocio). Líder dos grupos de Pesquisa: Laboratório de Trabalho, Educação, Gênero e Subjetividades (LATEGS) e Grupo Entre Nós – Conjugalidades e Clínica Psicológica, do CNPQ. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

<sup>2</sup> Pedagoga pela Universidade Estadual do Piauí. Mestranda pela Universidade Del Sol (UNADES). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

<sup>3</sup> Graduada em Língua Portuguesa. Mestranda da Universidade Del Sol (UNADES). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

<sup>4</sup> Pedagogo. Mestrando em Ciências da Educação (UNADES). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

<sup>5</sup> Graduada em História e Geografia. Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol (UNADES). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

<sup>6</sup> Graduada em História e Geografia. Mestranda da Universidade Del Sol (UNADES). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

<sup>7</sup> Graduada em Educação Física e Pedagogia. Mestranda da Universidade Del Sol (UNADES), E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

<sup>8</sup> Graduada em Biologia e Química. Mestranda da Universidade Del Sol (UNADES). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

<sup>9</sup> Docente da Secretaria Estadual de Educação do Piauí. Seduc/Piauí. Mestre em desenvolvimento e meio ambiente - Ufpi. Doutoranda da Universidade del Sol. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

<sup>10</sup> Graduada em Língua Portuguesa e Literatura. Mestranda da Universidade Del Sol (UNADES). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)