

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA
DOUTORADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

ODÁLIA BISPO DE SOUZA E SILVA

**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**

GOIÂNIA-GO
2016

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☐ Dissertação ☒ Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Nome completo do autor: ODÁLIA BISPO DE SOUZA E SILVA

Título do trabalho: 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

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

Odália Bispo de Souza e Silva
Assinatura do (a) autor (a)

Data: 25 / 10 / 2016

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

ODÁLIA BISPO DE SOUZA E SILVA

**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**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em
Letras e Linguística da Faculdade de Letras da
Universidade Federal de Goiás, para obtenção
do título de Doutora em Letras e Linguística

Área de Concentração: Estudos Linguísticos
Orientadora: Dra. Kátia Menezes de Sousa

**GOIÂNIA-GO
2016**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

, Odália Bispo de Souza e
A profissionalização e a conduta ético-política do professor no Brasil
[manuscrito] / Odália Bispo de Souza e . - 2016.
clxxxvii, 187 f.

Orientador: Prof. Kátia Menezes de SOUSA.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de
Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia,
2016.

1. Discurso. 2. Professor. 3. Saber. 4. Poder. 5. Resistência. I.
SOUSA, Kátia Menezes de, orient. II. Título.

CDU 81



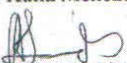
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

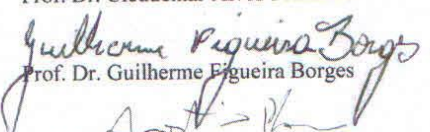
ATA Nº 18/2016

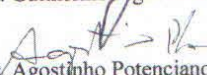
ATA DA SESSÃO DE JULGAMENTO DA TESE DE DOUTORADO
DA ALUNA ODÁLIA BISPO DE SOUZA E SILVA

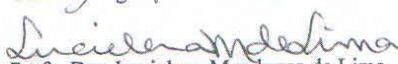
Aos vinte e quatro dias do mês de novembro do ano de dois mil e dezesseis, a partir das dezesseis horas, no Miniauditório Professor Egídio Turchi da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, nesta capital, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada "A profissionalização e a conduta ético-política do professor no Brasil: as relações saber/poder nos processos discursivos de objetivação/subjetivação e as possibilidades de resistência". Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora Kátia Menezes de Sousa (Presidente/Faculdade de Letras/UFG) com a participação dos demais Membros da Banca Examinadora: Professor Doutor Cleudemar Alves Fernandes (Universidade Federal de Uberlândia), Professor Doutor Guilherme Figueira Borges (Universidade Estadual de Goiás/Campus Iporá), Professor Doutor Agostinho Potenciano de Souza (Faculdade de Letras/UFG) e Professora Doutora Lucilena Mendonça de Lima (Faculdade de Letras/UFG). A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese, tendo sido a candidata aprovada pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora Kátia Menezes de Sousa, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora e visada pela Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Goiânia, aos vinte e quatro dias do mês de novembro do ano de dois mil e dezesseis.


Prof.ª. Dra. Kátia Menezes de Sousa - Presidente

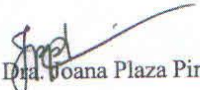

Prof. Dr. Cleudemar Alves Fernandes


Prof. Dr. Guilherme Figueira Borges


Prof. Dr. Agostinho Potenciano de Souza


Prof.ª. Dra. Lucilena Mendonça de Lima

Visto:


Prof.ª. Dra. Joana Plaza Pinto

Ao Arthur, com carinho e amor imensuráveis.

AGRADECIMENTOS

À professora Kátia Menezes de Sousa, pela orientação, pela leitura crítica e sempre precisa dos meus textos e, também, por ser um exemplo de pesquisadora.

Aos professores Agostinho Potenciano e Pedro Navarro, pelas importantes contribuições na ocasião da qualificação. Este produto resulta, em grande medida, das sugestões que me fizeram.

Aos professores Cleudemar Alves Fernandes (UFU), Lucielena Mendonça de Lima (UFG), Guilherme Figueira Borges (UEG), Agostinho Potenciano de Souza (UFG), Rosane Rocha Pessoa (UFG) e Vanice Maria de Oliveira Sargentini (UFSCar) por aceitarem participar deste momento ímpar da minha vida acadêmica, a banca de defesa.

Aos colegas do Grupo Trama, pelas enriquecedoras conversas que me proporcionaram momentos de reflexão fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos meus pais, por se constituírem sempre como encorajadores das minhas decisões, respeitando-as, e ensinando-me, através do exemplo, que é possível alcançar aquilo em que se acredita, embora as dificuldades, por vezes, apresentem-se como quase intransponíveis.

Ao Claudio, por acreditar nos meus projetos.

Ao meu filho Arthur que desde os primeiros meses de vida já participava comigo deste projeto. Foi dele que recebi os abraços mais alentadores e encorajadores durante todo esse tempo; foram seu sorriso e sua espontaneidade que me auxiliaram a ver brilho na vida, todos os dias, apesar dos eventuais abatimentos.

Aos alunos e colegas de profissão com quem tive contato durante o período de gestação deste estudo, pois, ao me permitirem verbalizar as inquietações de pesquisa, me ajudaram a encontrar caminhos e a fortalecer/ressignificar minhas convicções.

À SEDUCE, pela licença.

A Deus, por me sustentar e me dar a força necessária quando, muitas vezes, parecia impossível prosseguir.

Quanto ao motivo que me impulsionou foi muito simples. Para alguns, espero, esse motivo poderá ser suficiente por ele mesmo. É a curiosidade – em todo caso, a única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo. De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou refletir.

RESUMO

Esta tese, cujo título é *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*, se propõe a descrever a rede de enunciados a que estão submetidos os discursos sobre o professor no Brasil, em função de jogos de saber/poder e dos feixes de relações resultantes dos atravessamentos vários e das marcações históricas que constituem a materialidade dos enunciados. A sustentação teórica bem como a metodologia de trabalho estão pautadas em ferramentas identificadas na arqueogenealogia foucaultiana e que, a nosso ver, nos permitem refletir sobre os saberes que comparecem na base dos mecanismos discursivos que objetivam e subjetivam o sujeito/profissional professor. Conceitos como arquivo, memória, descontinuidade, regularidade enunciativa, saber, poder, objetivação, subjetivação, poder pastoral e resistência são fundamentais no tratamento que dispensamos, nesta pesquisa, a discursos que promovem algum tipo de categorização para o professor. Embora conscientes de que são inúmeras as possibilidades de classificar o professor, optamos por sistematizar os dados de nosso arquivo em duas grandes categorias: sua *conduta ético-política* e sua *profissionalização*, com o objetivo de observar o entrecruzamento de saberes e práticas que sustentam a compreensão do que deve se constituir como requisito precípua de sua atividade laboral e, em circunstâncias diversas, do seu modo de ser. A problematização desses enunciados possibilita a compreensão de que, muitas vezes, há uma anuência quase generalizada de que o professor é desvalorizado e que por isso é necessário partir em sua defesa. Disso resulta na tendência de se colocar como elemento principal na escala valorativa a importância do sujeito/profissional professor ao 1. instruir os jovens para conviver em sociedade de forma harmoniosa, para tudo fazer sem desprezar princípios próprios aos valores tradicionais. 2. contribuir com o desenvolvimento da pátria por meio de sua capacidade de formar pessoas qualificadas para o mercado de trabalho e, conseqüentemente, cooperar com o crescimento da Nação. Ambas as possibilidades de objetivação do professor foram observadas tanto nos enunciados proferidos por cidadãos comuns e profissionais de outras áreas quanto nos enunciados materializados pelos próprios professores. Entretanto, a partir dos dados analisados foi possível constatar também a existência de um espaço de resistência o qual é concebido aqui como indício de que há uma escapatória a ponto de serem negadas certas formas de objetivação. Ao se subjetivar, não raramente, o professor contesta o lugar que o toma como o bom pastor, como o exemplo a ser seguido e, por isso mesmo, profere enunciados e adota posturas diversas que fogem às expectativas que existem em torno dele, podendo, inclusive, culminar no que acreditamos ser o ponto máximo de sua capacidade de “pular a janela”, a saber, no abandono da profissão.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso; Professor; Saber; Poder; Resistência.

ABSTRACT

This thesis, entitled *The professionalization and teacher's ethical and policy conduct in Brazil: relations knowledge/power in discursive processes of objectification/subjectification and the possibilities of resistance*, it is proposed to describe the network of statements that are submitted speeches about the teacher in Brazil, in terms of game knowledge/power and beam resulting relationships of the various crossings and historical markings constituting the materiality of the statements. The theoretical framework and the working methods are guided in tools identified in Foucault's arqueogenealogia and that, in our view, allow us to reflect on the knowledge that attend on the basis of discursive mechanisms that aim and subjectify the subject/professional teacher. Concepts such as file, memory, discontinuity, enunciative regularity, knowledge, power, objectivity, subjectivity, pastoral power and toughness are essential in the treatment we give this research, the speeches that promote some kind of categorization for the teacher. Although aware that the possibilities are numerous to classify the teacher chose to systematize the data of our file into two broad categories: its ethical political conduct and its professionalism, in order to observe the interweaving of knowledge and practices that support the understanding what should it be a requirement preciput of their work activities and in different circumstances, their way of being. The problematics of these statements makes it possible to understand that, often, there is almost universal agreement that the teacher is undervalued and therefore it is necessary to leave in his defense. This results in the tendency to put as the main element in the evaluative scale the importance of the subject / professional teacher to 1. instruct young people to live in harmonious society to do everything without neglecting own principles to traditional values. 2. contribute to the development of the country through its ability to form qualified people to the labor market and thus cooperate with the growth of the nation. Both objectification possibilities teacher were observed both in the statements delivered by ordinary citizens and professionals from other areas as set out in materialized by teachers themselves. However, from the data analyzed it was also possible to establish the existence of a space of resistance which is designed here as an indication that there is a way out to the point of being denied certain forms of objectification. By subjectively, not infrequently, the teacher denies the place that takes as the good shepherd, as the example to be followed and, therefore, makes statements and adopts different postures that are beyond the expectations that exist around it, and may, even culminate in what we believe to be the peak of its ability to "jump the window", namely, the abandonment of the profession.

KEYWORDS: Speech; Teacher; To know; Power; Resistance.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Anúncio publicitário da marca Faber Castel	34
FIGURA 2 – Enunciado lexicográfico	38
FIGURA 3 – Como o professor deve cuidar do seu <i>marketing</i> pessoal	106
FIGURA 4 – Professores fazem manifestação em Coroatá – MA	110
FIGURA 5 – Cartaz “Menos bala. Mais giz”	112
FIGURA 6 – Homenagem da Editora Formar	123
FIGURA 7 – Brasil, pátria educadora	146
FIGURA 8 – Homenagem do sindicato dos professores do Estado de São Paulo	152
FIGURA 9 – Manifestação de professores no município de Afrânio-PB	156
FIGURA 10 – Dar aula: trabalho voluntário?	161

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. APARATO TEÓRICO-METODOLÓGICO	28
1.1 Por uma linguística do discurso	32
1.1.1 O acontecimento enunciativo	35
1.1.2 As regularidades enunciativas: raridade e acúmulo	39
1.1.3 Por que analisar discursos?	44
1.2 Uma metodologia foucaultiana	47
1.2.1 Descontinuidade e Singularidade	49
1.2.2 Memória e Arquivo	53
1.2.3 O dispositivo como prática de subjetivação	57
1.2.4 Um olhar para as práticas de nosso tempo	62
2. DA IDENTIDADE AOS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO	65
2.1 Da Identidade	68
2.2 Do Sujeito	72
2.2.1 Posição-Sujeito	75
2.2.2 Saber e poder nos processos de constituição do sujeito e da verdade	78
2.3 Objetivação e Subjetivação	82
2.3.1 Saberes docentes: suporte dos processos de objetivação e de subjetivação	86
2.3.2 Professor: aquele que professa um saber	90
3. DOS REQUISITOS PARA O EXERCÍCIO DOCENTE – PARTE 1: ORIENTAR A CONDUTA ÉTICO-POLÍTICA DOS ALUNOS	96
3.1 Professor: o bom pastor	98
3.1.1 O professor conduz pela disciplina e pelo exemplo	102
3.2 O corpo disciplinado do professor: um exemplo a ser seguido	104

3.3 O professor aponta o caminho da felicidade	109
3.4 Professor: o sábio que orienta condutas	115
3.5 O professor possui os saberes que (en)formam uma nação	123
3.6 O professor falha no processo de condução de vidas: a defesa da militarização das escolas	128
 4. DOS REQUISITOS PARA O EXERCÍCIO DOCENTE – PARTE 2: CONDUZIR OS CONHECIMENTOS E A PROFISSIONALIZAÇÃO DOS ALUNOS	 131
 4.1 O professor: atualização do saber e profissionalização	 133
4.1.1 O saber institucionalizado: da reciclagem à formação continuada	135
4.1.2 O saber produtivo: da escola para o desenvolvimento da pátria ..	144
4.1.3 O saber fundamental para a formação de trabalhadores	151
4.2 A resistência: Há espaço para a liberdade?	155
4.2.1 O sujeito e as formas de resistência	157
4.2.2 O professor quer ser reconhecido como profissional	160
4.2.3 O professor assume o risco ao se distanciar do modelo tradicional	162
4.2.4 A dissidência como indicativo da resistência	166
 CONCLUSÃO	 171
REFERÊNCIAS	178

INTRODUÇÃO

Este estudo, sob a base teórico-metodológica da análise do discurso apoiada nos trabalhos de Michel Foucault, propõe uma investigação acerca das condições de emergência e de disseminação de enunciados sobre o professor no Brasil. Partimos do princípio de que existem relações complexas que sustentam o entrecruzamento entre linguagem, sociedade e história nos processos discursivos de objetivação e de subjetivação desse sujeito. Por isso a possibilidade de descrição desses enunciados vincula-se ao reconhecimento de que 1. as condições de emergência dos enunciados são determinadas por fatores de ordem histórica e pelas funções que exercem no interior de práticas, discursivas e não discursivas; 2. em cada época, conforme as sociedades e os sujeitos que as constituem, os ditos sobre o professor se (re)configuram.

A noção de discurso com a qual trabalhamos recobre a região situada entre o linguístico e o histórico, considerando-se que, conforme propõe Michel Foucault, em diversos de seus textos, nenhum mecanismo de enunciação funciona desvinculado das relações de saber e de poder que o envolvem. Existem peculiaridades no modo como cada enunciado transporta saberes e produz efeitos de sentido, tendo em vista que as diferentes condições de emergência ganham significados na historicidade do dizer, o que permite pensar que sujeitos e sentidos podem se movimentar na história. Dessa forma, de um lado, os enunciados são tratados na sua singularidade e dispersão, tendo em vista sua raridade, sua inerente “pobreza”, já que, mediante a infinitude de possibilidades enunciativas do ser da linguagem, poucas coisas são realmente ditas; de outro lado, essa dispersão também afeta o sujeito que, ao enunciar de lugares distintos, posiciona-se de modos variados, em conformidade com os interditos do espaço de onde emerge seu discurso.

Compreendemos, pois, que, ao submetermos determinados enunciados acerca do sujeito *professor* a uma análise fundamentada em teorias do discurso, estaremos ampliando as possibilidades de percepção deste nosso objeto de pesquisa. É por esse motivo que cada enunciado selecionado para esta pesquisa será tomado na sua condição de acontecimento discursivo – um termo bastante caro aos estudos de Foucault (2008a; 2009) –, isto é, como uma irrupção de uma nova regularidade discursiva. Consideraremos que existe um conjunto de regras

que compõe a condição para que um discurso possa aparecer, caracterizando-se como legítimo, autorizado institucionalmente e portador de verdades. Nossa busca consiste em, na esteira de Michel Foucault, examinar o conjunto de condições e atravessamentos que determinam a aparição de certos enunciados, sua estabilização, seu desaparecimento, seu caráter de verdade, surgindo em um dado momento e em uma sociedade específica, ou seja, “examinar o jogo das regras que determinam, em uma cultura, a aparição e o desaparecimento dos enunciados, sua permanência e sua supressão, sua existência paradoxal de acontecimento”. (GREGOLIN, 2001, p. 16).

Tais elementos condicionam a existência, a manutenção, a modificação e o desaparecimento de determinados discursos, daí a importância de se colocar em evidência as relações discursivas que se instauram no momento mesmo da sua emergência. Essas relações estão, conforme Foucault (2008a, p. 51), “de alguma maneira, no limite do discurso: oferecem-lhe objetos de que ele pode falar, ou antes, determinam o feixe de relações que o discurso deve efetuar para poder falar de tais ou tais objetos [...]”. É nesse sentido que desconsideramos, no nosso percurso investigativo, qualquer possibilidade de naturalização do objeto: os processos discursivos de objetivação e de subjetivação do professor no Brasil. Consideramos, pois, que somente a partir da sua historicização, a partir da observação das práticas que o engendra(ra)m, torna-se possível oferecer-lhe um tratamento analítico.

Sobre o *corpus*

Tendo em vista a imensa produtividade de discursos sobre o professor no Brasil, procuraremos, na tentativa de promover um recorte, de caráter estritamente metodológico, delimitar nossa análise, voltando-nos para enunciados (re)produzidos a partir da segunda metade da década de 1970 até os dias atuais¹. Embora conscientes de que este seja, ainda, um período bastante vasto e complexo da história da sociedade brasileira e, especificamente, das políticas públicas para a Educação no Brasil, entendemos

¹ Conforme será possível observar nas análises implementadas, a retomada a períodos históricos distintos não reflete, necessariamente, interesse por uma análise cronológica desses enunciados. Sempre que retomarmos enunciados proferidos em períodos anteriores é, sobretudo, para compreendermos o efeito de raridade e de acúmulo inerentes à constituição dos discursos.

que é a partir de embates políticos, sociais e intelectuais bastante profícuos nesse período que importantes documentos, representativos de marcos fundamentais para o que se denomina universalização do ensino, foram oficializados, tais como: a Constituição Federal de 1988, especificamente em seu artigo 205²; a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, assinada por vários países durante a Conferência Mundial sobre Educação para todos, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia; o Plano Nacional de Educação de 1999³, que definia ações na área da educação para a erradicação do analfabetismo no Brasil.

A universalização do acesso ao sistema educacional, assegurada por intermédio de leis, decretos e constituições ao longo dos anos, na mesma proporção em que representa a garantia de que todos, sobretudo aqueles que sempre estiveram às margens, tenham oportunidades de ensino, faz emergir uma acalorada discussão acerca da perspectiva de uma escola de qualidade para todos. Disso resulta uma frutífera discussão no âmbito das pesquisas em Educação pautada na ideia de que há um abismo entre a universalização do ensino e a qualidade da educação que é oferecida aos alunos. O acolhimento e a consolidação das classes populares na escola implicam abertura significativa de vagas o que, por conseguinte, representa a ampliação de espaços para a atuação docente.

Em decorrência disso, parece haver, nas mais variadas manifestações discursivas, desde as oficiais até as mais corriqueiras, uma especial preferência por relacionar, resguardadas as devidas proporções, a compreensão que se tem de escola de qualidade ao exercício desempenhado pelo professor. Nesse sentido, a recorrência de enunciados que objetivam o professor, construindo verdades que pautarão as possíveis formas de subjetivação para que ele se estabeleça como tal, constitui-se, no Brasil, muitas vezes, como um lugar-comum. Falar do professor, culpabilizá-lo ou fazer dele um verdadeiro herói, tornou-se trivial em manifestações discursivas diversas. Todos parecem ter algo

² “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (CONSTITUIÇÃO FEDERATIVA DO BRASIL, 1988. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/1241734/artigo-205-da-constituicao-federal-de-1988>. Acesso em 01/07/2015).

³ Esses documentos, obviamente, foram ampliados e reformulados, culminando, por exemplo na LDB 9394/96, na Lei nº 12061/09 que garante o ensino completo obrigatório, no PNE 2011-2020, dentre outros, bastante visitados e importantes para as reformas educacionais dos últimos tempos.

a dizer sobre esse sujeito e, não raramente, partem em sua defesa. Se a escola é para todos, o professor – sua condição intelectual, social, política etc, seu agir, os saberes que possui ou não – se caracteriza como figura constantemente avaliada e (des)autorizada.

Utilizaremos, então, como *corpus* de investigação textos diversos, tais como: editoriais, reportagens, propagandas, artigos de opinião, leis, verbetes de dicionários etc. nos quais estejam veiculadas informações inerentes ao recorte proposto. Nesse caso, serão selecionados textos publicados no jornal goiano *O popular*, no jornal paulista *Folha de São Paulo*, na revista *Veja* (em seus arquivos digitais e impressos), textos que tenham caráter documental, além de textos atualizados extraídos de meios eletrônicos e impressos. Não se trata de dispensar um esforço para encontrar no *corpus* selecionado discursos velados, mascarados. Partimos do princípio foucaultiano de que eles estão na superfície e se mostram, isto é, como não existe “nada por trás das cortinas”, o que há são enunciados e relações postos em funcionamento pelo próprio discurso. Visto dessa forma, nosso esforço consiste em interrogar a linguagem a partir de enunciados efetivamente ditos, sem a preocupação (1) de encontrar para as “coisas ditas” seus referentes, (2) de promover a revelação de verdades e sentidos recalcados. Compreende-se, nesse caso, que quando algo é enunciado sobre o professor, em qualquer que seja a circunstância sócio histórica, esse dizer está em uma rede de relações, pautada em enunciados outros que puderam ser ditos em outras condições enunciativas.

Por se tratar de um *corpus* aberto e de não haver inicialmente uma preocupação em esgotar fontes, “documentos” acerca do objeto por nós delimitado, procederemos nossa análise por meio da noção de arquivo proposta por Michel Foucault em sua arqueologia. Trata-se de observar os enunciados tendo em vista que resultam de um sistema geral de formação e de transformação, sempre submetidos a um conjunto de regras que, numa dada época e para uma determinada sociedade, definem os limites e as formas de dizibilidade, de conservação, de apropriação, de reativação por meio da memória, que se aplicam aos discursos que podem/puderam ser proferidos.

Sobre as motivações

O interesse por investigar o professor como objeto e sujeito de discursos vários, a partir desse aparato teórico-metodológico, emerge de uma trajetória de estudos embasada na compreensão de que não se deve separar a língua do sujeito que a fala, considerando-se a eminente (re)produção dos elementos sociais e históricos que compõem na materialidade dos discursos. Em pesquisa de mestrado, cuja defesa da dissertação aconteceu em março de 2011, foi desenvolvida uma análise acerca do caráter discursivo do dicionário. Nesse trabalho, analisamos verbetes extraídos de três dicionários, a saber: *Pequeno Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa* (1964), *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa* (2001) e *Novo Aurélio Século XXI* (1999) e investigamos os registros de *mulher*, *democracia*, *amar* e *com*. No estudo que estamos propondo, agora, pesquisaremos enunciados relativos a *professor*, não mais apenas no campo lexicográfico, mas sim em suportes variados conforme apontado anteriormente.

Esta pesquisa se justifica, primeiramente, por se inserir conveniente e conscientemente em uma área de investigação linguística que tem encontrado, na atualidade e em consonância com a evolução de suas investigações, direcionamentos teóricos bastante proficientes na tentativa de compreender a emergência e a novidade dos enunciados. Justificamos nosso interesse por desenvolver esta pesquisa, também, pela compreensão de que a análise de enunciados sobre o sujeito *professor*, a partir de discursos proferidos desde meados da década de 1970, quando a questão da universalização do ensino adquire relevância legal e contribui para a proliferação de enunciados sobre a qualidade do ensino, envolvendo o professor como o grande agente desse processo, poderá nos remeter ao entendimento da forma como, no presente, os sentidos sobre esse sujeito profissional são construídos.

Com isso, pretendemos contribuir com as pesquisas no campo dentro do qual nos inserimos, já que ao submetermos tais enunciados a análises com postulados teóricos profícuos, poderemos encontrar sustentação para descrevermos esses enunciados e, certamente, contribuiremos com a comunidade acadêmica ao desenvolver um estudo sobre tais teorias e sobre esse campo discursivo específico. Não há, nessa perspectiva, nenhuma intenção em eleger um modo particular de conceber o trabalho docente, nem o sujeito professor. Contrariamente a isso, ao fitarmos nosso olhar na tarefa de análise dos enunciados escolhidos, procederemos como quem promove um ato

arqueológico, sempre desconfiado das aparências, das verdades cristalizadas, dos discursos de ligeira adesão, como por exemplo, aqueles que sustentam a ideia de que há uma crise no ensino e que o grande responsável por isso é o professor, que não possui formação, não sabe lidar com a tecnologia nem se veste de forma adequada, ou então aqueles que colocam o professor num pedestal intocável, fazendo dele o senhor do saber.

Para além disso, justificamos nossa escolha por este estudo em termos que vão além do estritamente acadêmico: uma vontade genuína de perscrutar caminhos que nos permitam encontrar os pontos que, na trama de uma rede, marcam a intersecção peculiar aos enunciados e, nesse caso, aos enunciados sobre a profissão que apaixonada e obstinadamente decidi exercer desde meandros da década de 1990. Teremos alcançado nossos objetivos se conseguirmos tornar minimamente estranho aquilo que comumente é tomado como familiar, pois acreditamos encontrar, nas ferramentas teórico-analíticas que utilizaremos, instrumentos que nos auxiliem a pensar na constituição desse sujeito e nos permitam, pelo menos, interrogar acerca dos jogos de relações que envolvem os discursos produzidos acerca dele e por ele mesmo.

Sobre a escolha teórica

Ao escolher trabalhar com os postulados foucaultianos, por meio da articulação da arqueologia e da genealogia, para nortear uma pesquisa cujo objeto principal são os discursos, temos absoluta noção do terreno movediço no qual estamos pisando. Não se trata, a nosso ver, de um autor que orquestrou uma teoria a ser apenas compreendida, com conceitos a serem decodificados; trata-se de um arquivista que elaborou um conjunto de instrumentos para pensar, para questionar acerca da articulação entre saber e poder, acerca do modo como nos constituímos como sujeitos de ações, de desejos, para aguçar o nosso olhar acerca das rupturas e descontinuidades que configuram nosso modo de ver os outros e o mundo. As temáticas que envolveram as pesquisas de Michel Foucault – a loucura, as formas de governo, a sexualidade – funcionam como modos de arquitetar elementos de uma tessitura cujos fios centrais compõem preocupações basilares de uma epistemologia da contemporaneidade.

O caráter de movência do pensamento de Foucault está ligado ao fato de que ele se constrói, impelido pela curiosidade, na ordem dos discursos e das práticas, “lutando pelo direito de mudar e de olhar a história, as práticas sociais, as redes de poder-saber” (EIZIRIK, 2005, p. 21) de formas diferentes. A aversão aos rótulos e engavetamentos comparece ao afirmar, por exemplo, em vários de seus textos, não ser freudiano, nem marxista, nem estruturalista. NA *arqueologia do saber*, sugere que não lhe peçam para responder quem é nem para que permaneça o mesmo. Nesse sentido, há todo um conjunto de forças que se tensionam na constituição de perguntas, de dúvidas e de certezas que atravessam o pensamento foucaultiano e que nos auxilia a elaborar uma “leitura” das intempéries da atualidade e, por conseguinte, dos modos como o professor é objetivado e subjetivado.

Nosso interesse não consiste em ponderar acerca da atualidade do texto foucaultiano, mas pensar, através dele, em modos de observar os contornos da atualidade. Queremos, pois, refletir, por intermédio das lentes conceituais que comparecem nos trabalhos de Michel Foucault, objetivando encontrar ferramentas para problematizarmos nossa atualidade. São as ferramentas mobilizadas por Foucault que nos oferecem formas produtivas de problematizar a nossa atualidade, mais especificamente, os modos como o professor comparece discursivizado nos mais diferentes enunciados. Em conversa com Foucault, Deleuze, fazendo alusão a Proust, afirma: “uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com o significante... É preciso que sirva, é preciso que funcione”. (FOUCAULT, 2012, p. 132). Acreditamos que nossa mirada é, sempre, direcionada, moldada pelo tipo de lente que utilizamos e, em conformidade com elas, emergem novas possibilidades de perspectivar o olhar. Ao nos posicionarmos nesse lugar em busca dos objetivos investigativos traçados, temos consciência do inevitável risco que corremos, do perigo que isso representa, uma vez que estamos sujeitos a condições tanto de aceitação quanto de contestação.

Assim, nossa proposta é pensar a condição contemporânea do professor, a partir do que é dito sobre ele, com base em algumas ferramentas destacadas dos estudos de Michel Foucault. Nossa chave de leitura, conforme se verá no desdobramento da pesquisa, recorta da obra de Foucault alguns conceitos e noções como: enunciado, arquivo, prática discursiva, regime de verdade, saber-

poder, dispositivo, formas de objetivação e de subjetivação, resistência. Entendemos, pois, que os modos de identificação do professor, sejam eles *sábio*, *(des)preparado*, *vocacionado*, *bom pastor etc.*, são dotados de pura historicidade e, por isso mesmo, é fundamental que consigamos romper com sua naturalidade, com a ideia simples e exata de que o professor é isso ou aquilo, com a ideia de que é possível fixar-lhe uma identidade. É necessário abandonar definitivamente a concepção de que há uma transparência na linguagem para pensarmos os ditos sobre o professor como o acúmulo de camadas discursivas e de práticas sociais. Logo, buscando promover uma descrição dos enunciados, nosso trabalho consiste, basicamente, em colocar “as coisas efetivamente ditas” na condição de “coisas relacionadas”.

Sobre os objetivos

Tendo em vista a perspectiva discursiva dos enunciados em torno do sujeito *professor* e considerando-se seus aspectos histórico-sociais, esta pesquisa possui como objetivos centrais descrever e analisar práticas discursivas e não discursivas que, ao mesmo tempo em que se ligam, de algum modo, às determinações históricas, as constituem e (re)distribuem/(re)organizam os saberes que objetivam e subjetivam o sujeito professor no Brasil. Ligados a esses objetivos e como meios para atingi-los, buscaremos:

- descrever as configurações de sentido a que estão submetidos os discursos sobre o professor, em função de jogos enunciativos e dos feixes de relações resultantes dos atravessamentos de elementos próprios a dispositivos como o da religião, o da família, o da economia, o da gestão empresarial etc.
- analisar de que maneira as estratégias que envolvem a construção de discursos sobre e pelo professor são determinados pela sociedade e pela história, evidenciando suas respectivas condições de emergência;
- descrever os mecanismos de objetivação e de subjetivação aos quais está submetido o professor, conforme isso comparece nos dados;

- analisar o modo como as relações de poder e saber, que funcionam como dispositivos historicamente constituídos, comparecem nos mecanismos de objetivação e de subjetivação do professor;
- levantar aspectos dos discursos proferidos pelo professor, procurando reconhecer em que medida há um processo de (des)identificação com formas de objetivá-lo e, em que proporção, é possível perceber possibilidades de resistência.

A construção de uma identidade docente caracteriza-se como uma temática que, a nosso ver, se constituiu/constitui, há bastante tempo, numa arena de reivindicações, contestações e que suscita controvérsias e discussões incessantes. A partir, especialmente, da abertura da escola com a universalização do ensino, parece haver uma tentativa de (re)definir um perfil ideal para o trabalhador da educação, competências e habilidades para nortear o seu comportamento profissional etc. Consequentemente, jogos de verdade são colocados em funcionamento para instituir e delimitar uma identidade profissional docente por meio de processos que o objetivam e o subjetivam. Visto dessa forma, nossa justificativa é a de que há uma necessidade de se problematizar os discursos, especificamente aqueles que, por se tornarem tão repetidamente corriqueiros, acabam sendo tomados como se fossem naturalmente constituídos.

Compreendemos, pois, que a emergência de enunciados sobre o professor não se encontra descolada de práticas que são sociais e históricas. É necessário, a nosso ver, convocar para o campo das reflexões todo um arsenal de elementos que podem nos auxiliar na compreensão dos modos de discursivização dessa profissão e, por conseguinte, desse sujeito. Não estamos, com isso, desconsiderando a existência (e a importância) de documentos que, ao regulamentarem a educação brasileira⁴, explicitam o papel do professor. Estamos, sim, interessados em pensar a possibilidade de conceber significados a partir de um conjunto de enunciados, de um *arquivo*, independentemente de serem tomados como oficiais ou não; interessa-nos que determinadas coisas

⁴ O mais representativo documento certamente é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96.

puderam ser ditas sobre o sujeito docente e que esses ditos não são frutos de uma mente privilegiada, de uma teleologia.

Essa preocupação indica-nos itinerários investigativos. Desse modo, guiar-nos-emos, com base no referencial teórico supracitado e na análise dos dados, pela expectativa de responder a questões como:

- Que aspectos podem ser destacados nos enunciados sobre professor como resultantes de determinações sociais e históricas?
- Como os dispositivos que circulam em uma sociedade, em uma dada época atravessam a materialização de enunciados sobre a profissão e sobre o sujeito professor?
- Que saberes comparecem e determinam o jogo de relações efetuado pelos discursos e que lhes autorizam a dizer certas coisas em certos momentos?
- Como ocorrem os processos de objetivação e de subjetivação do *professor* no Brasil?
- Existe alguma brecha para se escapar a mecanismos objetivadores? Em que medida o professor apresenta resistência a formas de objetivação? A que (quais) tipos de discurso o professor resiste?

Essas questões colocam-nos diante do desafio de formular uma tese: uma interpretação dos dados que tragam elementos novos e que ofereçam uma contribuição para o debate em torno da análise de discursos, especificamente, sobre o professor no Brasil. Partimos do princípio de que há um “nó na rede” enunciativa que configura a emergência particular desses discursos. Não estamos interessados exatamente em escrever uma história dos discursos sobre o professor brasileiro, mas sim em flagrar, situar e relacionar esses discursos em sua irrupção histórica, procurando evidenciar aspectos inerentes à sua permanência, à sua transformação ou mesmo ao seu apagamento.

Nosso modo de operar a descrição dos dados selecionados para análise encontra-se intrinsecamente relacionado à tese de que os discursos sobre o sujeito professor não se desvinculam das práticas sociais e históricas que, em conformidade com as circunstâncias de sua emergência, colocam em evidência um conjunto de saberes e delimitam uma escala valorativa, a qual estabelece,

nos processos de objetivação e de subjetivação desse profissional, os elementos que são acionados para instituir o que (des)qualifica seu modo de ser e de agir. Nossa hipótese é a de que, não havendo possibilidade de escapar aos inúmeros atravessamentos de dispositivos vários na constituição de um dispositivo da docência, certamente, torna-se inviável atribuir uma identidade ao professor. Em vez de pensar na existência de um indivíduo que executa tarefas diversas em função dos saberes próprios a sua profissionalidade, propomos que não se perca de vista a constituição de um sujeito, o sujeito docente, em decorrência dos saberes que compõem e que delineiam formas de objetivação. A isso não corresponde dizer que, em processos discursivos de subjetivação, especialmente quando fala de si, não seja possível encontrar um professor que resiste, que parece negar, contestar certos mecanismos de objetivação.

Sobre os capítulos da pesquisa

Nosso texto se organiza em quatro capítulos.

No capítulo 1, *Aparato Teórico-Metodológico*, apresentaremos elementos que indicam nosso modo de lidar com o *corpus* selecionado. Considerando-se que nossa tarefa primordial consiste em flagrar, em dadas materialidades enunciativas, o funcionamento das práticas que condicionam a emergência de certos discursos, explicitamos, neste capítulo, que essa captura será realizada por meio da utilização de um instrumental teórico de inspiração foucaultiana. Nesse sentido, retomaremos, inicialmente, as proposições desse importante filósofo-historiador sobre o acontecimento enunciativo, com o objetivo de nos posicionarmos acerca do que entendemos por análise discursiva e de evidenciarmos elementos que constituem as particularidades dos enunciados, tendo em vista a ideia de regularidade, raridade e acúmulo. Colocaremos em evidência o fato de que Michel Foucault, ao fazer severas críticas ao estruturalismo, propõe que pensemos no enunciado linguístico como um acontecimento que não se encontra deslocado da história: não se trata, pois, de frase, de proposição, de atos de fala. Um enunciado é, nessa perspectiva, “um acontecimento que nem a língua, nem o sentido podem esgotar inteiramente”. Sua singular existência possui estreita relação com as práticas sociais, com a história e com outros enunciados.

Na segunda parte do capítulo, nos situamos em relação à metodologia de trabalho utilizada. Trata-se, pois, de uma metodologia foucaultiana que nos orienta na busca por marcas históricas que permitem analisar particularidades dos enunciados discursivos. Nessa busca, retomaremos as noções de singularidade e descontinuidade histórica, memória, arquivo e dispositivo a fim de refletirmos acerca da possibilidade de se observar as práticas de nosso tempo. A importância desses elementos para o direcionamento da pesquisa se deve ao fato de que nos ocuparemos de explicitar em que medida conceber a história como descontínua, amalgamada a todo um conjunto de memória, conduz-nos a um olhar atento para as práticas. São essas práticas – discursivas e não discursivas – que criam os objetos. E, se podemos falar de professor, dos saberes que o tornam ora como o sujeito capaz de orientar a conduta ética dos alunos, ora como o profissional que possui (ou deveria possuir) conhecimentos institucionalizados, é porque encontramos vestígios históricos engendrando as práticas e os modos de objetivação e de subjetivação desse sujeito.

O capítulo 2, que nomeamos como *Da Identidade aos Processos de Subjetivação*, corresponde, na primeira parte, a uma retomada da noção de identidade, tal como comparece, sobretudo, nos Estudos Culturais. Esse conceito é discutido na pesquisa com o objetivo de elencar particularidades que nos permitem relacioná-lo com a concepção de sujeito do qual nos ocuparemos na segunda parte do capítulo. O sujeito, nesse caso, é tomado como descentrado, deslocado da sua condição de sujeito racional, centro do conhecimento. Propomos, então, observá-lo como uma posição que pode ser ocupada por sujeitos vários, o que repercute, necessariamente, no fato de que formas de objetivação e de subjetivação resultam da posição-sujeito que o enunciado produz. Ainda neste capítulo, reiteramos nosso interesse por discutir elementos da arqueogenealogia foucaultina que nos auxiliam a pensar sobre os modos como o professor é objetivado e subjetivado nos mais variados discursos. Por isso, recuperaremos 1. o tratamento dispensado por Michel Foucault à relação poder/saber nos processos de constituição do sujeito e da verdade; 2. as noções de objetivação e de subjetivação. Por fim, trataremos, de forma panorâmica, da compreensão de que o professor é reconhecidamente o representante de saberes diversos, considerando-se que os saberes que

possui/porta/manipula são responsáveis pelo modo como é categorizado nas manifestações discursivas.

O capítulo 3, *Dos requisitos para o exercício docente – parte 1: orientar a conduta ético-política dos alunos*, refere-se ao nosso primeiro capítulo analítico no qual propomos, por meio do batimento entre teoria e *corpus*, desenvolver reflexões que nos permitam reconhecer saberes e práticas que sustentam formas de objetivar o professor no Brasil. Inicialmente, retomaremos a concepção foucaultiana de poder pastoral cristão com o objetivo de observar aproximações entre o bom pastor e o modo como o professor, seu exercício laboral e sua conduta são discursivizados. Em seguida, dispensaremos um tratamento mais criterioso a enunciados que colocam como qualidade essencial para o exercício docente a capacidade do professor de agir como o grande amigo, cuja função primordial é conduzir o outro, o aluno, ao paraíso do conhecimento, por meio de ações guiadas pelo amor, pelo cuidado, pela generosidade e pelo exemplo.

No capítulo 4, *Dos requisitos para o exercício docente – parte 2: conduzir os conhecimentos e a profissionalização dos alunos*, nosso olhar estará voltado para os saberes que embasam mecanismos discursivos de objetivação que tomam o professor como o possuidor de preparação intelectual e profissional, de cujo trabalho resulta a formação dos jovens brasileiros para o exercício social, econômico e político. Nessas análises, procuraremos refletir acerca dos atravessamentos que constituem a ideia de que o professor é o grande sábio, tendo em vista que, na maioria das vezes, ser o representante do saber corresponde a ser o sujeito qualificado para produzir a força laboral de uma nação e garantir a manutenção de valores próprios a uma sociedade tradicionalmente disciplinada. Apesar da recorrência de enunciados, tanto proferidos por cidadãos comuns e profissionais de outras áreas quanto pelos próprios professores e seus representantes, que partem do princípio de que o amor (e não o dinheiro, por exemplo) deve ser a força propulsora para as atividades docentes, há uma reincidência de enunciados outros que se contrapõem a esse argumento. Em função disso, trataremos na última parte deste capítulo da resistência, concebida como um espaço de liberdade, como o inesperado, como aquilo que escapa a certas tendências objetivadoras. Partimos do princípio de que, ao professor, é imposta uma identidade por meio de

processos de objetivação e de subjetivação que constituem as relações de poder às quais ele está submetido. Como toda relação de poder conduz à resistência e vice-versa, entende-se que ele encontra um espaço de resistência e, portanto, de liberdade ao questionar essa identidade, ao mudar/quebrar a expectativa que se tem com ele, ao adotar certas condutas e ao tomar certas decisões em relação ao que é próprio ao seu *métier*.

CAPÍTULO 1

APARATO TEÓRICO-METODOLÓGICO

[...] não é fácil dizer alguma coisa nova, não basta abrir os olhos, prestar atenção ou tomar consciência, para que novos objetos logo se iluminem e, na superfície do solo, lancem sua primeira claridade. Mas esta dificuldade não é apenas negativa: não se deve associá-la a um obstáculo cujo poder seria, exclusivamente, de cegar, perturbar, impedir a descoberta, mascarar a pureza da evidência ou a obstinação muda das próprias coisas; o objeto não espera nos limbos a ordem que vai liberá-lo e permitir-lhe que se encarne em uma visível e loquaz objetividade; ele não preexiste a si mesmo, retido por algum obstáculo aos primeiros contornos da luz, mas existe sob as condições possíveis de um feixe complexo de relações. (FOUCAULT, 2008a, p. 50).

O desejo de entender o mundo que o cerca e a inquietação para compreender a cadeia de relações existentes por trás do universo sensível e aparente de objetos, fatos e fenômenos é uma característica constante dos seres humanos. Em decorrência disso, o homem promove um movimento incansável, utilizando-se dos mais diversos experimentos, com o objetivo de descobrir fundamentos que ampliem o seu conhecimento acerca da origem e da ordenação dos elementos da natureza que o envolvem e que estão além da realidade aparentemente percebida. Essa inquietação resulta, inicialmente, no conhecimento aleatório, empírico. Baseando-se nesses princípios, mas afastando-se do subjetivismo, da visão esfacelada e fragmentada do senso comum, emerge o conhecimento científico, que pressupõe método, objetividade e paradigmas, reunindo, de forma razoável, evidências observáveis e mensuráveis.

Kuhn (1975), ao tratar do conhecimento científico, ressalta que existe uma descontinuidade de paradigmas inerente à ciência, já que o conhecimento por ela gerado está sujeito a incidentes de percurso que obrigam o pesquisador, durante o processo investigativo, a revisar e a reavaliar os resultados, a promover rupturas e reconstruir conceitos e significados sobre a realidade estudada. Uma vez quebrado um paradigma – e isso pode ocorrer por fatores diversos, ligados à transitoriedade da verdade sobre os fatos, que se constitui

como tal de acordo com o pensamento, a experiência e a linguagem próprios a cada época – o cientista necessita criar um novo arcabouço para legitimar as questões emergentes.

Segundo Kuhn (1975, p. 160), “o nascimento de uma nova teoria rompe com a tradição da prática científica e introduz uma nova, o que se leva a cabo com regras diferentes e dentro de um universo de razões também diferentes”. Além disso, o surgimento de uma ciência, bem como a seleção dos instrumentos a serem adotados, está sempre vinculado à efervescência do pensamento científico nas outras áreas de pesquisa, seja nas ciências humanas, exatas ou sociais e, certamente, sofrerá influência decorrente da maneira em que a realidade e os fatos estão sendo encarados nos campos investigativos adjacentes, que lhes forem contemporâneos. A ciência, nessa perspectiva, se caracteriza enquanto ruptura, uma vez que o paradigma vigente é aceito como eficiente até o momento deixa de funcionar e, por conseguinte, de propor soluções adequadas para questões inerentes a determinados aspectos da natureza a serem investigados. Assim, para que uma nova teoria se sustente, deve haver, além de instrumentalização diversa, mudança na forma de observar os fenômenos.

Michel Foucault (2000, p. 437), por sua vez, opera um decisivo deslocamento da compreensão de paradigma⁵. Para o pensador francês, “a norma não pode ser identificada como uma estrutura teórica ou como um paradigma atual”, uma vez que a verdade científica de hoje possui características provisórias e toma forma de um acontecimento em função da movência dos saberes. Por outro lado, em *A ordem do discurso*, Foucault é conduzido, conforme destacam Rabinow e Dreyfus (1995, p. 67), “a aceitar, como única explicação possível, uma definição mais tradicional de disciplinas, baseada num conjunto de regras comuns que regem aquilo que os práticos consideram aceitável”. Segundo Foucault (2009, p. 30), em uma disciplina, “o que é suposto no ponto de partida, não é um sentido que precisa ser redescoberto, nem uma identidade que deve ser repetida; é aquilo que é requerido para a construção de

⁵ Não é nosso interesse aqui, tratar das particularidades que aproximam/distanciam a questão do método em Thomas Khum e Michel Foucault. Para isso, destacamos toda a densidade teórica de Giorgio Agamben em *Signatura Rerum*: sobre el metodo. Nossa retomada a tais elementos evidencia uma preocupação em refletir acerca das transformações teórico-metodológicas que se configuram, dentro do vasto campo da Linguística, possibilidades de pensar o objeto a ser investigado.

novos enunciados”. Assim para que seja possível a formulação de uma disciplina, é necessário que “haja possibilidade de formular, e de formular indefinidamente, proposições novas”.

As teorias relativas ao fenômeno linguístico também emergem em consonância com o fazer científico em vigor na sociedade em que estão inseridos os estudiosos. Isto é, em cada época, as teorias linguísticas elegem modos e objetos diferentes, evidenciando características do fenômeno linguístico a serem descritas e investigadas como relevantes. Partimos do princípio de que, em cada iniciativa e em cada recorte estabelecido nas investigações acerca do fenômeno linguístico, existe uma novidade no fazer científico, mas também há o aproveitamento de ideias e experimentos que serviram como base para pesquisas anteriores. Nesse sentido, ao discorrermos sobre o enunciado linguístico, procuraremos ressaltar a importância do estudo da língua, sem o qual não é possível avançar muito nos estudos da linguagem, mas, por outro lado, evidenciaremos o fato de que é necessário reconhecer o exercício efetivo da língua em uso para que seja contemplada na sua abrangência.

No *Curso de Linguística Geral*, Saussure destaca: “nossa definição da língua supõe que eliminemos dela tudo o que lhe seja estranho ao organismo, ao seu sistema [...]” (SAUSSURE, 2006, p. 29). O objeto da linguística consiste, nessa perspectiva, em um sistema de relações internas no interior do qual estão fixadas as leis de organização de uma língua. Em decorrência disso, as investigações, em conformidade com o modelo estruturalista saussuriano, buscam o desvelamento das regularidades do sistema, abstraindo qualquer referência a elementos que lhe fossem externos.

Saussure, diferenciando língua de linguagem e de fala, postula:

Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. (SAUSSURE, 2006, p. 17)

Tendo em vista que a língua é instituída por Saussure como objeto da Linguística, reconhecemos no *Curso de Linguística Geral*, conforme fragmento citado anteriormente, que, para o linguista genebrino, a língua é apenas uma

parte da linguagem, logo, sua proposta investigativa não contempla a totalidade da linguagem humana, uma vez que a língua constitui-se por um conjunto de convenções e é somente um instrumento que possibilita o exercício da linguagem pelos indivíduos. De acordo com Simon Bouquet, o termo *língua* adotado por Saussure “pode ser facilmente atribuído às três acepções que coexistem ao longo dos escritos e dos cursos, a saber, (1) o idioma em particular, (2) o equilíbrio sincrônico desse idioma, (3) a generalidade das línguas”. (BOUQUET, 2004, p. 123).

1.1 Por uma linguística do discurso

Embora a teoria imanente postulada por Saussure, amplamente difundida na primeira metade do século passado, possua um caráter bastante significativo para os estudos linguísticos que o sucederam, nossa proposta aqui se afasta do mestre genebrino em diversos aspectos. A língua é, na perspectiva adotada neste estudo, considerada como condição para a materialização do discurso, caracterizando-se como uma instituição social e como um sistema sujeito a deslizamentos. Sendo objeto da enunciação, ela adquire condições de significação, permitindo constatar marcas e evidências de que o sentido emana da sua manifestação. É a partir da sua materialidade que se torna possível analisar a heterogeneidade discursiva.

Logo a proposta de análise linguística por nós adotada não permite que desvinculemos a língua do sujeito que a fala, das suas condições de produção e reprodução e dos elementos sócio-históricos que se imbricam na constituição dos enunciados. A busca será pela exterioridade da língua que se presentifica no discurso que, para Foucault, é da ordem do acontecimento. Neste capítulo, então, nos reportaremos a alguns postulados de Michel Foucault para, a partir deles, situar nosso modo de conceber o fenômeno linguístico. Entendemos que as profícuas contribuições desse importante filósofo para o campo da análise de discursos, conduzem-nos a proceder uma observação que vai além dos elementos estruturais da língua. Nossa mirada é, conforme já se destacou em outros momentos, para o discurso, para aquilo que escapa tanto à língua em si quanto ao sujeito que a enuncia. Jean-Jacques Courtine (2013, p. 22), partindo

do trabalho de Foucault, destaca: “a questão do discurso não é senão assessorialmente, ou secundariamente, um problema linguístico”.

Ao definir o enunciado, o próprio Foucault (2008a) estabelece determinados parâmetros para co-relacioná-lo e distingui-lo de língua. Embora reconheça que o enunciado deve ter existência material, destaca que essa materialidade apenas o constitui e, por isso, não considera a possibilidade de que a língua se apresente em si mesma e em sua totalidade. Isso ocorreria somente “de uma forma secundária e pelo expediente de uma descrição que a tomaria por objeto; os signos que constituem seus elementos são formas que se impõem aos enunciados e que os regem do interior”. (FOUCAULT, 2008a, p. 96). Logo, o interesse de Foucault, em quem nos sustentamos para pensar os enunciados, não está centrado na língua ou nas regras de sua construção, mas sim na recuperação dos atravessamentos constitutivos de sua emergência.

A retomada a esses conceitos formulados por Michel Foucault possui importância capital nesta pesquisa pela riqueza de elementos teórico-analíticos que nos oferece e que nos subsidia no tratamento do dado linguístico. Ao integrar a noção de práticas discursivas para compreender tanto a história dos saberes quanto os meandros que envolvem as relações de poder e as técnicas de subjetivação, Foucault supre-nos com recursos eficazes para a descrição e interpretação dos discursos. Neste capítulo, nos ocuparemos, essencialmente, de observar fatores que determinam a singular existência desses elementos, considerando-se a mútua relação entre língua e exterioridade, procurando evidenciar o nosso posicionamento teórico.

Defendemos que o aparato teórico em torno do qual Michel Foucault se empenhou – e que foi incorporado pelas pesquisas em análise do discurso – oferece-nos mecanismos teórico-metodológicos para um estudo linguístico alicerçado na busca pelo que é externo à língua, mas que a constitui; na busca pela interface entre o enunciado e elementos de ordem social e histórica; no reconhecimento de que as materialidades linguísticas que constituem os enunciados resultam em processos de significação a partir de uma perspectiva não imanentista; na compreensão de que língua só pode se realizar em um processo de materialização de práticas discursivas.

Existem, nessa perspectiva, determinações, características múltiplas de uma situação concreta, que condicionam a emergência de um enunciado e que



Figura 1 – Anúncio Publicitário da marca Faber Castel
 Fonte: <http://acervo.folha.com.br/fsp/1969/10/15/2//5169682>

permeiam um processo discursivo. A partir do anúncio publicitário da marca Faber Castel ao lado – veiculado no final da década de 1960 –, verifica-se que, nesse gênero discursivo e nessa esfera linguística, há a materialização de uma interpretação acerca do gênero do profissional que atua como professor: *Hoje é o dia da professora*. O dia da mulher que exerce a função de ensinar.

Consideramos, pois, que esse enunciado resulta de uma elaboração submetida a um processo social e histórico que possibilitou sua emergência. O que pode parecer inadequado e excludente para os dias atuais, em outra época, por exemplo, à época em que contextualiza historicamente a referida propaganda, a existência de condicionantes sociais permite que seja veiculada uma propaganda para homenagear a mulher professora, uma vez que essa profissão era exercida, essencialmente, por pessoas do sexo feminino. É, pois, fundamental recuperar, no espaço convocado e reorganizado pela memória discursiva, o acontecimento que produz efeito de deslocamento tanto sobre a memória discursiva e as materialidades discursivas que a configuram, quanto sobre os próprios processos históricos e sociais dos quais o discurso participa como prática.

Visto dessa forma, a impossibilidade de que a língua se apresente em si mesma na sua totalidade impõe que o enunciado seja tomado como o objeto a ser descrito. Não se diz, com isso, que não haja o reconhecimento de que a língua é a condição para a materialização do enunciado, mas sim que língua e enunciado encontram-se situados em diferentes níveis de existência. (FOUCAULT, 2008a). O valor semântico do enunciado está intrinsecamente relacionado aos espaços, às condições, aos campos de emergência, isto é, às relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado e que definem sua aceitabilidade, seu valor de verdade e o tornam único e irrepetível. (FOUCAULT, 2008a). A emergência de um enunciado, com determinadas características,

decorre das relações inerentes ao nível enunciativo do qual nos ocuparemos na sequência.

1.1.1 O acontecimento enunciativo

Foucault dedica a primeira parte do capítulo 3 de *A Arqueologia do Saber* para definir o enunciado, tendo em vista suas regras de formação, suas características fundamentais e a função enunciativa. O enunciado, considerado “como um átomo do discurso” (FOUCAULT, 2008a, p. 90), encontra-se, desse modo, sempre em relação com outros enunciados. É nesse sentido que o filósofo francês não reconhece a similaridade entre o enunciado e a proposição, a frase e o *speech act* (o ato de fala), uma vez que critérios utilizados na definição desses últimos não dão conta de descrever a unidade singular do enunciado. Tal negativa é justificada pelo fato de que, segundo Foucault (2008a, p. 96-97):

- i. uma mesma proposição pode abarcar, conforme o contexto enunciativo em que for expressa, enunciados distintos;
- ii. existem inúmeros contextos em que não há a exigência de uma simples frase para que o enunciado se estabeleça;
- iii. os enunciados são condicionantes da existência dos próprios atos de fala e um mesmo ato ilocucionário pode requerer a emergência de dois ou mais enunciados.

Courtine (2013) destaca que, na arqueologia foucaultiana, o discurso não é concebido exatamente como um objeto linguístico; o enunciado, por outro lado, “pode certamente ser dotado de propriedades linguísticas, sintáticas, semânticas, textuais, mas isso não lhe confere absolutamente uma unidade de discurso”. Entretanto, para que haja a apreensão do discurso, é necessário que o enunciado manifeste “outras propriedades, não linguísticas, propriamente discursivas”. Assim, só é possível situar-se verdadeiramente no domínio do discurso quando forem recuperados, ao longo dos textos, os inúmeros vestígios que indicam “sua configuração de conjunto, sua duração e desdobramento no tempo”. (COURTINE, 2013, p. 22).

O enunciado é definido por Foucault (2008a) como uma função que cruza o domínio de estruturas e de unidades e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço. Assim, conforme aponta Gregolin (2006, p. 89), é necessário “descrever o exercício da função enunciativa, suas

condições, suas regras de controle, o campo em que ela se realiza”, uma vez que entre o enunciado e o que ele enuncia há uma relação que envolve os sujeitos, a História e a própria materialidade dos enunciados. Por esse motivo, apesar da singularidade de um enunciado, o papel por ele desempenhado resulta de sua integração em um jogo enunciativo que extrapola a sua dimensão material.

Acerca da função enunciativa, Foucault (2008a) aponta para o fato de que ela não pode se exercer sem a existência de um domínio associado, isto é, há todo um campo adjacente, um espaço colateral com o qual uma frase deve estar relacionada para que seja caracterizada como um enunciado: “um enunciado tem sempre margens povoadas de outros enunciados”. (FOUCAULT, 2008a, p. 110). O que comparece no momento da enunciação àquele que enuncia são possibilidades de combinações resultantes de relações pré-estabelecidas, isto é, os sujeitos pensam e enunciam a partir do interior de fronteiras históricas (e também pelo quadro formal de onde provêm os enunciados materializados) que delimitam o que pode e deve ser dito. O discurso está, pois, inserido em uma rede e envolto no jogo da instância própria a cada ato enunciativo, uma vez que sua manifestação reside secretamente em uma espécie de “já-dito”. Ou, conforme destaca Paul Veyne (2011, p. 49): “como não podemos pensar qualquer coisa em qualquer momento, pensamos apenas nas fronteiras do discurso do momento”.

Rejeitando explicações unívocas, bem como a busca insistente pelo sentido último ou oculto das coisas, Michel Foucault (2008a) propõe que o trabalho com a linguagem não fique limitado no nível das palavras e das coisas ditas. É necessário, então, considerar a existência de um conjunto de regras que condicionam a emergência de um dado enunciado, tomado, nessa perspectiva, como unidade do discurso e não da língua. A materialização de um enunciado, por sua vez, deve ser analisada em conformidade com suas condições de existência, as regras que a controlam e o campo em que se realiza, tendo em vista as relações históricas e o conjunto de práticas concretas e atuantes no interior dos discursos. Situado entre as regras da língua e aquilo que é efetivamente dito, o enunciado se constitui, para Foucault, na unidade mínima de análise.

Na verdade, a supressão sistemática das unidades inteiramente aceitas permite, inicialmente, *restituir ao enunciado sua singularidade de acontecimento* e mostrar que a descontinuidade não é somente um desses grandes acidentes que produzem uma falha na genealogia da história, mas já no simples fato do enunciado; *faz-se assim com que ele surja em sua irrupção histórica; o que se tenta observar é essa incisão que ele constitui, essa irreduzível – e muito frequentemente minúscula – emergência.* (FOUCAULT, 2008, p. 31. Grifo nosso)

Em *Mesa-Redonda em 20 de Maio de 1978*, essa problematização é ampliada por Michel Foucault (2012d). Ao discutir as articulações entre a verdade e a história, o filósofo propõe que a verdade é, sempre, indissociável da singularidade do acontecimento. Criticando o fato de que o acontecimento foi, durante um tempo, uma categoria pouco considerada pelos historiadores, Foucault ressalta que procurou “trabalhar no sentido de uma acontecimentalização”. Isto é, existe uma ruptura das evidências que deve ser considerada na dispersão histórica do acontecimento.

Ali onde se estaria bastante tentado a se referir a uma constante histórica, ou a um traço antropológico imediato, ou ainda a uma evidência se impondo da mesma maneira para todos, trata-se de fazer surgir uma singularidade. [...] Ruptura das evidências, essas evidências sobre as quais se apoiam nosso saber, nossos consentimentos, nossas práticas. (FOUCAULT, 2012d, p. 332)

Nessa perspectiva, há um desprendimento em relação à busca da origem que tende a suplantiar a pertinência do acontecimento. Em vez disso, Foucault (2012) aponta para a necessidade de reencontrar elementos que formaram e que, posteriormente, funcionarão como evidência, universalidade, necessidade. Trata-se, nesse caso, de recuperar “as conexões, os encontros, os apoios, os bloqueios, os jogos de força, as estratégias” que se encontram na base das evidências, tais como a naturalização dos processos de internamento e de encarceramento. (FOUCAULT, 2012d, p. 332).

Na mirada foucaultiana, tomar o enunciado como acontecimento é reconhecer que ele não é independente, nem solitário, nem soberano, uma vez que pode se articular com acontecimentos que não são, necessariamente, de natureza discursiva, “mas que podem ser de ordem técnica, prática, econômica, social, política” (FOUCAULT, 2008a. p. 94). Logo, há um jogo de relações que emanam do campo dos acontecimentos discursivos e um conjunto de condições que determinam a aparição de certos enunciados, sua estabilização, seu caráter

“de verdade”, surgindo em um dado momento e em uma sociedade específica. É, pois, necessário, conforme destaca Gregolin a partir de estudos ancorados em Michel Foucault, “examinar o jogo das regras que determinam, em uma cultura, a aparição e o desaparecimento dos enunciados, sua permanência e sua supressão, sua existência paradoxal de acontecimento”. (GREGOLIN, 2001, p. 16). Assumir o discurso como sendo situado num jogo de enunciados possíveis em dada rede é vê-lo na perspectiva de acontecimento discursivo.

Conforme Foucault (2008a, p. 28), “é preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimento, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado [...]”. Nessa perspectiva, emergem questionamentos como: o que torna possível tais e tais discursos tidos como verdadeiros em determinados momentos históricos? “Como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar?” “Que singular existência é esta que vem à tona no que se diz e em nenhuma outra parte?” (FOUCAULT, 2008a, p. 30/31).

A materialidade, por sua vez, não é apenas uma condição entre outras, já que “é constitutiva do próprio enunciado: o enunciado precisa ter uma substância, um suporte, um lugar e uma data”. (FOUCAULT, 2008a, p. 114). No entanto, tendo em vista que uma mesma materialidade pode pressupor a existência de um conjunto variado de enunciados, não se pode dizer que ele – o enunciado – seja essa materialidade em si. Não se identificando com um fragmento da matéria, o enunciado tem sua identidade atrelada ao regime complexo de instituições materiais de onde emerge.

Visto dessa forma, o enunciado lexicográfico ao lado, constituindo-se como um acontecimento discursivo, reflete as possibilidades enunciativas para a cristalização do significado da atividade profissional desempenhada pelo sujeito *professor*.

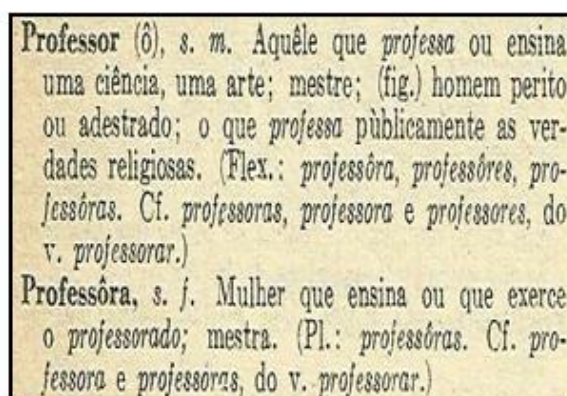


Figura 2 – Enunciado Lexicográfico
Fonte: Pequeno dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa (1964)

Observa-se que os sentidos são diferentes conforme os diversos atravessamentos que constituem uma dada formação discursiva. Há, pois, determinações, características múltiplas de uma situação concreta, que condicionam a produção de um enunciado e que permeiam seu processo discursivo.

O cruzamento de dizeres, provenientes das variadas esferas sociais, compõe o caráter interdiscursivo do verbete. O trecho *o que professa publicamente as verdades religiosas* corrobora a compreensão de que os enunciados, mesmo os lexicográficos, não podem ser considerados livres e nem isolados, pois estão imersos em uma rede, na qual é possível identificar a presença de outros enunciados: nesse caso, o discurso religioso atravessa o científico. Os significados que emergem do enunciado lexicográfico que lhe dão o caráter de verdade não são fixos e movem-se, sofrendo transformações de natureza social, histórica e política. Esse singular tratamento dispensado às palavras e frases extraídas do verbete é o que nos permite tomá-lo como enunciado.

A inscrição desses elementos em uma dada ordem enunciativa permite que se instaure o caráter acontecimental dos enunciados e aponta indícios, sobretudo, acerca do aparecimento deste enunciado e “não outro em seu lugar”. Se as coisas e os fatos não possuem sentido em si e se são as mais variadas relações que podem suscitar-lhe, então é ilusória a ideia de sentido fixo. Assim, a materialidade discursiva nos coloca diante de certos enunciados recuperados pela memória coletiva, e os sentidos daí decorrentes resultam de relações que, sendo históricas, são móveis e oscilantes. Somente a partir da recuperação das práticas históricas e sociais inerentes à constituição desse acontecimento linguístico é que podemos atribuir-lhe sentido. É, pois, necessário, segundo Foucault (2012d, p. 332), “analisar o acontecimento segundo os processos múltiplos que o constituem”.

1.1.2 As regularidades enunciativas: raridade e acúmulo

Se uma análise do discurso vislumbra a procura e a repetição de uma origem que não recupera a própria determinação da origem do dizer; se a interpretação ou escritura de qualquer acontecimento tomado como um já-dito

em alguma dispersão temporal constitui-se ao mesmo tempo um não dito, então, é impossível recuperar a origem secreta dos acontecimentos. Nesse ínterim, o valor de verdade dos discursos instaura-se como uma verdade situada, uma vez que é sempre proferida por um sujeito, situado sócio-historicamente, pautado em um já-dito que se encontra inscrito em uma rede discursiva.

Por outro lado, conforme destaca Fernandes (2007, p. 56), “esse já-dito (re)aparece transformado em um jamais-dito, como continuidade de acontecimentos e discursos que se dispersam no tempo”. Aquilo que é enunciado acha-se de certa forma articulado nesse silêncio que precede sua enunciação. Por isso a impossibilidade de analisar, na ordem do discurso, a irrupção de um acontecimento verdadeiro e original. É preciso tratá-lo no jogo da instância própria a cada um. A isso corresponde dizer que essa delimitação característica dos discursos manifestos não os exclui do seu caráter de singularidade. Embora todo discurso repouse sobre um já-dito, o analista, conforme destaca Orlandi (1987, p. 17), não vive “à procura do que as coisas ditas escondem”. A análise do tipo enunciativo requer atenção às relações “com os domínios de objetos e de sujeitos possíveis”, bem como “às relações com outras formulações e reutilizações eventuais” inerentes ao jogo da instância enunciativa.

A descrição da singularidade de um conjunto de enunciados pressupõe que se considere a dispersão que agrupa uma popularidade de acontecimentos enunciativos. É preciso, pois, detectar correlações, modos de funcionamento, regularidades, ordem em seu aparecimento sucessivo, etc., o que caracteriza, conforme Gregolin (2006, p. 90), os sistemas de dispersão aos quais se refere Michel Foucault e de onde deriva o conceito de formação discursiva.

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva. (FOUCAULT, 2008a, p. 43)

Para Michel Foucault (2008a, p. 135), cada enunciado ocupa um lugar que só a ele pertence, por isso a análise enunciativa deve “estabelecer uma lei de raridade”, cujo princípio consiste em reconhecer que, tendo em vista tudo o

que poderia ser enunciado em uma dada língua, “os enunciados (por numerosos que sejam) estão sempre em *déficit*”. Logo, considerando-se que poucas coisas são ditas, a atividade de interpretação dos enunciados e a análise de uma formação discursiva procuram, de certa forma, compensar a raridade por meio da “multiplicação do sentido”, isto é,

analisar uma formação discursiva é procurar a lei de sua pobreza, é medi-la e determinar-lhe a forma específica. É, pois, em um sentido, pesar o valor dos enunciados. Esse valor não é pesado por sua verdade, não é avaliado pela presença de um conteúdo secreto; mas caracteriza o lugar deles, sua capacidade de circulação e de troca, sua possibilidade de transformação, não apenas na economia dos discursos, mas na administração, em geral, dos recursos raros. (FOUCAULT, 2008 a, p. 136)

Por outro lado, Foucault (2008a) recomenda que a análise enunciativa deve substituir a procura obstinada do retorno, da origem, pela análise da espessura do acumulado. Desse modo, concebe-se os enunciados como constitutivos de engrenagem cujo funcionamento é produto de uma “remanência que lhes é própria”. É necessário tratá-los como articulados a “um certo número de suportes e técnicas materiais, segundo certos tipos de instituição” responsáveis pela sua constante modificação. Ao analista, cabe estudar os enunciados “na espessura do tempo em que eles subsistem, em que eles são conservados, reativados, utilizados”, e eventualmente, “esquecidos, destruídos”. (FOUCAULT, 2008a, p. 140).

Tendo em vista que, para Foucault (2008a, p. 112), “não há enunciados livres, neutros ou independentes” (p. 112), uma vez que eles fazem parte de um conjunto ou rede, desempenhando determinados papéis e integrando-se a um jogo enunciativo, existem *a priori* históricos que constituem aquilo que autoriza campos de saber diversos e que viabilizam a emergência de certos discursos sustentados e reconhecidos como verdadeiros. Foucault (1990, p. 173) define o *a priori* histórico como aquilo que, em determinada época, delimita, a partir de uma dada experimentação, um campo de saber possível, “define o modo de ser dos objetos que aí aparecem, arma o olhar cotidiano de poderes teóricos e define as condições em que se pode sustentar sobre as coisas um discurso reconhecido como verdadeiro”. Os discursos, por sua vez, constituem-se como regularidade, como prática que se dá numa certa disposição, produzidos conforme certas regras de formação, isto é, regras que comportam os objetos,

os conceitos, as modalidades de enunciação e as escolhas temáticas. (FOUCAULT, 2008a, p. 43).

Tais elementos condicionam a existência, a manutenção, a modificação e o desaparecimento de discursos, daí a importância de se colocar em evidência as relações discursivas que se instauram no momento mesmo da sua emergência. Essas relações estão, conforme Foucault (2008a, p. 51), “de alguma maneira, no limite do discurso: oferecem-lhe objetos de que ele pode falar, ou antes, determinam o feixe de relações que o discurso deve efetuar para poder falar de tais ou tais objetos”. Logo, emerge a necessidade de determinar as suas condições de existência, reconhecer seus limites e estabelecer correlações com outros enunciados aos quais ele eventualmente possa estar vinculado, evidenciando, portanto, que outras formas de enunciação ele exclui. O que é enunciado a partir de uma dada materialidade linguística representa conjuntos discursivos que apenas teriam permanecido implícitos, não sendo, entretanto, inteiramente novos, uma vez que há um número de relações que podem ser determinadas a partir de sua irrupção. Com base em Michel Foucault (2010, p. 12), concebemos os variados discursos “como domínios práticos limitados que têm suas fronteiras, suas regras de formação, suas condições de existência”.

O discurso está, pois, inserido em uma rede que envolve, por um lado, o quadro das instituições em que é produzido, as quais possuem o poder de delimitá-lo, bem como os embates históricos e sociais que se cristalizam na sua materialização e, por outro lado, o espaço que cada discurso configura para si mesmo no interior de uma rede discursiva. O efeito de sentido provocado por essa teia discursiva é resultante de um embate que se trava na trama da história de uma sociedade, uma vez que, conforme já se afirmou, o discurso enunciado constitui-se como o espaço de confrontos materializados em acontecimentos enunciativos. A produção dos sentidos, nesse viés, é resultante do embate discursivo que se estabelece na teia que mantém imbricadas história e sociedade, em uma lógica na qual perpassam as mentalidades de uma época e as influências que monitoram o pensamento e as formas de dizer daquele que enuncia.

A partir das delimitações propostas por Michel Foucault (2008a) acerca do enunciado, compreendemos que, para descrevê-lo, é necessário dar conta

de todas essas especificidades. Tomando-se como exemplo o trecho *“Reverencio o verdadeiro herói nacional, que enfrenta todas as intempéries para exercer seu “múnus” com altivez de caráter e senso sacerdotal: o Professor”*, extraído do pronunciamento do juiz Eliezer Siqueira de Sousa Junior⁶ em um julgamento no qual um professor responde a um processo por ter tomado o celular de um aluno durante a aula, reiteramos o nosso posicionamento acerca do que consideramos, nesta pesquisa, a condição de enunciado dos atos linguísticos. Isto é, entendemos que a condição de emergência desse enunciado é possibilitada por alguns elementos fundamentais, como:

- a) possui um referente por meio do qual podemos diferenciá-lo de outros enunciados – o professor, identificado como um herói, um sacerdote de caráter inquestionável;
- b) podemos apontar-lhe um sujeito, ou uma “posição-sujeito”, uma vez que alguém – outros professores, pais de alunos, jornalistas etc. – pode perfeitamente ocupar essa posição e enunciar dessa maneira;
- c) pelo que comparece nesse enunciado, temos condições de afirmar a existência de uma rede enunciativa na qual ele está imerso. Há “um campo associado” que comprova a pertinência de correlação com enunciados provenientes, por exemplo, do discurso religioso – “senso sacerdotal”, do discurso político – “o verdadeiro herói nacional”;
- d) existe uma materialidade concreta própria sem a qual estaríamos impossibilitados de propor qualquer descrição – trata-se de algo que foi “efetivamente dito” e comparece registrado na sentença judicial, na matéria de um jornal;
- e) possui um caráter de verdade, uma vez que foi dito por um sujeito específico – um juiz, em dada circunstância – em um julgamento em tribunal.

1.1.3 Por que analisar discursos?

⁶ Em capítulo posterior, explicitaremos mais detalhes desse exemplo e o retomaremos para descrevermos, com mais precisão, o caráter discursivo dos enunciados linguísticos, tendo em vista sua imersão histórica.

Tomar a exterioridade linguística como objeto de investigação, buscar apreender a linguagem a partir de sua realização em dada situação histórica e social coloca-nos, enquanto pesquisadores em Linguística, em um espaço que nem sempre é confortável e nunca é estável. Em todo caso, alguns elementos próprios à filiação teórica desta pesquisa dão conta de que, ao se tomar o discurso como *locus* de atuação, não se está excluindo a língua. Pelo contrário, ambos encontram-se em uma relação de interdependência. Conforme atesta o próprio Foucault (2008a), a materialidade linguística é constitutiva de possíveis sentidos do enunciado e não é dada ao enunciado como mero complemento.

É certo que não propomos aqui uma análise linguística empenhada na descrição da oposição das unidades concretas concernentes à estrutura de um dado sistema, nos moldes saussureanos; também não estamos interessados em um estudo voltado para a organização e para a combinação de elementos linguísticos agrupados nas estruturas oracionais, resultantes da competência inata de um sujeito, tal como encontramos nos trabalhos de Chomsky. Indubitavelmente, essas possibilidades investigativas ofereceram – e ainda oferecem – subsídios, tanto pelos objetivos propostos quanto pelos objetos selecionados, altamente profícuos e sólidos para as pesquisas linguísticas, entretanto, a posição que sustentamos aqui coloca-nos no entremeio. Trata-se de uma análise ancorada na relação entre o linguístico, enquanto materialidade linguística, e o histórico, considerado como um processo contínuo de produção de sentidos. Nessa perspectiva, a língua é considerada como uma cadeia material na qual se inscreve o que é da ordem discursiva.

Concordamos com Possenti (2004, p. 18) ao afirmar, a partir do estudo de Kress – que “é pela exploração de certas características da língua que a discursividade se materializa”. Logo, um estudo que se estabelece embasado em aparatos teóricos e metodológicos tal como estamos propondo não se isenta do (e nem despreza o) comprometimento de não se perder de vista a língua e toda a opacidade que lhe é inerente. A nosso ver, a possibilidade de delimitar particularidades nos saberes que embasam os processos discursivos de objetivação e subjetivação do professor brasileiro encontra-se ligada, muitas vezes, à exploração da materialidade linguística, especialmente, em relação à escolha lexical e à construção sintático-semântica daquele que enuncia.

Assim, observemos, por exemplo, o fragmento textual a seguir no qual pode-se perceber um modo de construção, por meio do discurso materializado na língua, da ideia de um *professor vocacionado*. Trata-se de um trecho⁷ do pronunciamento da União Paulista dos Estudantes Secundários (UPES), que, apoiando a greve dos professores por aumento salarial e por melhores condições de trabalho, expressa sua gratidão ao professor paulista em comemoração ao Dia do Professor.

Prestar ao professor – ao mestre – a maior homenagem que lhe poderia tributar, no momento: oferecer o mais irrestrito apoio da classe estudantil ao movimento justo empreendido pelo magistério paulista e exige do governo do estado o rápido atendimento das reivindicações apresentadas. A UPES em nome dos estudantes paulistas presta sua homenagem ao **mestre que dedica sua vida e trabalha buscando uma recompensa espiritual**, nem sempre alcançada: àquele que luta pela melhoria de suas condições, até hoje, infra-humanas, porém, que **se dedica e oferece seu amor a nós, seus segundos filhos**. (UPES, Folha de São Paulo, 15 de outubro de 1963, 1º caderno, p. 26. Grifo nosso).

Tomando-se as expressões “mestre que dedica sua vida e trabalha buscando uma recompensa espiritual”, “se dedica e oferece seu amor a nós, seus segundos filhos” que são utilizadas para enaltecer a figura do professor, verificamos que há uma concepção bastante definida do papel do sujeito professor nessa sociedade: exerce a profissão como um sacerdócio, espera a recompensa de Deus e concebe os alunos como filhos. Compreendemos, pois, que a base linguística na qual se constrói o enunciado é, também, responsável pelos efeitos de sentidos por ele provocados. A utilização dessas palavras e não de outras, a distribuição dos enunciados dessa maneira e não de outra, viabiliza o sentido de que o trabalho docente é produto de uma vocação.

Ao explicar que “língua e enunciado não estão no mesmo nível de existência”, Foucault (2008a, p. 96) oferece-nos um conjunto de elementos para vislumbrar uma análise pautada na inter-relação entre o signo linguístico e o que lhe é exterior, tendo em vista o inevitável e necessário batimento entre língua e história, entre língua e sujeito. Há que se buscar, nesse sentido, a relação entre um conjunto de signos que comparecem no enunciado e aquilo que possibilitou sua singular emergência, tornando-o novo e irrepetível. É nesse viés que nosso

⁷ Extraído do jornal Folha de São Paulo, publicado em 15 de outubro de 1963, no 1º caderno. Em SILVA, O. B. S.; SOUSA, K. M. *Discurso, sujeito e história: um estudo de enunciados sobre o professor* desenvolvemos uma análise mais detalhada desse fragmento discursivo.

interesse volta-se, sobretudo, para “o ordinário do sentido”, para aquilo que escapa à materialidade linguística. Procura-se apreender o funcionamento dos discursos em sua singularidade. Deleuze, referindo-se ao trabalho de Foucault, explica que os enunciados em si mesmos “não visam a nada, porque não se relacionam com nada, tal como não exprimem um sujeito, mas apenas remetem à uma linguagem, a um ser-linguagem que lhes dá objetos e sujeito próprios”. (DELEUZE, 2005, p. 116).

Tendo em vista a efervescência de questionamentos e interpretações resultantes da recepção da obra *As palavras e as coisas* (2000), em muito textos posteriores encontramos um Foucault exercitando a tarefa de explicar e delimitar seus objetos de estudo. Em *Resposta a uma questão*, entrevista concedida em 1968, Michel Foucault (2010) explica o que de fato lhe interessa nos estudos de língua(gem) e oferece-nos argumentos que coadunam com – e corroboram a – proposta de análise que se configura aqui.

O que analiso no discurso não é o sistema de sua língua, nem, de uma maneira geral, as regras formais de sua construção; pois não me preocupo em saber o que o torna legítimo, ou lhe dá sua inteligibilidade e lhe permite servir à comunicação. A questão que coloco é aquela, não dos códigos, mas dos acontecimentos: a lei da existência dos enunciados, o que os torna possíveis – eles e algum outro em seu lugar; as condições de sua emergência singular; sua correlação com outros acontecimentos anteriores ou simultâneos, discursivos ou não. (FOUCAULT, 2010, p. 9)

Obviamente, ao tratar da relação língua/discurso, palavras/coisas, Foucault parte do princípio de que a observação dos discursos permite-nos situá-los no circuito dos elementos irreduzíveis ao ato de fala em si e à própria língua, no entanto, não há, de modo algum, a negativa de que os discursos sejam feitos de signos linguísticos. Em todo caso, é categórico ao propor que a linguagem é algo do qual teremos sempre dificuldades para tomar posse, uma vez que “ela nos escapa” e, portanto, seu objeto de análise “não é a linguagem, mas o arquivo, ou seja, a existência acumulada dos discursos”. (FOUCAULT, 2008b, p. 72). Nesse sentido, procura-se evidenciar, em relação aos discursos, o conjunto de regras que definem importantes aspectos, conforme certos contextos sócio-históricos. Considera-se, para isso, os limites e as formas de conservação e reativação da memória; os limites da dizibilidade, tendo em vista o que pode e deve ser dito.

Nossa relação com o *corpus* delimitado para investigação dos processos discursivos de objetivação e de subjetivação do professor no Brasil é, nesta pesquisa, direcionada pela tentativa de, a partir das materializações linguísticas, bem como das práticas e dos acontecimentos de natureza diversa, apreender aspectos discursivos. Procuraremos, então, tal como propõe Courtine (2013, p. 19) tratar, “no trabalho histórico, a massa de documentos linguísticos, a espessura e a dispersão do arquivo”.

1.2 Uma metodologia foucaultiana

Nossa abordagem neste estudo, conforme já se destacou, toma o discurso como imanente aos acontecimentos históricos, não podendo, pois, escapar às suas determinações. Assim, o enunciado só produz sentido por intermédio das relações que estabelece com outros enunciados, conforme sua emergência em determinados momentos enunciativos. Partimos, pois, do princípio de que, em cada época, conforme as (re)configurações históricas e a descontinuidade própria à história, o sujeito é tanto objetivado quanto subjetivado por discursos e dispositivos do momento. Vale destacar um trecho em que Foucault assinala esse posicionamento: “o fato de eu considerar o discurso como uma série de acontecimentos nos situa automaticamente na dimensão da história”. (FOUCAULT, 2012b, p. 250).

Essa perspectiva foucaultinana de pensar os discursos e, por conseguinte, os sujeitos, impõe-nos a necessidade de refletir, ainda que de forma breve, sobre a concepção de História presente nos seus trabalhos. Aliás, em toda a sua produção intelectual, conforme ressalta Edgardo Castro em *El vocabulario de Michel Foucault*, a relação entre o sujeito e a história constitui questão central em torno da qual orbitam conceitos como saber, poder, arquivo, formação discursiva etc. “Por um lado, a relação história/sujeito aparece como o domínio do trabalho de Foucault” e, por outro lado, essa relação “aparece como uma preocupação metodológica”. (Tradução nossa⁸. CASTRO, s/d, p. 252-253).

⁸ “Por un lado, la relación historia-sujeto aparece como el dominio de trabajo de Foucault. [...]. Por otro lado, la relación entre la historia y el sujeto aparece como una preocupación metodológica”.

Os dois elementos encontram-se tão inextricavelmente interligados que, nessa perspectiva, falar de história é falar de sujeito e falar de sujeito é falar de história

Fonseca-Silva (2004, p. 27), em referência à obra de Michel Foucault, salienta: “a história que esse autor postula não traça linearidades, não se contenta com as grandes causalidades, não se ocupa dos fatos, não se identifica com as histórias das ideias”. A análise proposta pelo historiador-filósofo⁹ questiona a estabilidade dos lugares de verdade, bem como a natureza pretensiosa da noção de origem com as quais lidava a história tradicional ancorada na ideia de que existe uma origem na essência de tudo capaz de resistir ao tempo e comandar os destinos da humanidade. Falar de história, na perspectiva de Foucault, é, pois, ocupar-se das práticas que constituem a subjetividade. Nesse sentido, tanto os objetos históricos dos quais se pode falar quanto os sujeitos não podem ser tomados como pontos de partida, mas sim como efeitos das construções discursivas.

Aliás, o que torna os acontecimentos em geral em “acontecimentos históricos” não é exatamente o fato de eles acontecerem em um determinado espaço-tempo ou refletirem uma determinada cultura, mas sim pela emergência dos discursos que reconstroem esses acontecimentos, estabelecendo, a partir do interior de uma série, sentidos possíveis. É, pois, o historiador quem filtra acontecimentos e fatos que julga ser historicamente importantes. Paul Veyne (2008), ao tratar do papel do historiador, ressalta a impossibilidade de, na descrição histórica, abarcar uma totalidade, por isso este é um trabalho sempre seletivo e que pode conduzir a variados itinerários possíveis.

A análise de discursos, então, pressupõe que se observe a intrínseca relação entre elementos linguísticos e históricos. Aliás, conforme pondera Courtine (2010), a associação possível entre Análise do Discurso e história requer a (re)inserção tanto da história quanto da memória no programa da Análise do discurso. Disso resulta, por conseguinte, que “o analista do discurso deve tornar-se um historiador do seu domínio empírico, desse segmento da realidade histórica na qual ele recolherá dados que organizará em *corpus*”. É, pois, necessário experimentar de maneira mais consistente e sistemática, tanto

⁹ Termo utilizado por Margareth Rago, embora, conforme bem reconhece a autora, “Foucault não se pretendeu historiador”. (RAGO, 1995, p. 70). Acerca de Foucault, Paul Veyne (2008, p. 313) destaca: “este filósofo é um dos enormes historiadores de nossa época”.

no *corpus* quanto nas problemáticas históricas verdadeiras, a presença do interdiscurso, da memória e da formação discursiva. (COURTINE, 2010, p. 23-24).

A retomada, tanto necessária quanto pertinente, de conceitos como História, memória e arquivo possui estreita relação com o nosso *modus operandi* em relação aos dados selecionados, uma vez que nos direcionamos, como já se disse, pela compreensão de que, ao se propor uma análise da discursividade, é fundamental considerar a importância da espessura histórica. Nosso desdobramento em torno do *corpus* pauta-se no reconhecimento de que o interdiscurso e toda a problemática resultante das relações que constituem nosso instrumento investigativo colocam-nos na condição de analistas do domínio empírico das marcas históricas.

Considerando-se que o objetivo precípuo desta pesquisa é analisar os processos de objetivação e de subjetivação do professor no Brasil, procurando problematizar como isso se dá na atualidade e evidenciando as (re)construções discursivas a partir de enunciados desde meados da década de 1970, pressupõe-se que não podemos desprezar a importância de recuperar conceitos que nos auxiliem a pensar numa concepção de história para além da linearidade e da continuidade. É nessa perspectiva que estamos denominando esta seção como *Uma metodologia foucaultiana*. A retomada de formulações presentes na obra de Michel Foucault¹⁰, tais como a compreensão de *descontinuidade histórica, memória, arquivo e dispositivo*, contribui com nosso propósito aqui de direcionar o olhar para o modo como os sentidos são (re)construídos a partir dos enunciados.

1.2.1 Descontinuidade e Singularidade

Situando-se contrários ao posicionamento da historiografia tradicional que propunha uma História contínua, linear, unitária, progressiva, totalizante e construída a partir de grandes nomes, os postulados de Foucault encontram-se fortemente ancorados nas formulações da renomada Escola dos *Annales* e da

¹⁰ Alguns historiadores da denominada *Nova História* também serão retomados, pois consideramos relevantes as contribuições que oferecem em relação ao modo de compreender vários elementos com os quais estamos lidando neste capítulo.

Nova História¹¹. Segundo Lynn Hunt (2006, p. 2), “existem semelhanças entre Foucault e os historiadores da primeira e da segunda geração dos *Annales*; todos esses estudiosos estavam em busca de regras anônimas que governassem as práticas coletivas, e todos tiveram parte em deslocar da história o sujeito individual”. Nessa mesma perspectiva, François Dosse, referindo-se à desconstrução da História, realizada de dentro para fora, proposta por Foucault, afirma que o filósofo “envereda por um caminho singular, ao sugerir uma nova aliança surpreendente com os historiadores, os da nova história, com os herdeiros dos *Annales*”. (DOSSE, 2007, p. 291).

Ao tratar da constituição da *nouvelle histoire*, Peter Burke (1992, p. 10) explica: “a nova história é a escrita como uma reação deliberada contra o paradigma tradicional”, segundo o qual a história diz respeito essencialmente à política. A nova história passou a se interessar por toda a atividade humana, compreendendo que a realidade social é culturalmente construída, isto é, tudo tem um passado que pode ser reconstruído e relacionado ao restante do passado. Paul Ricoeur, por sua vez, afirma que, para um historiador, tudo o que pode conduzir a um questionamento e permite encontrar algum tipo de informação sobre o passado é passível de tornar-se documento: “os cacos das escavações arqueológicas e outros vestígios, [...] as informações tão diversas quanto tabelas e curvas de preços, registros paroquiais, testamentos, bancos de dados estatísticos, etc.” (RICOEUR, 2007, p. 189)

Enquanto a história tradicional caracteriza-se por oferecer uma visão de cima para baixo acerca dos feitos dos grandes homens, baseando-se em documentos, em registros oficiais oriundos do governo e preservados em arquivos, objetivando apresentar ao leitor a história e os fatos tal como ocorreram, a história nova está mais preocupada com a análise das estruturas, com a recuperação das descontinuidades. Hayden White (1994), enfatizando as tarefas do historiador no mundo contemporâneo, destaca que este, caso opte por elaborar continuidades entre o mundo atual e o mundo que o antecedeu, não

¹¹ Quem inventou – ou descobriu – a nova história? A expressão é às vezes utilizada para os desenvolvimentos ocorridos nos anos 70 e 80, período em que a reação contra o paradigma tradicional tornou-se mundial, envolvendo historiadores do Japão, da Índia, da América Latina e de vários outros lugares. [...] Para muitas pessoas, a nova história está associada a Lucien Febvre e a Marc Bloch, que fundaram a revista *Annales* em 1929 para divulgar sua abordagem, e na geração seguinte, a Fernand Braudel. (BURKE, 1992, p. 16-17)

contribui efetivamente com a História. Segundo White (1994, p. 63), “precisamos de uma história que nos eduque para a descontinuidade de um modo como nunca se fez antes; pois a descontinuidade, a ruptura e o caos são o nosso destino”. Assim, a pesquisa das origens, a noção de sujeito fundador, a seleção, em uma dada linha do tempo, de fatos a serem tomados como dignos de entrarem em uma periodização, etc. constituem-se como elementos da história contínua que necessitam ter seu estatuto repensado.

A metodologia de análise histórica assim proposta rompe com pressupostos antropológicos pautados na ideia de que a sujeição da história à uma razão, à uma subjetividade garantiria seu sentido e unidade. Concordamos com a perspectiva abordada pelos pesquisadores Nilton Milanez e Janaína Santos que, partindo do princípio de que a própria consciência histórica, sendo finita e limitada, é relativa a um momento histórico, ressaltam a impossibilidade de haver um conhecimento histórico objetivo e universal. Para os estudiosos, “não é um princípio supra-histórico que organiza o processo efetivo, mas sim a própria história que organiza o pensamento e a ação, os quais só são possíveis em um lugar e em uma data determinada entre sujeitos que ocupam lugares moventes”. (MILANEZ; SANTOS, 2010, p.40).

Ao longo da *arqueologia do saber*, Foucault (2008a) apresenta uma série de críticas não à História em si, mas ao modo de pensá-la pautado em noções e procedimentos visando ao contínuo, ao globalizante. Segundo ele,

[...] há dezenas de anos que a atenção dos historiadores se voltou, de preferência para longos períodos, como se sob as peripécias políticas e seus episódios, eles se dispusessem a revelar os equilíbrios estáveis e difíceis de serem rompidos. [...] as sucessões lineares que até então tinham sido o objeto da pesquisa, foram substituídas por um jogo de interrupções em profundidade. [...] As velhas questões de análise tradicional são substituídas, de agora em diante, por interrogações de outro tipo. (FOUCAULT, 2008a, p. 3-4)

Para Foucault (2012, p. 72), “a história será ‘efetiva’ à medida que reintroduzir o descontínuo em nosso ser; [...] ela não se deixará levar por nenhuma obstinação muda em direção a um fim milenar”. É nesse sentido que as noções de ruptura e de acontecimento tornam-se pressupostos fundamentais na proposta de análise histórica desenvolvida por esse autor. As mudanças históricas são consideradas como um processo, caracterizado pela dispersão e

descontinuidade, no qual todos os sujeitos estão envolvidos. Conforme Paul Ricoeur, “o que está em jogo é nada menos que a possibilidade de uma história sem direção nem continuidade”. (RICOEUR, 2007, p. 167). Há, pois, um deslocamento fundamental do olhar para os eventos históricos que não podem, nessa perspectiva, ser tomados como dados naturais, articulados entre si de forma harmoniosa. O estatuto da descontinuidade que a história tradicional veementemente buscava suprimir, objetivando estabelecer uma continuidade, é agora tomado como um conceito com o qual se opera e se constrói uma análise histórica.

Considerando-se que a “noção de descontinuidade assume um lugar importante nas disciplinas históricas” (FOUCAULT, 2008a, p. 9), os problemas colocados por Michel Foucault que, conforme destaca Dosse (2007, p. 292), não tiveram “a pretensão de apresentar-se como historiador”, orbitam, na mesma perspectiva que a dos novos historiadores, em torno do questionamento do documento, que muda de estatuto. A tarefa central da história consiste, pois, em não mais questionar se os documentos dizem a verdade nem o que de fato significam, mas sim organizar, recortar, distribuir, estabelecer séries, distinguir o que é pertinente do que não é, identificar elementos, definir unidades, descrever relações.

Digamos, para resumir, que a história, em sua forma tradicional, se dispunha a memorizar os *monumentos* do passado, transformá-los em *documentos*. [...] Em nossos dias, a história é o que transforma os *documentos* em *monumentos* e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos. (FOUCAULT, 2008a, p. 8).

Assim, constitui-se como tarefa primordial do historiador ler o documento, tomando-o como monumento, como um produto da sociedade que o engendrou conforme as relações de poder que aí se estabelecem. Logo, é necessário que o documento seja contextualizado por quem conta a história, a fim de garantir a emergência dos discursos subterrâneos e equacionar uma série de elementos oriundos de um conjunto heterogêneo de relações que culminam em diferentes estratos de acontecimentos. Aliás, a prática da história, para Foucault, “recusa, como o fez Nietzsche, a pesquisa das origens. [...] A história é resultado de jogos múltiplos, de inúmeros afrontamentos entre forças e saberes, é fruto da

emergência de uma dispersão de acontecimentos”. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2004, p. 82). O tratamento de uma história descontínua desloca o olhar para a questão da produção de discursos e de saberes que escapam a essa gestação da memória hegemônica, tal como se concebia na historiografia tradicional. Nesse sentido, a busca é por “esse algo que escapa”, que é negado, rechaçado, desautorizado pela visão reinante.

Pierre Nora (1993, p. 8) salienta que a “nova” perspectiva situa-se num distanciamento “entre uma memória integrada, ditatorial e inconsciente de si mesma, organizadora e toda-poderosa, espontaneamente atualizadora, uma memória sem passado que reconduz eternamente a herança [...] e a nossa, que só é história, vestígio e trilha”. E reitera:

O que nós chamamos de memória é, de fato, a constituição gigantesca e vertiginosa do estoque material daquilo que nos é impossível lembrar, repertório insondável daquilo que poderíamos ter necessidade de nos lembrar. [...]. À medida que desaparece a memória tradicional, nós nos sentimos obrigados a acumular religiosamente vestígios, testemunhos, documentos, imagens, discursos, sinais visíveis do que foi, como se esse dossiê cada vez mais prolífero devesse se tornar prova em não se sabe que tribunal da história (NORA, 1993, p. 15).

Assim, enquanto o conceito de memória oficial possui estreita relação com a história linear, hegemônica em que se busca uma continuação lógica de eventos, na nova história, a memória é compreendida por intermédio da leitura da história descontínua, fazendo parte do “domínio das coisas ditas”, cedendo, pois, espaço privilegiado para as histórias múltiplas e singulares.

1.2.2 Memória e Arquivo

Considerado o estudioso responsável pela inserção do conceito de memória discursiva no que se denomina o aparato teórico da Análise do Discurso, J. J. Courtine, em *Análise do Discurso Político* (2009), tece considerações sobre *memória*, *tempo histórico* e *memória discursiva*, a partir de leituras de M. Foucault, especialmente da *arqueologia do saber*. Referenciando a memória como pertencente à ordem do enunciado, Courtine propõe que o sujeito, na constituição do seu discurso, apropria-se de uma exterioridade, que envolve a articulação entre linguagem e práticas históricas, e ao repeti-las,

refutá-las, transformá-las, reatualiza o domínio da memória. Nesse sentido, as reflexões propostas por Courtine problematizam a relação entre memória, história e enunciação: “toda produção discursiva que se efetua nas condições determinadas de uma conjuntura movimenta – faz circular – formas anteriores já enunciadas” (COURTINE, 2009, p. 104)

Vista dessa forma, a noção de memória, estritamente vinculada à concepção de memória histórica da qual tratamos anteriormente, corresponde a uma memória que implica a retomada e a circulação dos discursos, caracterizando-se como coletiva, uma vez que a inscrição dos sujeitos é tomada como algo que lhe é inerente. Isto é, a memória, segundo Michel Pêcheux (1999, p. 50), não deve ser entendida no sentido “psicologista da ‘memória individual’”, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador”.

A memória refere-se, conforme destaca Fernandes (2012, p. 95), “ao reaparecimento de discursos, cujos sentidos produzidos são sempre outros; trata-se de uma memória suposta pelo discurso, sempre reconstruída na enunciação”, isto é, nos acontecimentos de linguagem, sentidos possíveis, constitutivos da memória discursiva, reaparecem e são operacionalizados para a construção de novos sentidos. À história, que se constitui como condição para o aparecimento da memória, cabe trazer à tona as condições de produção e de (re)articulação dos discursos.

É nesse sentido que se concebe a memória discursiva como efeito da presença do interdiscursivo no intradiscursivo. Conforme análise proposta por Courtine (2009), quando, na esfera do interdiscurso, os enunciados de discursos outros são materializados, a memória histórica é evocada. “É a partir do domínio da memória que poderemos apreender os funcionamentos discursivos de encaixe do pré-construído e de articulação de enunciados”. (COURTINE, 2009, p. 112). Nosso trabalho, tomando a memória discursiva como um espaço móvel, de réplicas e contradiscursos, propõe desenvolver uma análise procurando compreender o emaranhado constitutivo de discursos sobre o professor no Brasil em sua inscrição no real sócio-histórico.

O arquivo, por sua vez, não pode ser tomado simplesmente como um elemento físico e material, sendo, pois, concebido como o “lugar de memória”. Para Nora (1993, p. 13), os lugares da memória “nascem e vivem do sentimento

de que não existe memória espontânea, que é preciso criar arquivos”. É nesse sentido que se toma a questão da memória a partir da ideia de arquivo: “arquive-se, arquive-se, sempre sobrar alguma coisa!” (NORA, 1993, p. 16). Guilhamou e Maldidier (2010), referindo-se a uma problemática inerente ao trabalho de historiadores e linguistas na França, e apontando para a relação entre língua e história própria à Análise do Discurso, propõem uma reflexão acerca da noção de arquivo que, segundo os pesquisadores, permite uma abertura importante na configuração metodológica dessa disciplina.

O arquivo nunca é dado *a priori*, e em uma primeira leitura, seu funcionamento é opaco. [...] Nossa prática atual de análise do discurso retoma as preocupações dos historiadores de mentalidades, que na construção de objetos como a morte, o medo, o amor, o profano e o sagrado, instalam, pela confrontação de séries arquivistas, regimes múltiplos de produção, circulação e leitura de texto. (GUILHAUMOU; MALDIDIER, 2010, p. 161-162)

Assim, a complexidade do trabalho com o arquivo requer que, em vez de buscar séries textuais já conhecidas e exploradas pelos historiadores, o olhar se volte para os mais variados textos. O modo de seleção, distribuição e organização dos elementos desse arquivo é uma decisão do analista que se concentra nas possibilidades enunciativas, em elementos que, segundo certas regras, puderam ser enunciados.

Segundo Paul Ricoeur (2007, p. 177), o arquivo, uma vez que pode ser lido e consultado, está aberto a qualquer leitor, apresentando-se como um lugar material que secreta “o destino dessa espécie de rastro que cuidadosamente distinguimos do rastro cerebral e do rastro afetivo, a saber, o rastro documental. Mas o arquivo não é apenas um lugar físico, espacial, é também um lugar social”. Nesse sentido, o arquivo funciona tanto como guardião da memória social, ao preservar um conjunto de realidades que ajuda a rememorar, quanto como o lugar que sentencia o esquecimento daquilo que seus mantenedores consideram menos importante ou indesejado de ser rememorado na construção da memória social.

Jacques Guilhaumou, (2009, p. 27), nessa mesma perspectiva, destaca que o arquivo “é um dispositivo, não regulado *a priori*, de enunciados que constituem figuras, objetos e conceitos distintos. Dessa maneira, cada dispositivo de arquivo estabelece sua própria ordenação”. Não há, pois, um material naturalmente arquivado a partir do qual seja possível reconhecer as

estruturas sociais e os acontecimentos. Conforme já se destacou, nossa pesquisa busca, a partir da manipulação de dados, a regularidade em meio à dispersão de enunciados existentes no grande arquivo por nós constituído concernente a ditos sobre o professor no Brasil, especialmente a partir de meados da década de 1970. Não temos a pretensão de encontrar, nem em conformidade com os temas, nem com uma época específica, a determinação para os sentidos referentes aos dados. Trabalhamos com a percepção de que, conforme destaca Foucault (2008a, p. 147), “o arquivo é a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimento singulares”. Não se refere, pois, conforme se observa em outros campos que privilegiam aspecto físico material e técnico, a um conjunto de documentos guardados como memória implacável e testemunho de um passado, nem se trata de um grande instrumento de armazenamento de informações.

O arquivo, então, designa todo um sistema de enunciabilidade do enunciado; ele designa a lei que rege as possibilidades e impossibilidades enunciativas, fazendo com que o enunciado tome a forma de acontecimento singular. Trata-se do “jogo das regras que, em uma cultura, determinam o aparecimento e o desaparecimento de enunciados, sua permanência e seu apagamento, sua existência paradoxal de acontecimentos e de coisas. (FOUCAULT, 2008c, p. 95). É o arquivo que faz com que coisas ditas mantenham-se em conformidade com regras específicas. Segundo Foucault (2008a), o arquivo designa o sistema de funcionamento do “enunciado-acontecimento”. Esse sistema possibilita a diferenciação da multiplicidade de discursos existentes e especifica a respectiva permanência de cada um desses discursos. É, pois, no interior das regras do arquivo que os enunciados são proferidos. É ele que dá ao que pode ser dito “seus modos de aparecimento, suas formas de existência e de coexistência, seu sistema de acúmulo, de historicidade e de desaparecimento”. (FOUCAULT, 2008a, p. 148).

A análise assim delineada propõe que se considerem os elementos que compõem um dado arquivo “não absolutamente como documentos (de uma significação escondida ou de uma regra de construção), mas como monumentos”. (FOUCAULT, 2008c, p. 95). Tomado nessa perspectiva, o arquivo é definido pelo próprio sistema de discursividade, que faz funcionar todo um jogo de relações e regularidades específicas, resultantes de gestos de leitura. Desse

modo, partindo da categoria do *arquivo* proposta por Michel Foucault, lançaremos nosso olhar sobre uma série de enunciados acerca do professor no Brasil. O recorte que propomos privilegia a busca pela compreensão do nosso tempo, isto é, o que priorizamos na constituição de nosso arquivo são as regularidades e desregularidades, as continuidades e descontinuidades entre os discursos que produzem, na atualidade, um estatuto (ou vários) para o sujeito professor, por meio de processos que o objetivam e o subjetivam.

Considerando-se que o material de arquivo está sujeito à interpretação¹², somos direcionados a observar, em que medida, certos sentidos sofreram processos de apagamento enquanto outros permanecem. Operamos essa análise por meio do reconhecimento de que o arquivo é responsável pelo aparecimento de novos enunciados, fazendo com que esses enunciados possam coexistir além de se modificar, conforme as condições de existência. E mais: a constituição de um arquivo ocorre dentro de um dispositivo que, por sua vez, é constantemente, atravessado por outro(s). Na próxima seção, destacaremos as particularidades deste conceito na genealogia foucaultiana, procurando evidenciar que nossa metodologia de análise recupera os enunciados como elementos constitutivos de um arquivo integrado a certos dispositivos. Trataremos, então, de aspectos inerentes à aplicabilidade da noção de dispositivo desenvolvida por Foucault, tendo em vista a relação estabelecida entre o dispositivo, o poder, o saber, tomando-o como prática de subjetivação.

1.2.3 O dispositivo como prática de subjetivação

Rabinow e Dreyfus (1995, p. 134), ao discutirem a analítica interpretativa de Michel Foucault, destacam que os pontos de culminância da análise por ele proposta convergem para as práticas culturais em que o poder e o saber se cruzam. Nesse sentido, a compreensão que se tem tanto de indivíduo e de sociedade, quanto das ciências humanas é algo construído. O estudo desses elementos, por sua vez, pressupõe um método que sinalize que a “verdade é um

¹² Temos ciência de que a utilização do termo *interpretação* num trabalho de base foucaultiana não é o ideal. Nossa busca por discutir sentidos possíveis para os enunciados não se encontra relacionada a uma tentativa de revelar significados ocultos muito menos de encontrar um fundamento universal para o pensamento humano. Priorizamos, sim, a compreensão da relação entre as coisas ditas e todo o conjunto de práticas que as engendram.

componente central do poder moderno”. Assim, ressaltam os pesquisadores, o método empregado por Foucault propõe “uma interpretação histórica orientada para a prática” e, para aplicá-lo, introduziu o termo técnico *dispositivo*. É, especialmente, em *A vontade de saber* (FOUCAULT, 2011a) que desenvolve tal conceito como ferramenta analítica. Em entrevista concedida à *International Psychoanalytical Association (IPA)*, caracteriza o dispositivo como algo de natureza essencialmente estratégica, cuja inscrição encontra-se em um jogo de poder sempre “ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem, mas que igualmente o condicionam”. (FOUCAULT, 2012, p. 367).

Nesse ínterim, à constituição do sujeito em uma trama de saberes e em um aglomerado de forças que lhes são imanentes, Foucault (2012) denominou dispositivo. Parte-se do princípio de que, baseando-se na descontinuidade própria à história, conforme os dispositivos e os discursos do momento, o sujeito é produzido, subjetivado. Para que seja possível descrever formas de racionalidade estratégica e delinear um certo domínio de experiências possíveis, um conjunto de saberes, o analista é convocado a observar as práticas concretas mediante as quais o sujeito é objetivado e subjetivado.

Tomar o dispositivo como uma singular configuração de domínios do saber e de modos de funcionamento do poder, tendo em vista a engenhosidade de sua função em relação a questões primordiais de um dado momento histórico, implica considerar que, em seus movimentos estratégicos, um dispositivo intervém, de forma racional, sobre o campo de forças em que se insere. Nesse sentido, o dispositivo caracteriza-se “como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência”. (FOUCAULT, 2012, p. 365). Considerando-se os interesses norteadores desta pesquisa, uma retomada do conceito foucaultiano de dispositivo, tendo em vista a análise da maneira como se engendra e se produz o que ele denominou de urgência histórica, serve-nos como ferramenta para pensarmos alguns referenciais históricos que demarcam e fazem emergir uma espécie de “dispositivo da docência”. Tal noção permite-nos o reconhecimento de que são as práticas, elas mesmas, que atuam como um aparelho, uma ferramenta, que constitui e organiza os sujeitos, neste caso, o sujeito professor.

Entendemos que em função dos saberes, das relações de poder e das práticas arquitetadas, emergem formas particulares de objetivação e de

subjetivação para o professor, isto é, uma certa noção do que é a docência, do que é o exercício do professor e, por conseguinte desse sujeito, só pode se manifestar e ter existência em conformidade com o dispositivo engendrado como decorrência de uma dada urgência histórica. Tomemos das palavras de Agamben (2009, p. 38) uma síntese bastante pertinente desse aspecto da aplicabilidade do conceito de dispositivo em Foucault: “os dispositivos devem sempre implicar um processo de subjetivação, isto é, devem produzir o seu sujeito”.

Um dispositivo também pode ser conceitualizado como uma rede capaz de interligar elementos de origens diversas – aliás esse é o modo como Foucault primeiramente o define na entrevista a qual fizemos referência anteriormente –, pois, segundo ele, o dispositivo caracteriza-se como

um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. (FOUCAULT, 2012, p. 364)

Foucault, objetivando compreender como os seres humanos se tornam/tornaram historicamente sujeitos, propõe que sejam observados os processos de subjetivação moldados por uma série de discursos, instituições, estruturas arquitetônicas, leis, proposições várias etc., partindo do princípio de que esses elementos – ditos e não ditos; discursivos e não discursivos – são atravessados por campos de saber. A partir desses “dispositivos”, pode-se analisar como foi possível a existência de certos sujeitos. No nosso caso, ao descrevermos os elementos próprios ao que estamos denominando de dispositivo da docência, sustentamos que determinados modos de objetivação e de subjetivação do professor brasileiro não estão desvinculados de elementos materiais, de práticas concretas que os permeiam. Simultaneamente à emergência de ditos sobre o professor, discursivizando-o a partir dos mais variados temas, surgem modos de delimitação de como deve ser a sala de aula, as estruturas da escola, as vestimentas apropriadas, que técnicas de ensino são mais qualificadas; eclodem todo um conjunto de leis para estabelecer diretrizes acerca do seu comportamento, da forma como deve, moral e politicamente, se comportar.

A partir de constatações mais amplas da obra de Foucault, Deleuze (1990) considera o dispositivo como um conceito operatório que engloba “um conjunto multilinear”, constituído por linhas de diferente natureza e que tomam rumos distintos, em função de variáveis múltiplas que lhes são internas e externas. Seu alicerce é fundamentado em três eixos que são, na verdade, as três grandes instâncias que Foucault distingue sucessivamente: o primeiro eixo refere-se à produção do saber ou, mais precisamente, à constituição de uma rede de discursos; o segundo, responsável por determinar, dentro do próprio dispositivo, formas de relação e de disposição entre os elementos, isto é, diz respeito ao poder; o terceiro, por sua vez, contempla os modos de produção de subjetividade.

Segundo Deleuze, esses três grandes eixos não possuem, na obra de Foucault, modo definitivo, nem contornos definitivos; “são antes cadeias de variáveis relacionadas entre si”. (DELEUZE, 1990, s/n). Nessa perspectiva, para desenredar as linhas de um dispositivo, é necessário se instalar sobre elas e ter em mente que, além de fazerem parte da constituição do dispositivo, elas “atravessam-no, arrastam-no, de norte a sul, de leste a oeste ou em diagonal”. A pesquisadora Adriana de Amorim Marcello (2009, p. 232), a partir da leitura de Deleuze, destaca que essas linhas são cambiantes entre si e podem estar em um e em outro dispositivo, simultaneamente.

Elas são sempre tensionadas pelas enunciações, pelos objetos, pelos sujeitos e pelas forças em exercício (e suas relações manifestas) que o próprio dispositivo produz. Trata-se de linhas que se bifurcam, de curvas que tangenciam regimes de saberes móveis e entrecruzados, ligados a configurações de poder e designados a produzir modos de subjetivação específicos. (MARCELLO, 2009, p. 232)

Assim na leitura implementada acerca dos dispositivos, a partir de Foucault, Deleuze (1990) salienta que a história dos dispositivos corresponde à história dos regimes de luz e dos enunciados, logo, é preciso estar atento às dimensões que os compõem, a saber, de visibilidade, de enunciação e, por conseguinte, de subjetivação. Considerando-se os três grandes feixes de linhas – saber, poder, subjetividade –, Deleuze (1990) observa que as linhas do saber comportam o que denominou como “curvas de visibilidade e curvas de

enunciação”. Em outro texto, assevera: “o saber é um agenciamento prático, um dispositivo de enunciados e de visibilidades”. (DELEUZE, 2005, p. 60).

Nessa perspectiva, o modo de conceber o dispositivo toma-o como semelhante a uma máquina ótica edificada sob determinadas condições históricas, a qual instaura campos de dizibilidade e curvas de visibilidade e, ao mesmo tempo, fabrica sujeitos e objetos. Consideramos, pois, que essas curvas e regimes, muitas vezes explorados tanto pelos modos de regulamentar o exercício docente quanto pela mídia, permitem a emergência de um sujeito professor com características muito peculiares: ora é o sábio, ora é o despreparado, ora é o sacerdote, ora é o pobre coitado, ora é o rebelde transgressor etc.

Interessa-nos, sobremaneira, atentarmos para o fato de que essas curvas de visibilidade não podem ser tomadas, conforme propõe Deleuze (2005, p. 62), como formas palpáveis, como figuras ou como imagens verdadeiramente veiculadas. Elas são, ao contrário, “formas de luminosidade, criadas pela própria luz e que deixam as coisas e os objetos subsistirem apenas como relâmpagos, reverberações, cintilações”. Da mesma forma, os campos de dizibilidade ou os regimes de enunciabilidade não fazem referência apenas ao que foi imediatamente dito. É necessário levar em consideração os elementos que tornaram possível ou justificável a emergência desses ditos a ponto de encontrarem condições para entrar na ordem do discurso.

No nosso trabalho, essa abordagem para embasar uma reflexão acerca do fato de que os ditos encontram-se submersos em curvas de dizibilidade e regimes de enunciabilidade funcionam como um “feixe de luz”, em termos deleuzeanos, do qual nos serviremos para propormos uma análise de enunciados sobre o professor no Brasil. Entendemos que esses elementos constituem o dispositivo do interior do qual enunciados são/foram proferidos, delimitando modos muito peculiares de discursivizar esse sujeito/objeto professor. Há, pois, um conjunto de fatores que, oriundos das mais diversas realidades e constituído por um jogo de forças, determinam o efeito de verdade que os enunciados de nosso arquivo, eventualmente, provocam.

1.2.4 Um olhar para as práticas de nosso tempo

O olhar de Foucault manteve-se sempre atento aos elementos responsáveis pela constituição da subjetividade moderna, procurando, conforme destaca Deleuze (2005, p. 123), “qual é a nossa luz e qual é a nossa ‘verdade’ hoje? Que poderes é preciso enfrentar e quais são as nossas possibilidades de resistência hoje [...]”? Através das histórias epistemológicas contadas por Foucault, entendemos que as revoluções da modernidade possuem estreita relação com a mudança do objeto. Logo, é interrogando acerca da natureza dos novos objetos que nascem ou são construídos que podemos compreender a nossa época. Paul Veyne (2008, p. 328), partindo desse princípio, afirma: “a ilusão do objeto natural dissimula o caráter heterogêneo das práticas”. Defendemos neste estudo que se podemos dizer algo sobre o professor (nosso objeto) e mais especificamente, se podemos objetivá-lo ora como o grande sábio, ora como o despreparado, ora como o sacerdote, ora como o salvador da pátria etc, nada disso emerge de modo natural. São as práticas, a partir de certos dispositivos, que criam tais possibilidades ou, parafraseando Deleuze (2005), tais regimes de dizibilidade e de visibilidade.

Nosso movimento de análise está alicerçado na intenção de, na esteira de Michel Foucault, pensar o momento contemporâneo, considerando-se que dele nasce a possibilidade de interrogarmos sobre a atualidade, isto é, sobre o modo como o professor comparece discursivizado hoje, tendo em vista a relação entre os discursos e as práticas que culminam na construção de sentidos para o sujeito docente e para o trabalho que ele é designado a (ou escolhe) executar. Não estando interessado em apresentar uma visão geral e sistemática da sociedade e da história, nem fornecer receitas ou teorias da totalidade social, as indagações de Foucault, ao contrário, voltam-se para os sujeitos, para os saberes e para o poder, tomando-os como investimentos históricos. Com isso, Foucault está empenhado em traçar um diagnóstico do presente. Embora não seja considerado por muitos representantes da crítica como historiador, as palavras de Hayden White (1994, p. 53) acerca do que nomeia como “o fardo do historiador” parecem-nos bastante apropriadas para descrever a tarefa que Foucault procura desenvolver em sua obra: “o historiador contemporâneo precisa estabelecer o valor do estudo do passado, não como um fim em si, mas

como um meio de fornecer perspectivas sobre o presente que contribuam para a solução dos problemas peculiares ao nosso tempo”.

Considerando-se que o discurso não existe sem uma história que o constitui, nossa proposta investigativa objetiva explorar os jogos de memória que são postos em funcionamento na construção de imagens sobre o professor brasileiro. Entendemos, pois, que ao professor não parece reservada a possibilidade de escapar aos discursos que definem sua prática e ressoam no cotidiano do seu exercício profissional. A repercussão de discursos que objetivam e subjetivam o professor das mais variadas formas, a proliferação de campanhas incentivando a busca pela profissionalização docente, especialmente nos primeiros anos desta década, incita-nos a pensar, nos moldes foucaultinanos, na singularidade da emergência desses enunciados. Tendo em vista que “a raridade de um enunciado deriva do seu valor de argumento que é colocado em movimento por inserção do contexto no texto mesmo” (GUILHAUMOU, 2009, p. 29), analisaremos enunciados partindo do princípio de que surgem apoiados em práticas e saberes que possuem estreita relação com processos diversos de significação e encontram-se imbuídos de toda a historicidade que os constitui.

Concordamos com o posicionamento de Fischer (2001, p. 199) para quem, analisar os discursos numa perspectiva foucaultina, consiste em “dar conta de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão vivas nos discursos”, sendo, então, fundamental considerar o caráter de dispersão e de regularidade dos enunciados. Em sua análise arqueológica, Foucault põe em evidência traços discursivos que salientam a possibilidade de reconstituição de regras que determinam os limites, os modos de dizer, bem como de conservar, de reativar e de se apropriar dos sentidos, conforme o momento histórico de irrupção dos enunciados. Desse modo, existem, “na densidade das práticas discursivas, sistemas que instauram os enunciados como acontecimentos (tendo suas condições e seu domínio de aparecimento) e coisas (compreendendo sua possibilidade e campo de utilização)”. (FOUCAULT, 2008a, p. 146). É, pois, necessário reconhecer que, em cada época, emerge um conjunto de práticas que engendra o que deve ser considerado como verdadeiro, como bom, como adequado.

São essas práticas que, por intermédio de enunciados efetivamente ditos e das estratégias de funcionamento discursivos, constituem o saber de uma época e criam os objetos. Há, para Foucault (2008a, p. 47), uma superfície de emergência dos objetos a qual deve ser demarcada para que se possa estabelecer fronteiras sociais que sugiram sua emergência, sua transformação e, inclusive, seu desaparecimento. Vista dessa forma, a possibilidade de se apontar novas condições para o estatuto dos objetos resulta do fato de que eles só podem aparecer nas práticas discursivas que os criam, os enformam e os transformam. Por intermédio dessas práticas, torna-se possível delimitar os domínios de sua diferenciação e definir o que o torna, de certa forma, nomeável e descritível.

Faz-se necessário, então, perseguir a movimentação dos enunciados, conforme suas regras de aparecimento, nas iniciativas linguísticas praticadas por sujeitos historicamente determinados. Nossa tarefa constitui-se, nesse sentido, em reconhecer que o discurso possui, como prerrogativa central, colocar em funcionamento os enunciados e as relações; a análise de discursividades, por sua vez, sustenta-se por esse olhar que objetiva dar conta das relações históricas, das práticas que estão vivas nos discursos. A posição que adotamos para análise toma, de modo amplo e geral, como objeto o professor, sendo objetivado de formas diversas, possui identidade altamente cambiante. Observamos, ainda, que os processos discursivos de objetivação desse profissional põem em evidência saberes díspares, o que culmina em formas diversas de categorizá-lo.

É, pois, o dinamismo das práticas discursivas e a singularidade dos acontecimentos discursivos que colocam em funcionamento, a partir de variadas e incontáveis relações, as regras de formação dos objetos e, por conseguinte, dos sujeitos. Desse modo, ainda que nosso foco não seja exatamente o de encontrar soluções para os problemas de nossa época, acreditamos que reconhecer a existência de determinadas práticas discursivas e não discursivas no contexto social, político e histórico dos últimos anos conduz-nos a um olhar aguçado para nossa realidade e oferece-nos subsídios para compreendermos os processos de significação, especialmente, do sujeito professor, considerando-se as formas como isso comparece objetivado nos discursos.

No próximo capítulo, retomaremos algumas reflexões acerca da relação entre identidade/subjetividade. A partir de estudos que enfocam a questão da construção de uma identidade para os sujeitos, propomos uma ressignificação desse direcionamento, procurando fixar nosso olhar para os processos de objetivação e de subjetivação. Sugerimos, com base nos trabalhos de Michel Foucault, que uma análise de enunciados, pautada no reconhecimento das práticas discursivas e não discursivas, fragiliza qualquer possibilidade de demarcação de uma identidade para os sujeitos.

CAPÍTULO 2

DA IDENTIDADE AOS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO

Se é verdade que o poder investe cada vez mais nossa vida cotidiana, nossa interioridade e individualidade, se ele se faz individualizante, se é verdade que o próprio saber é cada vez mais individualizado, formando hermenêuticas e codificações do sujeito desejante, o que sobra para a nossa subjetividade? Nunca "sobra" nada para o sujeito, pois, a cada vez, ele está por se fazer, como um foco de resistência, segundo a orientação das dobras que subjetivam o saber e recurvam o poder. (DELEUZE, 2005, p. 112-113).

Identidade, identificações, pertencimento a uma identidade, crise da identidade são expressões recorrentes e que direcionam, em função da complexidade que as envolve, uma série de pesquisas em campos variados, tais como a Sociologia, a Antropologia, a Filosofia, a Psicologia Social etc. logo, não se trata de uma novidade o interesse em refletir sobre o processo de formação e desenvolvimento da pessoa, enquanto sujeito de uma identidade histórica e social. Para Boaventura de Sousa Santos (1994, p. 120), “a preocupação com a identidade não é, obviamente, nova. Podemos dizer até que a modernidade nasce dela e com ela”. Somos, diuturnamente, impelidos a pensar nisso que chamamos de identidade, que nos faz igual e diferente de um, de muitos e de nós mesmos.

Antes, porém, de nos ocuparmos de certas apropriações feitas do conceito de *identidade* por alguns desses campos teóricos, destacamos o verbete identidade, tal como comparece em um importante dicionário de Língua Portuguesa.

Identidade. [Do lat. tard. *Identitate*.] **S. f.** **1.** Qualidade do idêntico. **2.** Conjunto de caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa: nome, idade, estado, profissão, sexo, defeitos físicos, impressões digitais, etc. **3.** O aspecto coletivo de um conjunto de características pelas quais algo é definitivamente reconhecível ou conhecido. **4.** Cédula de identidade [...] (AURÉLIO, 1999, p. 1071)

Ao propor que a identidade corresponde àquilo que identifica uma pessoa, o dicionário nos conduz à compreensão de que é possível, a partir de um

conjunto de caracteres que lhe é peculiar, promover o seu reconhecimento, sua identificação. A ênfase inicial para o conceito de identidade está para a designação do caráter do que é idêntico. Nessa perspectiva, a qualquer pessoa pode ser atribuída uma identidade que a coloca em pé de igualdade e similitude com outra(s) com a(s) qual(is) compactue das mesmas características. Nesse sentido, nada mais desprezioso do que atribuir ao professor, por exemplo, uma identidade. Ao que nos parece, há uma habitual tentativa de identificação do profissional docente: o professor é sábio, o professor é polêmico, o professor é despreparado, o professor é transgressor etc. Aliás, embora as noções de pertencimento e identidade tenham se tornado, na atualidade processos escorregadios e, muitas vezes, geradores de um certo desconforto, a constituição identitária do professor representa uma temática bastante profícua em estudos na área da Educação, da Sociologia, da Psicologia. Não raramente, encontramos em produções científicas estudos que priorizam a categorização e a problematização tanto da identidade profissional docente quanto do tipo de exercício por ele desempenhado.¹³

Objetivando nos apropriar com maior pertinência desse termo, neste capítulo, desenvolveremos, inicialmente, um estudo acerca de algumas particularidades do conceito de identidade tal como comparece, especialmente, nos trabalhos de dois importantes sociólogos altamente visitados por pesquisadores que, acreditamos, nos fornecem subsídios preciosos à reflexão sobre essa questão: trata-se do jamaicano Stuart Hall, que estuda as identidades culturais sob a perspectiva da pós-modernidade e de Zygmunt Bauman, sociólogo polonês cuja abordagem focaliza a temática da identidade, considerando sua inserção no que denomina de modernidade líquida.¹⁴ A retomada à noção de identidade se justifica pelo interesse em observar em que medida reflexões tão fortemente sedimentadas e difundidas em pesquisas

¹³ Faria e Souza (2011) desenvolvem uma ampla pesquisa de caráter bibliográfico e descritivo sobre as apropriações do conceito de identidade em estudos sobre formação de professores.

¹⁴ Obviamente não se pretende aqui esgotar o tema da identidade, apresentando todas as questões que o envolvem nem todos os autores que por ele se interessam. A opção por estudar a noção de identidade a partir de Stuart Hall e Zygmunt Bauman representa uma escolha direcionada pelo objetivo de pensar, com base nos estudos por eles desenvolvidos, que há toda uma complexidade inerente a esse conceito, uma vez que se trata de uma invenção e não de uma descoberta. Temos ciência de que há uma vasta produtividade cujo foco é a questão da identidade. Autores como Antonio Carlos Ciampa, da Psicologia Social; Claude Dubar, sociólogo francês; Boaventura de Sousa Santos, pesquisador português, são, também, bastante retomados em reflexões que tratam dessa temática.

vinculadas à constituição da identidade dos indivíduos contribuem para (ou se afastam de) nossas perspectivas teórico-metodológicas em torno do problema central aqui abordado: pensar os processos discursivos de objetivação e de subjetivação do professor.

Na sequência deste capítulo, retomaremos alguns postulados foucaultianos para refletir sobre a noção de sujeito, considerando-o como uma posição que, não sendo fixa, pode ser ocupada por diversos sujeitos, tendo em vista aspectos de ordem social e histórica. São, pois, os papéis desempenhados que vão determinar a emergência dos sujeitos em função dos saberes de que são portadores. Nesse sentido, ao invés de pensar na constituição de indivíduos ou, mais precisamente, numa identidade para o professor, os postulados de Michel Foucault direcionam-nos para a ideia de sujeitos que se constituem a partir das práticas ancoradas nas relações de saber e poder. O que propomos, então, é que os enunciados sobre o professor emergem, a partir do dispositivo da docência, imbuídos da prerrogativa de constituir um sujeito por meio de processos de objetivação e de subjetivação. E mais: esses processos encontram-se em constante reelaboração de forma que nos parece pouco exitosa qualquer tentativa de identificar o professor desta ou daquela maneira. O tempo todo ocorrem atravessamentos, resultantes dos mais variados processos objetivadores, que fazem emergir um sujeito professor. Na tentativa de categorizar o que é essencial em seu *métier*, vemos eclodir processos discursivos que o objetivam e o subjetivam.

2.1 Da Identidade

Zygmunt Bauman (1998) em *O Mal-Estar da Pós-Modernidade* desenvolve uma reflexão acerca da verdade, da ficção e da incerteza, propondo que, na pós-modernidade, vivenciamos uma inevitável pluralidade de verdades decorrente da impossibilidade de os significados serem dados ao homem de forma prévia. O autor faz um contraponto com a postura adotada por nossos antecessores, denominados por ele de homens e mulheres pré-modernos, destacando que eles “foram preparados para encarar a diferença com equanimidade e aceitar a predeterminada pluralidade dos seres como parte integral da criação de Deus”. (BAUMAN, 1998, p. 153). Nesse caso, ao indivíduo

não era requerido nada além da reverente apreciação, uma vez que cada homem ou mulher possuía um lugar determinado e imutável na cadeia do ser: tratava-se da “consumação de uma intenção supra-humana, divina”.

Na pós-modernidade, ao contrário, é tarefa do indivíduo alcançar seu lugar no mundo, resultando, conseqüentemente, na proliferação de divisões e diferenças que culminam na questão da complexidade de como construir a própria identidade e torná-la universalmente reconhecível. Desse modo, a constituição da identidade do sujeito não se dá em função de um modelo preestabelecido, pois resulta do contato que ele estabelece com o mundo, não sendo, então, possível, nesse contexto, pensar em um “eu” verdadeiro e singular: “as identidades ganharam livre curso e agora cabe a cada indivíduo, homem ou mulher, capturá-las em pleno voo, usando os seus próprios recursos e ferramentas”. (BAUMAN, 2005, p. 35).

Vista dessa forma, a identidade é algo sujeito a atravessamentos vários em função das transformações nos eixos estruturais da sociedade. Há, segundo Bauman (2005, p. 57), uma “acelerada liquefação das estruturas e instituições sociais. Estamos agora passando da fase sólida da modernidade para a fase fluida”. Com isso, os indivíduos, transformados em sujeitos “líquido-modernos”, ficam permanentemente sujeitos a ocuparem identidades díspares, já que a “construção da identidade assumiu a forma de uma experimentação infundável. [...] Você assume uma identidade num momento, mas muitas outras, ainda não testadas, estão na esquina esperando que você as escolha”. (BAUMAN, 2005, p. 91). Disso resulta que a fragilidade e a efemeridade da identidade tornou-se algo inquestionável.

Em perspectiva semelhante à de Bauman, a abordagem desenvolvida por Stuart Hall (2006) ancora-se no reconhecimento de que a identidade corresponde a um processo que se desenvolve e se modifica em conformidade com as mudanças nas concepções de sujeito, considerando seu envolvimento com acontecimentos históricos. O autor apresenta três diferentes concepções de identidade que se relacionam às visões de sujeito em momentos sócio-históricos distintos: *o sujeito do Iluminismo*: dotado de razão e de consciência, portador de uma essência que nasce com ele e o acompanha, continuamente, ao longo de seu desenvolvimento de modo idêntico; *o sujeito sociológico*: “a identidade é formada na interação entre o eu e a sociedade” (HALL, 2006, p. 11). Nesse caso,

parte-se do princípio de que o núcleo interior que constitui o sujeito resulta de sua relação com outras pessoas, sofrendo as interferências da complexidade do mundo moderno; *sujeito pós-moderno*: constituído não de uma única, mas de várias identidades, logo, “não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente”. (HALL, 2006, p. 12).

Assim, as sociedades modernas produzem resultados divergentes em termos de identidade, pois fazem emergir novas formas de relações entre os indivíduos as quais, por sua vez, interferem nas construções cotidianas, nas práticas sociais que resultam nos modos de compreensão do mundo. Para Stuart Hall (2006, p. 9), as condições atuais da sociedade são decorrentes de mudanças estruturais que desestabilizam os quadros de referência e estão fragmentando “as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais”. Essas transformações têm alterado as identidades pessoais, provocando novos significados para a ideia de sujeito integrado que temos de nós mesmos e as identidades, que antes eram consideradas seguras e estáveis, começam a fragmentar-se. Há, nessa perspectiva, um duplo deslocamento nas identidades modernas: a descentração dos indivíduos tanto do seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos, ocorrendo o que Hall (2006, p. 9) denominou de “crise de identidade”.

A multiplicação de significados e de representação cultural faz com que sejamos confrontados “por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente”. (HALL, 2006, p. 13). É nesse sentido que a ênfase recai sobre a existência de sujeitos imersos em uma sociedade marcada pela descontinuidade, pela fragmentação e pelo deslocamento: “a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado”. (p. 21). A identificação, por sua vez, é uma construção, algo sempre em processo inacabado, uma vez que o sujeito se confronta com variadas identidades que funcionam apenas temporariamente, mantendo-se permanentemente abertas.

O deslocamento contínuo das identificações resulta da adesão do sujeito a diferentes identidades em contextos diversos. Semelhantemente ao que propõe Michel Foucault, Stuart Hall (2009, p. 111) sugere que é preciso pensar o conceito de identidade não como uma concepção essencialista, mas como um

conceito estratégico e posicional, sujeito a uma radical historicização, em constante processo de mudança e transformação: “as identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós”. Nesse sentido, o pertencimento a uma categoria identitária torna-se algo essencialmente provisório em função da multiplicidade de posições que podem ser ocupadas pelo sujeito.

A questão da identidade tal como é colocada por esses dois pesquisadores – além de vários outros que comungam de perspectiva semelhante – indica que, de um lado, há zonas de intersecções e de compartilhamentos intersubjetivos com o outro, seja um grupo, um país inteiro, uma opção sócio-ideológica etc. e, de outro lado, sempre haverá o espaço da singularidade. Logo, o cerne do que pode ser denominado como individualidade é duplamente constituído: estão presentes como as duas faces de uma mesma moeda a identidade coletiva e a identidade individual. Daí o consequente desdobramento que redunda na questão da subjetividade, considerando-a como o fundamento daquilo que, embora compareça de modo subjacente, viabiliza a constituição de identidades. Boaventura de Sousa Santos (1994, p. 120) é, nesse sentido, categórico: “o primeiro nome moderno da identidade é a subjetividade”. O indivíduo só existe em função de toda representação das conexões sociais que lhe é consubstancial.

Talvez esteja aqui o ponto nodal que nos direciona a principiar uma reflexão sobre os processos de objetivação e de subjetivação a partir das particularidades do conceito moderno de identidade. Considerando-se que elementos de ordem social, histórica, cultural etc., que são coletivos, sustentam as possibilidades de construção identitária e tendo em vista o seu natural metamorfoseamento, então nos parece mais apropriado pensar em constituição de sujeitos, em subjetividades. Esse sujeito, por sua vez, encontra, na fragmentação e na instabilidade que o caracteriza, os signos inextinguíveis de sua identidade. Portanto, concordando com Bauman (2005, p. 83) para quem “a identidade é um conceito altamente contestado, [...] uma verdadeira batalha”, reiteramos nossa desconfiança em relação à possibilidade de se propor uma análise da identidade do professor. Talvez não se trata, tal como recomenda Bauman (2005), de uma captura implementada pelo indivíduo com seus próprios recursos e meios; talvez não seja também, como ressalta Hall (2006), uma

questão de o indivíduo se apegar, ainda que temporariamente, a uma identidade. Propomos, outrossim, pensar não em uma análise da multiplicidade de identidades para o professor, mas sim na constituição de sua subjetividade a partir de processos discursivos de objetivação e de subjetivação.

A subjetividade é, na perspectiva aqui desenvolvida, o modo pelo qual o sujeito se observa e, conforme destaca Deleuze (2005), se reconhece como um lugar de saber e de produção de verdade. Isso se dá no interstício de um conjunto de práticas, de técnicas e de exercícios oriundos de determinado campo institucional, em determinada formação social. Certamente essa linha de raciocínio conduz-nos a nos colocar questões do tipo: como esse sujeito se constitui? Daí, entendemos que é fundamental clarificar a compreensão que se tem desse sujeito, considerando-se que, em função das práticas e dos saberes, sujeitos vários, com subjetividades tão diferentes, são construídos. A partir do reconhecimento do sujeito e de suas particularidades, procuramos, em Michel Foucault, as ferramentas teóricas para estudar os mecanismos que, de um lado, tendem a fazer do homem um objeto e, de outro lado, um sujeito preso a uma identidade que lhe é atribuída como sua. Isto é, os mecanismos de objetivação e de subjetivação que concorrem como processos de constituição do sujeito.

2.2 Do Sujeito

De Descartes no século XVII, com seus postulados acerca da existência do sujeito como efeito da racionalidade, do *logos*, à pós-modernidade, ou mesmo à chamada modernidade líquida, como propõe Bauman para caracterizar um momento em que a sociabilidade humana experimenta uma profunda metamorfose da humanidade em decorrência de uma nova forma de constituição da identidade dos indivíduos, encontramos a latência da temática do sujeito. O lugar ocupado por esse sujeito, evidentemente, sofreu variadas mudanças em função das diferentes posturas teóricas que dele se ocuparam. Retomaremos nesta seção nuances do trabalho de Michel Foucault para elucidar o modo como tomamos, nesta pesquisa, o sujeito e seu processo de constituição.

Desde a publicação de *As palavras e as coisas* em 1966, a noção de sujeito engendrada por Foucault (2000) emerge como uma espécie de contraposição ao existencialismo que, tomando o sujeito como criador de

sentido, o concebia como sendo capaz de, a partir de sua angustiante liberdade diante das coisas do universo, dar significado ao mundo, aos objetos e a si próprio. Embora negue o título de estruturalista, bem como contesta vários de seus métodos e fundamentos, é a partir do primado do estruturalismo de se pensar o sujeito sob a matriz da estrutura que Foucault, estabelecendo a distinção entre o programa estruturalista e o existencialismo, vai propor que se fale do homem a partir daquilo que o constitui e o precede.

Em *Linguística e Ciências Sociais*, Foucault (2008d), tratando dos problemas que a Linguística em sua forma moderna pode introduzir no pensamento em geral, coloca em evidência o aproveitamento dos postulados estruturalistas para propor uma análise do problema da História e dos sujeitos como comparecem, inicialmente, em *As palavras e as coisas*.

De repente, a análise da linguagem, em vez de ser relacionada a uma teoria da representação ou a uma análise psicológica da mentalidade dos sujeitos, encontra-se atualmente colocada em pé de igualdade com todas as outras que podem estudar os emissores e os receptores, a codificação e a decodificação, a estrutura dos códigos e o desdobramento da mensagem. [...] Fenômenos como a moda, a tradição, a influência, a imitação que desde Tarde, apareciam como fenômenos a serem analisados em termos exclusivamente psicossociológicos, podem ser lidos no presente a partir do modelo linguístico. (FOUCAULT, 2008d, p. 164).

Para se pensar o sujeito, nessa perspectiva, Foucault considera evidente que se pense, antes, nas condições de possibilidade do próprio conhecimento, dos saberes. Faz-se necessário, então, problematizar a existência de tais condições de possibilidade do conhecimento, bem como do sujeito e da linguagem que são responsáveis por engendrar a emergência do conhecimento. Conforme Foucault (2000, p.468), uma questão importante nessa primeira fase do projeto arqueológico é: “que relação existe entre a linguagem e o ser do homem?” Para o filósofo, é através da linguagem que é possível ao homem conhecer o mundo e a si mesmo, representar o seu pensamento e ter ciência da sua condição e da sua finitude. Nesse sentido, Foucault (2000) desfaz a pretensa ilusão de que o homem precede a tudo, de que é capaz de criar língua e linguagens para tornar o mundo comunicável. Logo, para falar do homem (ou do sujeito), é necessário, antes e sobretudo, debruçar-se sobre a linguagem.

O sujeito é, então, criado pelas possibilidades de linguagem e não pode mais ocupar a condição de centralizador das coisas do mundo. O descentramento do sujeito tão evidente nos estudos foucaultianos implica uma análise que não o considere como uma entidade nem anterior nem acima da história que o constitui. É um posicionamento que, obviamente, marca distância significativa daquele que coloca o homem como centro, tal como preconizou o Iluminismo, por exemplo. A inquietação que direcionou os estudos de Michel Foucault sobre o sujeito buscou, como destaca Veiga-Neto (2011, p. 112), “explicar como se forma isso que está aí e que chamamos de sujeito”. É, pois, necessário tomá-lo a partir de sua exterioridade e não alicerçado no próprio sujeito.

É preciso, então, tentar cercá-lo e examinar as camadas que o envolvem e que o constituem. Tais camadas são as muitas práticas discursivas e não discursivas, os variados saberes que, uma vez descritos e problematizados, poderão revelar quem é esse sujeito, como ele chegou a ser o que dizemos que ele é e como se engendrou historicamente tudo isso o que dizemos dele. (VEIGA-NETO, 2011, p. 113)

Nossa referência ao sujeito é permeada por indagações acerca das esferas que margeiam a sua instituição. À medida que analisamos discursos sobre o sujeito professor no Brasil, procuramos reconhecer formas de conceber esse sujeito que se distanciam de posturas teóricas que o colocam como centro. Isto é, nossa posição aqui não busca nem reconhecê-lo como o centro do universo do Humanismo (século XVIII); nem como postulou Chomsky (já na segunda metade do século XX) quando, retomando o sujeito cartesiano, o concebeu como centrado em si mesmo, cujo foco se encontra no funcionamento do cérebro, da inteligência, sendo um sujeito capaz de, a partir de regras inatas, construir enunciados nunca antes ouvidos; também não se trata do sujeito tal como o descreveu Émile Benveniste que, desenvolvendo um modelo de análise voltado para a enunciação, parte do princípio de que o sujeito ocupa uma posição privilegiada e está articulado às estruturas linguísticas. Para Benveniste (2005), o sujeito é um ser capaz de se propor como sujeito, como senhor da linguagem que a manipula por sua conta.

O sujeito com o qual nos ocupamos é, pois, o sujeito descentrado, deslocado da sua condição de sujeito racional, situado no centro do conhecimento. Interessa-nos a problematização em torno de um sujeito que

desempenha papéis vários na sociedade e é inextricavelmente constituído pela internalização do que lhe é exterior. O nosso olhar para o sujeito está centrado em uma concepção que o toma, conforme Stuart Hall (2006, p. 23), “como uma figura discursiva, cuja forma unificada e identidade racional eram pressupostos tantos pelos discursos do pensamento moderno quanto pelos processos que moldaram a modernidade”. Ao tratarmos do sujeito professor, nesta pesquisa, buscamos reconhecer seu processo de constituição tendo em vista que são os saberes que comparecem nos modos de objetivá-lo e de subjetivá-lo que dão a esse profissional estatutos tão peculiares em função da posição ocupada por quem enuncia.

2.2.1 Posição-Sujeito

Courtine (2009), considerado um dos principais responsáveis pela recepção de Michel Foucault nas pesquisas em Análise do Discurso, retoma, em sua tese de doutoramento – *O discurso comunista endereçado aos cristãos* – o conceito de enunciado tal como o encontramos na *arqueologia do Saber* de Foucault (do qual já tratamos anteriormente) e reitera uma de suas propriedades: “o enunciado mantém com um sujeito uma relação determinada”. Courtine explica ainda: “o sujeito, na perspectiva foucaultiana, não pode ser reduzido a uma entidade linguística nem a uma subjetividade psicológica qualquer”. (COURTINE, 2009, p. 86.). Para Foucault, (2008a, p. 107-108), “descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer, ou disse sem querer), mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito”.

Nesse sentido, compreendemos que enunciados acerca do sujeito professor causam efeitos de sentido diversos em decorrência do lugar social de onde provêm e do posicionamento ocupado por quem enuncia. Em *O que é o autor*, encontramos uma categórica afirmação de Foucault (1992) que corrobora nossa forma de pensar a constituição desse sujeito. Segundo o filósofo, “trata-se de retirar ao sujeito (ou ao seu substituto) o papel de fundamento originário e de o analisar como uma função variável e complexa do discurso”. E questiona: “segundo que condições e sob que formas, algo como um sujeito pode aparecer na ordem dos discursos? Que lugar pode o sujeito ocupar em cada tipo de discurso, que funções pode exercer e obedecendo a que regras?” (FOUCAULT, 1992, p. 69-70). Ao explicar a formação das modalidades enunciativas, Michel Foucault ressalta a importância de se “encontrar a lei das enunciações diversas e o lugar de onde vêm”. (2008a, p. 56). Nesse caso, parte-se do princípio de que

os indivíduos, em conformidade com as regras de funcionamento da sociedade da qual fazem parte e de acordo com as práticas sociais, econômicas e políticas dessa sociedade, são contemplados com certos *status* que os autorizam a proferir este ou aquele discurso. É nessa perspectiva que procurou, por exemplo, em *A arqueologia do saber*, localizar raízes históricas de elementos que tornaram possível a constituição do sujeito com o *status* do médico.

Foucault refere-se a todo um feixe de relações que se encontra em jogo e que culminam na emergência dos discursos. Além de propor uma problematização em torno de questionamentos como: “quem é este que fala?”, “quais os lugares institucionais de onde o sujeito obtém a legitimidade de seus discursos?”, Michel Foucault explica que é necessário considerar a posição ocupada por aquele que enuncia em relação aos objetos de que fala: “as posições do sujeito se definem pela situação que lhe é possível ocupar em relação aos diversos domínios ou grupos de objetos”. (FOUCAULT, 2008a, p. 58). Nessa perspectiva, consideramos que o modo de constituição da subjetividade do professor ou a forma como ele é objetivado advém da posição sujeito que o enunciado produz: “o professor precisa estar atento às necessidades emocionais dos seus alunos”; “o professor deve conhecer os parâmetros que regulamentam o currículo da disciplina que ministra”; “o professor é o responsável por formar inúmeras outras profissões” etc.

Conforme destaca Fonseca-Silva (2004, p. 36), o sujeito ao qual se refere Foucault não se trata de “um sujeito transcendental ou antropológico, idêntico ao indivíduo-autor da formulação, que vive no tempo sem esquecimento e sem rupturas”; no enunciado, sempre há uma função que pode ser exercida por vários sujeitos, sob certas condições, o que significa podermos assinalar-lhe uma posição de sujeito. Se os acontecimentos discursivos devem ser tratados como “séries descontínuas umas em relação às outras”, então não se pode falar nem da “sucessão dos instantes do tempo”, nem da “pluralidade dos sujeitos pensantes. Trata-se, conforme Foucault (2009, p. 58), “de cesuras que rompem o instante e dispersam o sujeito em uma pluralidade de posições e de funções possíveis”.

Compreendemos que se trata de uma subjetividade produzida pela exterioridade, que revela a inscrição do sujeito em determinado lugar e momento social, historicamente produzidos. Um sujeito que não se encontra

fundamentado em um “eu” individualizado, mas que resulta de práticas discursivas, de modos de subjetivação que o produzem com determinadas características. Destacamos, a seguir, um episódio bastante emblemático da luta pela valorização do professor que, por sua relevância midiática, pelos efeitos que provocou, merece, a nosso ver, ser rememorado. Trata-se do depoimento da professora Amanda Gurgel, proferido em maio de 2011, durante uma sessão na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Norte, que, defendendo a causa da valorização e melhorias salariais para sua categoria profissional, tornou-se uma espécie de heroína nas redes sociais¹⁵. Ressaltaremos, pois, alguns elementos do pronunciamento de Amanda Gurgel, buscando reconhecer indícios do movimento da memória que ecoam marcas da historicidade inerentes aos atos de linguagem e que provocam certos efeitos de sentido a partir da posição ocupada por quem enuncia.

Ao enunciar, a posição-sujeito assumida por Amanda Gurgel é exatamente a de professora que, colocando em funcionamento uma série de saberes acerca da vivência cotidiana desse profissional, dá ao seu discurso um caráter de verdade, ressoando como o discurso mobilizador da valorização do profissional docente. Amanda Gurgel inicia seu depoimento fazendo referência aos algarismos que compõem o seu salário: “um nove, um três e um zero que é meu salário base, R\$930,00” e, em seguida, reforça sua posição em relação ao tratamento dispensado aos professores.

Assim minha fala não poderia partir de um ponto diferente desse, porque só quem está em sala de aula, só quem está pegando três ônibus por dia pra chegar ao seu local de trabalho, ônibus precário inclusive, é que pode falar com propriedade sobre isso. Fora isso qualquer colocação que seja feita aqui, qualquer consideração que seja feita aqui é apenas para mascarar uma verdade, que é uma verdade visível a todo mundo, que é o fato de que em nenhum governo, em nenhum governo que nós tivemos no nosso Estado (Rio Grande do Norte), na nossa cidade, no nosso país a educação foi uma prioridade. Em nenhum momento. (AMANDA GURGEL, 2011)

Entendemos, numa perspectiva foucaultiana, que o sujeito é produzido em cada época, em função de dispositivos e discursos inerentes àquele momento, conforme as determinações próprias às descontinuidades históricas. A posição de professora, conhecedora de fato do problema, fez com que o

¹⁵ Disponível em <http://historiapensante.blogspot.com.br/2011/05/depoimento-da-professora-amanda-gurgel.html>. Acesso em 15/09/2015.

discurso enunciado por Amanda Gurgel tenha se constituído como um acontecimento marcante e, por conseguinte, alcançado adesão dos companheiros de profissão e, sobretudo, o propagado destaque em diversos veículos midiáticos. O caráter de verdade do que ela enuncia possui estreita relação com essa posição, uma vez que é a pessoa autorizada, como é reforçado no seu próprio discurso, a falar dos parcos salários da categoria. Ao enunciar a valorização docente dessa maneira e não de outra, acionando tais saberes e não outros, a posição sujeito ocupada pela professora Amanda Gurgel faculta a recuperação de discursos que encontram ecos, na atualidade, com a desvalorização da profissão docente: a categoria é mal remunerada, a educação não é prioridade no país, o poder público menospreza o profissional docente etc.

Nas análises que desenvolveremos posteriormente, buscaremos, a partir do reconhecimento da heterogeneidade das formações discursivas, promover descrição de diferentes posições de sujeito que comparecem inscritas em enunciados proferidos por professores no Brasil. Partimos do princípio de que a noção de posição-sujeito é um modo particular de identificação do sujeito da enunciação com o sujeito do saber e de que o seu reconhecimento nos permite vislumbrar os efeitos discursivos específicos daí decorrentes.

2.2.2 Saber e poder nos processos de constituição do sujeito e da verdade

Os sujeitos bem como as ações e os objetos só podem ser explicados pelo que foi, em cada momento da história, o fazer, o modo de compreender; é, pois, erradamente, que se toma, em muitas circunstâncias, o fazer, as práticas como algo que se constitui naturalmente. Esses elementos não são dados definitivamente e nem se encontram estanques em um grande reservatório, esperando que sejam por nós encontrados. Pelo contrário, tanto os sujeitos quanto os objetos de saber são inventados, engendrados. Na genealogia de Michel Foucault não há espaço para uma concepção de sujeito que o tome como o sujeito puro do conhecimento, como pré-condição para o conhecimento da verdade.

Segundo o próprio Foucault (1995, 232), “era necessário estender as dimensões de uma definição de poder se quiséssemos usá-la ao estudar a objetivação do sujeito”. No momento em que os indivíduos são submetidos a

tecnologias de objetivação e de subjetivação, são também inseridos em complexas relações de poder que produzem saber e que são introduzidas nas ações, nos gestos e nos discursos que permeiam as estruturas sociais. O sujeito, nessa perspectiva, encontra-se preso às complexas relações de poder. O conhecimento de suas estratégias, de seus procedimentos permite uma compreensão mais clarificada dos elementos que, em nossa cultura, funcionam como processos que o subjetivam. É, pois, buscando uma concepção mais ampla de poder que, segundo Fonseca (2003, p. 30), “Foucault poderá chegar à ideia de um tipo de relações de forças que transformam os homens em sujeitos”. No exercício do poder, saberes são objetivados e funcionam como técnicas de subjetivação. Desse modo, entendemos que os enunciados emergem em conformidade com o verdadeiro de uma época e aquele que os enuncia posiciona-se como autorizado a entrar nessa “ordem do discurso” e materializar sentidos aceitos e valorizados.

Roberto Machado (2012, p. 28) explica que, em Foucault, a existência do conhecimento, científico ou ideológico, é decorrente de “condições políticas para que se formem tanto o sujeito quanto os domínios de saber”. Visto dessa forma, tanto os sujeitos quanto os saberes que eles enunciam são constituídos a partir das múltiplas relações de poder: “todo saber tem sua gênese em relações de poder”. Não é raro encontrarmos situações em que sujeitos, por meio de algumas estratégias de poder, produzem saberes acerca do professor e de suas práticas, sustentando seu posicionamento por intermédio de mecanismos que subjetivam o sujeito professor: especialistas renomados são convocados a darem o aval para legitimar e promover veridicção a certas narrativas; o depoimento de professores experientes é, muitas vezes, utilizado como suporte para certos periódicos materializarem seu posicionamento a respeito do que caracteriza o exercício do professor ou, mais detidamente, do bom professor; o professor porta consigo dizeres que gritam, sobretudo em movimentos reivindicatórios, por reconhecimento e por respeito etc.

Quando, já no início da década de 1980, numa primeira versão do volume II da *História da Sexualidade*, Foucault apresenta uma retrospectiva do seu trabalho, encontramos, também neste texto, a confirmação da tese de que sujeito, saber, poder e verdade se implicam mutuamente. Tomando o pensamento como o ato que, em conformidade com as possíveis relações, faz

emergir um sujeito e um objeto, o pensador enfatiza que promover uma história crítica do pensamento “seria uma análise das condições nas quais se formaram ou se modificaram certas relações do sujeito com o objeto, uma vez que estas são constitutivas de um saber possível”. (FOUCAULT, 2014b, p. 228). E mais adiante, assegurando a indissolubilidade entre sujeito/poder/saber e os mais variados jogos de verdade, assevera que suas análises se pautaram em estudar o sujeito, considerando-o como objeto de saber possível.

Nesse sentido, existe uma articulação entre a produção da verdade resultante de um jogo de regras discursivas de uma determinada época com práticas não discursivas e suas estratégias de poder. Essa articulação entre práticas discursivas e não discursivas, entre técnicas de saber e estratégias de poder determinará o critério de valoração dos saberes de uma época. Nesse sentido, é fundamental situar a emergência dos discursos por intermédio de um exercício que torne possível a recomposição histórica e social da constituição de domínios de saber – o saber pedagógico, por exemplo.

Buscando compreender a passagem da positividade para a ciência, Foucault introduz a problemática do poder para analisar o fato de certos saberes, num determinado momento e numa cultura específica, serem reconhecidos como verdadeiros enquanto outros são desclassificados por serem considerados falsos. Na sua aula inaugural no Collège de France, pronunciada em dezembro de 1970, lança a hipótese:

Suponho que em toda sociedade 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 temível e pesada materialidade. (FOUCAULT, 2009, p. 08/09)

A proliferação do discurso na sociedade representa, então, um perigo. Daí a emergência de procedimentos excludentes que estabelecem o regime do que pode ser considerado verdadeiro em conformidade com um determinado domínio. É necessário, pois, estabelecer o controle e a seleção dos discursos a fim de conjurar seus poderes. Disso resulta no que Foucault denomina “a ordem do discurso”, isto é, um conjunto de critérios normatizadores que impõe significações e opera separações entre o que deve ser considerado como verdadeiro ou falso, como certo ou errado, como pertencente ao campo da

loucura ou ao campo racional. É desse entrelaçamento, dessa dicotomização que se obtém a verdade do discurso, ou melhor, a vontade (histórica) de verdade. A própria verdade instaurada no discurso das ciências possui interdependência com os modos de valorização e de distribuição do saber numa dada sociedade. Para Foucault,

a verdade é deste mundo; ela é produzida nele e graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua 'política geral' de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro". (FOUCAULT, 2012a, p. 52)

Para César Candiotto (2013, p. 56), a *história da verdade* que Foucault busca elaborar procura resgatar os procedimentos, as tecnologias de enunciação da verdade com as quais se vinculam o desejo e o poder que, por sua vez, não pode ser atribuído apenas aos aparelhos ideológicos do Estado tal como o concebe a teoria marxista. O poder encontra-se disperso por toda parte, comparecendo tanto no discurso da ciência quanto nas inúmeras instituições, incluindo-se aí a escola, a prisão, a religião, a economia etc. e até a família.

Como em nossa pesquisa importa-nos, sobremaneira, a compreensão de como emergem determinados discursos sobre o professor e, ainda mais, que elementos dão a esses discursos o caráter de verdade, as palavras de Foucault, ao tratar de algumas características historicamente importantes sobre a constituição da economia política da verdade em nossas sociedades, norteiam o nosso olhar para alguns aspectos que estamos recortando aqui. Para Foucault, a verdade:

1. É centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem;
2. Está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político);
3. É objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas);
4. É produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, Exército, escritura, meios de comunicação);

5. É objeto de debate político e de confronto social (as lutas ideológicas). (FOUCAULT, 2012a, p. 52)

Ainda em *Microfísica do poder*, Michel Foucault, referindo-se ao papel do intelectual da sua época, reforça a ideia de que a distinção entre o verdadeiro e o falso só é possível a partir de um conjunto de regras segundo as quais pode-se promovê-la. Essas regras, por sua vez, são responsáveis pelos efeitos de poder decorrentes da determinação do que é tomado como verdadeiro. Nesse sentido, “não se trata de um combate em favor da verdade, mas em torno do estatuto da verdade e do papel econômico-político que ela desempenha”. (FOUCAULT, 2012a, p. 53). Sendo, então, uma prática social e, como tal, constituída historicamente, o poder deve ser considerado como “uma rede produtiva que atravessa todo o campo social”. Ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber e produz discurso”.

Com base nisso, desenvolveremos nossas análises, procurando evidenciar os saberes postos em eminência nos processos de objetivação e de subjetivação do professor no Brasil. Sem perder de vista que nossa perspectiva consiste em uma abordagem do enunciado – tomando-o não com a preocupação em reconhecer as regras que possibilitaram sua emergência, mas sim para elucidar como foi possível que tais enunciados emergissem e não outros –, nosso empreendimento analítico propõe observar a constituição de um dispositivo da docência. Busca-se, nesse caso, o reconhecimento dos atravessamentos discursivos e das práticas que, permeadas pelos saberes, viabilizam formas de objetivar e de subjetivar o professor.

2.3 Objetivação e Subjetivação

Há, em Michel Foucault, uma intensa problematização da questão da subjetividade. Segundo Fonseca (2003, p. 26),

o termo sujeito serviria para designar o indivíduo preso a uma identidade que reconhece como sua, assim constituído a partir dos processos de subjetivação. Esses processos, justapostos aos processos de objetivação, explicitam por completo a identidade do indivíduo moderno: objeto dócil e útil e sujeito. Quando houver referência aos processos de objetivação e de subjetivação será sempre em relação ao indivíduo. O termo sujeito expressará o resultado da constituição do indivíduo ante os mecanismos de subjetivação presentes na atualidade.

O sujeito é concebido, então, tanto como um elemento conceitual quanto como operacional. Isto é, há, de um lado, um sujeito que fala, trabalha, vive sob a constituição de determinados discursos e, de outro lado, um sujeito que, atrelado a uma coletividade, se torna, pela operação conjunta das relações de saber e poder, o louco, o doente, o anormal etc. Refletindo acerca da constituição desse sujeito e dos jogos de verdade que lhe envolvem, Foucault questiona: “quais são os processos de subjetivação e de objetivação que fazem com que o sujeito possa se tornar, na qualidade de sujeito, objeto de conhecimento. [...] Como se formaram diversos jogos de verdade através dos quais o sujeito se tornou objeto do conhecimento” (FOUCAULT, 2014b, p. 229). Tais interpelações funcionam, nesta pesquisa, como um direcionamento fundamental em relação a algumas de nossas inquietações. Entendemos que há todo um conjunto de jogos de verdades que fazem emergir procedimentos vários pelos quais o sujeito professor é constituído e tomado como objeto. Aliás, os seres humanos são transformados em sujeitos em função dos diversos modos de objetivação e sua abordagem numa perspectiva foucaultiana pressupõe, conforme destaca Fischer (2012, p. 56), “em primeiríssimo lugar, falar de modos de subjetivação”.

Em *O sujeito e o poder*, texto escrito no início de 1984, Michel Foucault, esclarecendo sobre qual teria sido a intenção de seu trabalho desde os anos 1960, explica: “Meu objetivo foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos”. (FOUCAULT, 1995, p. 231). Ao explicitar o denominado *método arqueogenealógico do sujeito*, afirma ter lidado com “três modos de objetivação” e de transformação dos seres humanos em sujeito. O primeiro modo de investigação ocupou-se da objetivação do sujeito do discurso, tendo em vista sua relação com a verdade e com os saberes; o segundo analisou os processos de objetivação do sujeito, considerando-o como “dividido no seu interior em relação aos outros”, isto é, sua relação com o poder; o terceiro, ligado à questão da ética, da constituição de uma ética de si, buscou compreender “o modo pelo qual um ser humano torna-se um sujeito”. (FOUCAULT, 1995, p. 231/232).

Especialmente na última fase de seu pensamento, Michel Foucault analisa a questão da subjetividade, com foco na intrínseca relação entre sujeito, verdade, saber e poder. Negando uma análise voltada para o interior do próprio conhecimento, como na tradição filosófica, o filósofo busca o reconhecimento

dessa relação a partir da sua exterioridade, da sua História. A constituição de enunciados, tomados como verdadeiros, está imbricada nas visibilidades que são ativadas, nas posições de sujeito que se instauram, no engendramento de saberes de ordem política, econômica, demográfica etc. e que são ativados para que os enunciados possam ser proferidos. Portocarrero (2008, p. 282) destaca que Michel Foucault não esteve interessado em investigar o fundamento segundo o qual um sujeito pode conhecer a verdade sobre o mundo. Na verdade, Foucault procurou problematizar “os processos segundo os quais as estruturas de subjetivação ligaram-se a discursos de verdade”. Para analisar o jogo de vontades e as estratégias de poder e saber, é preciso localizar, conforme sugere Araújo, “as práticas discursivas das quais emergem juntos os produtos da ciência e as intenções de certos sujeitos. Não primeiro o sujeito com seu *cogito* e depois as relações conflituosas”; o sujeito aparece nas lutas, no espaço aberto por elas e aí exerce seu papel. (ARAÚJO, 2008, 102).

Ao pensarmos a problemática do sujeito e, por conseguinte, da subjetividade, temos em mente que sua constituição contém uma perspectiva que envolve um modo de vida, uma postura diante da vida, isto é, além de seu componente teórico, há toda uma maneira pragmática a qual o sujeito está vinculado. São, a nosso ver, os modos de vida e, mais precisamente, os modos de atuar como professor, as formas de agir diante das condições de ensino-aprendizagem e das políticas educacionais que fazem eclodir formas de objetivação e de subjetivação para o professor brasileiro. E, nesse sentido, as palavras de Michel Foucault, mais uma vez, aclaram nosso pensamento. Se há sujeitos, se há objetos, então, há práticas, muito vivas, que garantem sua emergência e sua proliferação: “são as práticas concebidas ao mesmo tempo como modos de agir e de pensar que dão a chave de inteligibilidade para a constituição correlativa do sujeito e do objeto”. (FOUCAULT, 2014b, p. 232).

Proceder um estudo da emergência de objetos pressupõe que se considere, no processo de análise, as condições sociais, políticas, históricas que tornaram possível sua irrupção enquanto discursos. Nosso interesse, conforme já indicamos, consiste em questionar os modos pelos quais esse sujeito pôde ser inserido como objeto nos jogos de verdade que perpassam a historicidade dos enunciados e determinam modos particulares de objetivação e de subjetivação. Visto dessa forma,

a questão é determinar o que deve ser o sujeito, a que condições ele está submetido, qual o seu *status*, que posição deve ocupar no real ou no imaginário para se tornar sujeito legítimo deste ou daquele tipo de conhecimento; em suma, trata-se de determinar *seu modo de subjetivação*. [...] Mas a questão é também e ao mesmo tempo determinar em que condições alguma coisa pôde se tornar objeto para um conhecimento possível [...]. Trata-se, portanto, de determinar *seu modo de objetivação*, que tampouco é o mesmo de acordo com o tipo de saber em pauta. (FOUCAULT, 2014b, p. 229. Grifos do autor).

Temos ciência de que, quando Foucault propõe essa síntese de seu modo de lidar com sujeitos, objetos e saberes, sua preocupação central está pautada em mostrar que seu trabalho buscou reconhecer que é por intermédio das relações de poder e saber que sujeitos foram constituídos desde a Antiguidade Clássica até os nossos dias. Suas interrogações foram direcionadas para o reconhecimento das regras do dizer verdadeiro (ou falso) que permitiram a identificação dos sujeitos como louco ou são, como possuidor de um desejo. O que está em evidência não é exatamente a construção de uma história sobre uma prática em si mesma. O que se propõe é estudar as práticas discursivas ou não discursivas, tomadas a partir de um olhar que lhe é exterior, a fim de identificar determinados regimes que as constituem e que, simultaneamente, são por elas constituídos. Para Deleuze (2005, p. 122), “é a prática que constitui a única continuidade do passado ao presente ou, inversamente, a maneira como o presente explica o passado”.

A perspectiva foucaultiana de observar as práticas discursivas não está desvinculada da noção de saber que põe em jogo um conjunto de elementos inerentes às possibilidades de emergência e de delimitação dos discursos. Assim, no processo de descrição-interpretação dos discursos selecionados para esta pesquisa, reconhecemos que a delimitação de certas temáticas constitutivas dos discursos sobre o professor brasileiro encontra-se ancorada em saberes que funcionam como instrumentos de objetivação. É, pois, por intermédio dessas práticas, alimentadas por um conjunto de saberes, que se torna possível observar tanto a disseminação quanto o silenciamento de certos discursos que objetivam o sujeito docente.

Antes, porém, de iniciarmos nossa discussão acerca dessas práticas e desses saberes, propomos uma pausa para discutirmos, ainda que de forma superficial, a questão dos saberes que, segundo pesquisas oriundas do campo

da formação dos professores, constituem o professor e são colocados em marcha no exercício da sua função de ensinar. Para isso, nos apoiaremos, especialmente, em trabalhos do pesquisador canadense Maurice Tardif, bastante visitado por estudiosos brasileiros quando a questão são os saberes colocados em marcha no exercício docente. Nos estudos desenvolvidos por Tardif, o saber não se limita, exclusivamente, a processos mentais ancorados nas atividades cognitivas dos indivíduos. É, pois, necessário compreender, sobretudo o saber do professor, como plural e heterogêneo, uma vez que possui como objeto de trabalho os seres humanos.

2.3.1 Saberes docentes: suporte dos processos de objetivação e de subjetivação

Inserido no campo denominado “estudo dos saberes docentes” está um conjunto de estudos e pesquisas em torno de saberes, conhecimentos, crenças, concepções, saber-fazer, representações, competências, que recebe investimentos de diferentes áreas: Sociologia, Psicologia, Ciências da Educação, Antropologia etc. Os tipos de pesquisa inerentes a esse campo são também diversos, tais como investigações sobre o comportamento do professor, a cognição do professor, o pensamento dos professores, bem como pesquisas interpretativas e interacionistas as quais se configuram numa perspectiva que destaca aspectos sociais e históricos: o professor como sujeito, seus valores, sua história de vida etc. Há também as contribuições da Sociologia do Trabalho e das Profissões que promovem interfaces de variados tipos de estudo no âmbito dos saberes docentes.

Embora não seja de nosso interesse investigar a proficuidade desses saberes, nem promover uma escala valorativa para eles, consideramos relevante uma retomada a esse campo investigativo apenas como suporte para nossas descrições situadas numa perspectiva discursiva. Propomos, nesse caso, observar esses saberes, considerando-os como elementos intrincados numa rede enunciativa e envoltos em relações de poder que culminam em formas de objetivação e de subjetivação do professor.

Pesquisador de grande relevância para o campo dos saberes docentes, Maurice Tardif (2012) desenvolve suas investigações, enfatizando a evolução e

a situação da profissão docente. Sua abordagem principal está voltada para a formação dos professores e para os conhecimentos que funcionam como base para o exercício da docência. Segundo Tardif,

é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, pensam, dizem. O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo. (TARDIF, 2012, p. 15)

Ao considerar o que “são, fazem, pensam, dizem” os professores nas situações de trabalho, Tardif é convidativo a que se pense na necessidade de se reconhecer que só é possível falar do saber docente relacionando-o com aquilo que o condiciona e com um dado contexto de trabalho. É, pois, fundamental que o estudo dos saberes docentes esteja sempre relativo à identidade do professor e a sua história de vida construída a partir de suas experiências profissionais, na relação que constantemente estabelece com os alunos, com os outros professores, com a gestão escolar etc., ou seja, com o social que está intrinsecamente relacionado a elementos de ordem histórica, cultural e política.

Partindo do pressuposto de que a historicidade constitui-se como elemento fundamental no estudo dos sujeitos em situações de trabalho, destacamos aqui, de acordo com Maurice Tardif (2012), a ideia de que os saberes desse sujeito agente no exercício da docência, os quais se manifestam através das complexas relações entre o professor e os demais agentes do processo educacional, são construções sociais cujos conteúdos, formas e modalidades dependem intimamente da história de uma sociedade e de sua cultura. Logo, em cada época, em conformidade com as relações de saber e poder que aí se configuram, determinados saberes são considerados mais ou menos importantes.

Nesse sentido, embora reconhecendo que “todo saber, mesmo ‘o novo’, se insere numa duração temporal que remete à história da sua formação e da sua aquisição”, Maurice Tardif (2012, p. 35) aponta uma tendência à visão fabril que parece reger a lógica da aquisição e aprendizagem de novos conhecimentos: “o valor social, cultural e epistemológico dos saberes reside em sua capacidade de renovação constante, e a formação com base nos saberes

estabelecidos não passa de uma introdução às tarefas cognitivas consideradas essenciais e assumidas pela comunidade científica em exercício”. (TARDIF, 2012, p. 34). É, pois, pela determinação, também, de um conjunto de saberes próprios àqueles que estão autorizados a inscrevê-los numa ordem discursiva que os toma, em um dado momento, como bons, como certos, como válidos, que será possível sentenciar quais deles devem figurar como os mais apropriados para o ofício de ensinar. Daí a inescapável correspondência entre saber e poder.

Partindo da pluralidade do saber docente, Tardif (2012) ressalta que sua constituição resulta do amálgama de saberes provenientes de diversas origens: 1. Saberes da formação profissional: as ciências da educação, a teoria pedagógica, a ideologia pedagógica etc. 2. Saberes disciplinares: derivados dos diversos campos de conhecimento, como a matemática, a literatura etc. 3. Saberes curriculares: apropriação e retrabalho sobre os discursos, objetivos, métodos, materializados nos programas escolares. 4. Saberes experienciais: desenvolvidos no exercício profissional e junto com outros professores. Esses últimos constituem-se como referência fundamental para o professor e, segundo Tardif, “adquirem uma certa objetividade em sua relação crítica com os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional”, uma vez que, além de fornecerem aos professores “certezas” inerentes ao trabalho na escola, dão-lhes condições para avaliarem os outros saberes. (TARDIF, 2012, p. 53).

Tendo em vista que o trabalho docente é o resultado da ação de um trabalhador, sempre singular, não se pode perder de vista o investimento por ele impetrado no qual evidenciam-se traços individuais e modos particulares de mobilização do conhecimento e de utilização das ferramentas necessários à execução da tarefa. Cunha e Alves (2012), em retomada a postulados de Yves Schwartz acerca do *inesperado* no encontro entre “uma situação dada anteriormente e um sujeito também histórico” nas situações de trabalho, explicam que haverá sempre uma parte imprevisível que exigirá do trabalhador a utilização de sua experiência peculiar para “lidar com os imprevistos do momento”. (CUNHA; ALVES, 2012, p. 26-27).

Considerando-se, conforme Tardif, que o professor é alguém que deve: 1. conhecer sua matéria, sua disciplina, seu programa; 2. possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia; 3. desenvolver

um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2012, p. 39), então o próprio exercício da docência exige que o professor lance mão da pluralidade dos saberes, bem como de suas origens, sejam elas: as instituições da formação profissional, os currículos ou a prática cotidiana. Conforme já mencionamos anteriormente, dentre os saberes categorizados por Tardif (2012), os saberes experienciais adquirem relevância na formação pedagógica, tendo em vista que é sobre eles que os professores mantêm um certo controle, tanto sobre sua produção quanto sobre sua legitimação. Nas práticas cotidianas concretas de sua profissão, os professores vivenciam situações inúmeras em que são necessárias certas estratégias de ação que exigem capacidade e habilidade de interpretação e de tomada de decisão que, muitas vezes, não estão prescritas em nenhum manual de orientação didático-pedagógica. É a experiência, o saber prático adquirido que entram em cena. Visto dessa forma, os saberes dos professores não são caracterizados unicamente por uma construção individual, já que as experiências concernem tanto às vivências que antecedem o ingresso do professor na carreira – *pré-profissional*, quanto às que se referem à trajetória profissional por ele implementada – *profissional*.

Pode-se inferir, então, que os saberes são produzidos pela socialização, por intermédio do processo de interação entre o indivíduo e os diversos grupos com os quais estabelece contatos e molda sua identidade pessoal, social, e por conseguinte, sua prática. É nessa perspectiva que destacamos uma tripla culminância dos saberes, de acordo com Maurice Tardif: saber, saber-fazer e saber-ser, isto é, nas palavras do próprio autor: “atribuímos à noção de ‘saber’ um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes”. (TARDIF, 2012, p. 60). Numa perspectiva diferente e, também com interesses bastante divergentes, propomos, nos próximos capítulos, uma análise descritivo-interpretativa dos saberes que são colocados em evidência nos discursos que objetivam e subjetivam o professor brasileiro nos mais variados gêneros discursivos, em diferentes épocas.

2.3.2 Professor: aquele que professa um saber

Conforme já anunciamos, o eixo norteador de nossas análises é a atualidade. Acreditamos, a partir de Michel Foucault, que é direcionando o olhar para os nossos dias que encontramos modos de compreender os objetos que emergem e, por conseguinte, os sujeitos. Obviamente, não desprezaremos o fato de que qualquer enunciado encontra-se povoado por outros que, além de serem provenientes de outros lugares, adquiriram representatividade em outros momentos. Buscaremos, no arquivo aventado para esta pesquisa, enunciados que circula(ra)m nos mais variados meios de comunicação e que nos conduzem a um olhar para esse sujeito, para os modos como é objetivado, tendo em vista que, muitas vezes, há o reaproveitamento, a repetição com nova roupagem, mas também há o distanciamento, a recusa em relação a ditos proferidos em outros momentos.

Propomos, então, pensar os saberes que embasam o caráter interdiscursivo dos enunciados e que nos autorizam a fixar um olhar descritivo para eles, situando-os entre a estrutura e o acontecimento. Reconhecemos que a emergência e a proliferação de enunciados que objetivam e subjetivam o professor é possível em função da memória discursiva histórica substancializada no corpo da língua que se constitui como base material sobre a qual se produzem os processos discursivos e que colocam em evidência certos saberes como caracterizadores da profissionalidade e do sujeito docente. É, pois, com base nessa perspectiva que propomos descrever e analisar discursos que objetivam e subjetivam o sujeito professor, tomando-o como objeto de saber e considerando suas representações em campos estabelecidos de poder. O nosso esforço consiste em observar o funcionamento de um certo regime de saber e de poder que sustentam discursos específicos tendo em vista a posição-sujeito ocupada por quem enuncia, os pontos de vista que daí emergem e as instituições que incitam a fazê-lo.

Por meio dos denominados jogos de verdade, há, de um lado uma configuração em que o professor se compreende como sujeito de determinado tipo de conhecimento, como percebe a si mesmo na relação sujeito-objeto e, de outro lado, uma disposição em que esse sujeito pôde se tornar um objeto de

conhecimento, alvo de um conjunto de saberes. Assim, nosso olhar para os processos discursivos de objetivação e de subjetivação do professor no Brasil considera-o como produto de modos diversos de tomá-lo como objeto e como sujeito. São os mecanismos de objetivação, os mecanismos de subjetivação e as estratégias que compõem esses processos, em seu conjunto, que conforme pondera Fonseca (2003, p. 25), podem explicar a constituição do sujeito.

Com base nos postulados de Michel Foucault, reiteramos que nosso posicionamento diante desses processos de discursivização é direcionado pela compreensão de que os modos de objetivação e de subjetivação não são independentes uns dos outros, ou seja, sendo intercambiáveis, o desenvolvimento de ambos é mútuo: o sujeito professor é objetivado e subjetivado através de práticas divisoras que os identificam como sábios/despreparados, como transgressor/alienado, como bem-sucedido/mal sucedido, como útil/desnecessário etc.. Além disso, compreendemos que as práticas objetivadoras por meio de saberes que dizem como deve ser o (bom) professor são constantemente atravessadas por discursos que representam a voz do objetivado. Estamos nos referindo a situações várias em que, por exemplo, alguém – o Governo via documentos oficiais, a mídia através de campanhas, etc. – diz algo sobre o exercício docente, mas, ao fazê-lo recorre a profissionais do ensino, cuja voz acaba suplantada no processo enunciativo.

Como ponto de intersecção entre os instrumentos selecionados para a análise, procuramos ressaltar o fato de o professor ser considerado o representante de saberes diversos. Destacamos a seguir um trecho de artigo de opinião em que é possível observar a multiplicidade de elementos que comparecem nos modos de enunciar acerca do professor que, muitas vezes se presentificam no discurso do próprio professor ou de seus representantes.

Professor, profissão esperança.

[...]

Esperar fórmulas mágicas ou resultados imediatos é ingenuidade ou oportunismo. Educação é construção coletiva, diária, necessária. E os professores são os construtores por excelência. São os professores que, todos os dias, nas salas de aula realizam o fazer certo de ajudar alguém a ser um pouco melhor a cada dia. São os professores que se emocionam com as conquistas diárias de seus alunos.

Professores precisam de formação científica sólida, mas precisam também de atitude acolhedora. Gostar do que faz e dos alunos. Compreender a natureza e a importância do próprio ofício.

Tudo isso faz da profissão professor o alicerce do amanhã que sonhamos construir.

Aos professores, irmãos meus de ofício, o meu respeito e a minha admiração. Ousemos lutar pelos nossos direitos, por melhores condições de trabalho. Ousemos brigar a boa briga em defesa da educação, mas sem nos fazermos vítimas. Isso não.

A vitimização do magistério não contribui para a sua valorização. É com competência que precisamos prosseguir. As outras profissões nascem das nossas. Feliz escolha, educar. Parabéns, professores. (GABRIEL CHALITA. Professor e secretário municipal da Educação de São Paulo e presidente da Academia Paulista de Letras).¹⁶

O texto anterior, trecho de um artigo de opinião cuja autoria é atribuída ao professor e secretário de Educação de São Paulo Gabriel Chalita, se constitui como uma reflexão que, além de homenagear o professor pelo seu dia, coloca em evidência uma série de argumentos que, na percepção do articulador, conduzem-nos, leitores, a pensarmos no professor como uma *profissão esperança*. Acreditamos encontrar nesse enunciado-texto alguns indícios da complexidade que é pensar numa identidade para o professor no Brasil. A partir do agrupamento de elementos que compõem sua materialidade, somos impelidos a presumir que há um atravessamento discursivo resultando em modos de objetivação e de subjetivação do professor.

O enunciador incorpora em seu discurso traços de como percebe o outro, o professor e, ao mesmo tempo, posiciona-se como professor: *Aos professores, irmãos meus de ofício[...]*. Trata-se de um professor refletindo sobre o papel desempenhado por esse sujeito/profissional, ou seja, enquanto enuncia, um dado sujeito professor vai sendo construído. Isso reforça o que destacamos anteriormente: os processos discursivos de objetivação são inseparáveis dos processos discursivos de subjetivação, uma vez que ambos se movem para a produção de um sujeito. Em função disso, desenvolveremos nossas análises de enunciados que objetivam e subjetivam o professor das mais variadas formas a partir do que é dito sobre ele e, também, do que os professores enunciam acerca de si mesmos.

O modo como o sujeito professor é constituído no pronunciamento de Gabriel Chalita aponta para sua multifacetada natureza. De um lado, o que está em evidência é sua capacidade de formar pessoas melhores e deleitar-se com

¹⁶ Disponível em: <http://acervo.folha.com.br/fsp/2015/10/15/2//6004653>. Acesso em: 28/12/2015.

isso: *São os professores que, todos os dias, nas salas de aula realizam o fazer certo de ajudar alguém a ser um pouco melhor a cada dia. São os professores que se emocionam com as conquistas diárias de seus alunos.* Logo, é necessário que esse profissional desempenhe seu ofício imbuído de afetividade tanto pelos alunos quanto pelo seu trabalho. Por outro lado, deve se preocupar com sua própria profissionalização: *Professores precisam de formação científica sólida.* Além disso, esse professor é instigado a *lutar pelos seus direitos*, mas, ao fazê-lo, deve colocar-se não como vítima do processo, mas como alguém que é competente e que tem uma contribuição importante: formar os outros profissionais, ou seja, o professor, tal como um bom pastor, deve, ao mesmo tempo, conduzir os outros e se conduzir. Trata-se, pois, de um sujeito que não pode fraquejar, já que é útil para a melhoria do Estado: a profissão professor é o *alicerce do amanhã que sonhamos construir.*

Não é nosso interesse aqui delimitar qual(is) desses elementos tornam um professor mais ou menos preparado para a execução do seu ofício. Talvez seja mesmo necessário que ele manifeste, concomitantemente, todas essas competências e saberes. Mas isso seria prerrogativa para outro trabalho! O que nos salta aos olhos e que nos desafia a propor uma ordenação para os dados que analisaremos é o fato de que, não raramente, o sujeito professor é objeto dos mais diversos discursos. Nesse sentido, há, em decorrência de práticas discursivas e não discursivas tão fortemente vinculadas em nossa sociedade, a emergência de um dispositivo da docência. Obviamente, diversos elementos tornam possível a constituição desse dispositivo: a estrutura escolar, a matriz pedagógica, as diretrizes educacionais, o professor etc. Centralizaremos nosso olhar para os discursos que se encarregam de categorizar o professor, de dizer o que ele é ou deve ser, de especificar o que torna seu trabalho mais ou menos valorativo.

Em função disso, optamos, conforme já enunciamos, por partir da ideia de que ao professor encontra-se sempre vinculado um saber. Parece latente nos modos de objetivá-lo o fato de ser um representante de saberes múltiplos. Desenvolveremos as análises, olhando para os atravessamentos de saberes que são acionados para criar certa representatividade do que é ser professor no Brasil. Tomaremos de nosso arquivo discursos, proferidos tanto por outras pessoas quanto pelos próprios professores. Isto é, nossa análise priorizará

enunciados proferidos acerca do professor, tendo em vista aquilo que é dito sobre ele e, também, o que eles dizem de si, a fim de, além de descrever e de interpretar esses ditos, promovermos uma problematização no sentido de desconfiar da naturalização das várias formas de objetivar esse sujeito.

Distribuiremos os dados, inicialmente, em duas categorias, procurando enfatizar: 1. a importância da *conduta ético-política*, que culmina na contribuição para a formação de pessoas melhores, mais humanas, mais justas, isto é, o professor, ou o bom professor, deve *saber-ser* e estar munido de conhecimentos que o orientam a agir com humanidade, respeito e altruísmo. O contrário disso redundaria na ideia de que o professor é despreparado: ele é um incompetente. A suposta falta de preparação por parte desse sujeito/profissional culmina na recorrente culpabilização que lhe é atribuída; 2. a relevância da *atualização do saber e da profissionalização* que evidencia sua capacidade de *saber-fazer* materializada em ações como: ter atitudes empreendedoras no mercado de trabalho, construir uma nação mais preparada, orientar os jovens para contribuir com seu país etc. Elencamos, ainda, como terceiro elemento de análise alguns enunciados, sobretudo proferidos por professores ou seus representantes, em que se evidencia a resistência a um conjunto de formas de objetivação. A questão que nos conduz a uma reflexão, nesse caso, é: a que tipo de categorização os professores resistem? Procuramos compreender em que medida é possível, a partir dos discursos analisados e tendo em vista as limitações típicas de uma pesquisa como esta, inferir que os professores efetivamente resistem a certas formas de objetivação. Queremos, pois, entender se, de fato, há algo que escapa ao previsível, ao repetível no modo como o professor se constitui como sujeito desse processo.

Recuperaremos nos dois próximos capítulos algumas reflexões que nos ajudem a pensar nos saberes que compõem nos processos discursivos de objetivação e de subjetivação do professor e nas relações de poder propiciadoras e advindas desses saberes. Interessa-nos uma reflexão que toma o saber e o poder como elementos que se imbricam e fazem emergir práticas geradoras de discursos. Da mesma forma, entendemos que esses discursos, na medida em que também resultam em determinadas práticas, corroboram para fazer aflorar modos de objetivação e de subjetivação do professor por meio dos quais ele é tomado como possuidor de determinados saberes que, de um lado,

o condicionam a ocupar determinada posição social e, de outro lado, fazem dele um profissional estigmatizado por não deter (ou apresentar) certos conhecimentos e adotar certas posturas. Isso, a nosso ver, inviabiliza qualquer delimitação de uma identidade específica para o professor.

CAPÍTULO 3

DOS REQUISITOS PARA O EXERCÍCIO DOCENTE – PARTE 1: ORIENTAR A CONDUTA ÉTICO-POLÍTICA DOS ALUNOS

Oração do Professor, por Gabriel Chalita¹⁷

"Senhor, tu me conheces.
Sabes onde nasci, sabes de onde venho. Sabes quem sou.
Conheces minha profissão: Sou professor.
Desde criança, tinha em mim um imenso desejo de ensinar. Queria partilhar vida, sonhos. Queria brincar de reger. Reger bonecos. Plantas. Reger as águas do mar que desde cedo aprendi a namorar.
A todos ensinava, Senhor. Criava e recriava histórias para senti-las melhor, para reparti-las com quem quisesse ouvir. Eu era um professor. [...]
Escolhi a profissão certa. Escolhi a linda missão de partilhar.
Partilho sonhos. Partilho medos.
Tenho meus problemas. Sofro, choro, desiludo-me. Nem sempre dá certo o que programei. Erro muito. Aprendo errando, também.
Mas de uma coisa estou certo: Sou inteiro. Inteiro nas lágrimas e no sorriso. Inteiro no ensinar e no aprender. Sei que meus alunos precisam de mim. E eu preciso deles. E por isso somos tão especiais. E nesta nobre missão de educar, nossa humanidade se enriquece ainda mais.
Sou professor. Com muito orgulho. Com muita humildade. Com muito amor. Sou professor!
Amém!"

Neste primeiro capítulo de análise, destacaremos de nosso arquivo enunciados que, ao objetivarem e subjetivarem o professor no Brasil, colocam em evidência sua eficácia no processo de orientação da conduta ético-política dos estudantes. Trata-se, nesse caso, das competências que ressaltam as características sobretudo morais do professor, considerando-se aspectos como capacidade de sujeição, disciplina, aparência, vestuário, amor e afetividade no desempenho das funções etc., o que nos remete à ideia de um pastor cuidadoso

¹⁷ Disponível em <http://www.chalita.com.br/index.php/noticias/item/1016-feliz-dia-do-professor.html>. Acesso em 04/08/2016.

que faz qualquer sacrifício pelo bem de suas ovelhas. Embora esses elementos tenham alcançado estatuto fundamental nos enfoques aplicados à definição da competência docente ainda em meados do século passado, sua recorrência, na atualidade, como requisito imprescindível para o bom desempenho profissional não é uma excepcionalidade. Não raramente, a condição profissional do professor e seu modo de ser são tomados, nos mais variados discursos, como se ele fosse a personificação do pastor zeloso cuja tarefa primordial é conduzir as ovelhas, seus alunos, ao paraíso.

Nessa perspectiva, é possível identificar uma certa recorrência de enunciados, (re)produzidos nas mais diversas esferas sociais, que colocam em evidência a necessidade de que as ações do professor sejam pautadas no amor ao próximo, no cuidado com o outro, já que seu ofício deve ser cumprido como uma espécie de predestinação, uma vocação, um sacerdócio. Para embasar nossa proposta analítica, nos apoiaremos em alguns postulados foucaultianos acerca da noção de poder pastoral com o objetivo de, conforme propõe Michel Foucault em *Omnes et Singulatim: uma Crítica da Razão Política* (2012, p. 351), examinar “alguns temas típicos do poder pastoral”, tendo em vista sua expressividade no “pensamento cristão e nas instituições”, considerando-se seus reflexos nos processos discursivos de objetivação e de subjetivação do professor no Brasil.

Agruparemos os dados para análise a partir de duas possibilidades: no primeiro momento, trataremos de enunciados em que o professor é objetivado como o sacerdote, como o verdadeiro herói, como o pastor que desempenha suas funções movido pelo amor ao próximo, pelo cuidado, ensinando, também pelo exemplo, pela conduta que se observa no modo de se vestir, de se portar; em seguida, agruparemos enunciados em que o professor, a princípio, é objetivado como um profissional competente, preparado intelectualmente, isto é, como o estereótipo do verdadeiro sábio. Entretanto, essa ideia de sapiência como elemento central na constituição de sua atividade laboral é fortemente enviesada pela compreensão de que o componente mais significativo para a atuação do professor é sua capacidade de orientar a conduta ético-política dos alunos.

3.1 Professor: o bom pastor

Empreendendo uma análise dos mecanismos de poder e procurando evidenciar os efeitos de saber “que são produzidos em nossa sociedade pelas lutas, os choques, os combates que nela se desenrolam”, Michel Foucault (2008, p. 5) propõe, em seu curso proferido no Collège de France (1977-1978) ao qual temos acesso por meio da obra intitulada *Segurança, Território, População*, profundas reflexões acerca da arte de governar. Ao evidenciar o objeto do governo ou, mais precisamente, aquilo sobre o qual recai o ato de governar, Foucault é categórico: “nunca se governa um estado, nunca se governa um território, nunca se governa uma estrutura política. Quem é governado são sempre pessoas, são homens, são indivíduos, são coletividades”. (2008, p. 164).

Apesar de o governo incidir sobre pessoas, o pesquisador chama atenção para o fato de que isso só faz sentido à proporção que esses indivíduos, encontrando-se em uma realidade substancial, estão sujeitos a fatores que determinam sua sobrevivência ou seu inesperado desaparecimento, isto é, os homens “só são governados indiretamente, na medida em que também estão embarcados no navio. E é por intermédio, por meio do embarque no navio, que os homens se acham governados”. (2008, p. 165/166). É, pois, na sua empreitada de evidenciar as características inerentes à compreensão de que pode haver um governo dos homens que Michel Foucault (2008, p. 166) enfatiza:

Não creio, portanto, que a ideia de que pode haver um governo dos homens e de que os homens podem ser governados seja uma ideia grega. [...] Mas, de uma maneira geral, creio que se pode dizer que a ideia de um governo dos homens é uma ideia cuja origem deve ser buscada no Oriente, num Oriente pré-cristão primeiro e no Oriente Cristão depois. E isso sob duas formas: primeiramente, sob a forma da ideia e da organização de um poder de tipo pastoral, depois sob a forma da direção de consciência, da direção das almas. (2008, p. 166)

Ao retomarmos a noção de poder pastoral, nossa intenção não é a de explicitar as questões históricas nem as comparações que caracterizam sua inserção e difusão nas formas de governar desde a Antiguidade, passando pelos judeus até a Era Cristã. Interessa-nos, em função dos objetivos que aqui se configuram, observarmos algumas particularidades das formas em que se organizam e se operam o poder de tipo pastoral. Compreendemos, a partir da manipulação dos dados selecionados de nosso arquivo, que, em muitas

circunstâncias, o professor é tomado como o pastor, ou mais precisamente, o pastor cristão. Na tentativa de conduzir o rebanho (os alunos) à salvação, ao paraíso (ao conhecimento), o bom pastor (o professor) é revestido de qualidades (saberes) que lhes dão condições para assumir tal pré-destinação (ofício). O bom pastor, no exercício do poder que lhe é assegurado, “cuida do rebanho, cuida dos indivíduos do rebanho, zela para que as ovelhas não sofram, vai buscar as que se desgarram, cuida das que estão feridas” (FOUCAULT, 2008, p. 170)

Visto dessa forma, o poder pastoral corresponde a um poder de cuidado, e as atitudes do pastor, por sua vez, têm como finalidade o bem viver do rebanho. Em hipótese alguma, suas ações podem se voltar para o próprio benefício, o que equivale a se ocupar, diuturnamente, do outro, zelando para garantir que ovelha alguma se desgarre do rebanho e, no futuro, todas alcancem a tão almejada redenção. Trata-se, pois, de um pastor que não mede esforços, que se sacrifica pelos seus seguidores, que receberá seu galardão exatamente na mesma proporção em que conseguir assegurar a salvação de todos.

Observando-se a possibilidade aproximativa entre o pastorado no cristianismo e o modo como o professor é objetivado em discursos vários, acompanhamos um professor, muitas vezes, discursivizado como aquele que deve se contentar com a satisfação de ver o crescimento intelectual de seus alunos, como o pastor cujo trabalho reivindica como retorno, exclusivamente, a recompensa de contemplar suas ovelhas alcançarem o paraíso (o aprendizado), depois de tê-las conduzidos por campinas verdejantes (por meio de uma relação de ensino-aprendizagem pautada na afetividade). A busca por remuneração financeira constitui-se, nesse caso, como uma verdadeira afronta ao que caracteriza a essência de seu trabalho. Em decorrência disso, encontramos, com bastante frequência, discursos como o proferido pelo então governador do Ceará, ao se pronunciar acerca da greve dos professores por melhoria salarial.

O governador do Ceará, **Cid Gomes** (PSB), mandou um recado nesta segunda-feira (29) para os professores da rede estadual de ensino em greve há 24 dias - eles querem aumento de salário. Para ele, quem desenvolve atividade pública deve colocar o amor pelo que faz na frente do retorno financeiro. “**Quem entra em atividade pública deve**

entrar por amor, não por dinheiro", disse o governador. (ÁDERALDO, *Último Segundo*. 29/08/2011. Grifo nosso.)¹⁸

O amor é, nessa perspectiva, o sentimento primordial na relação ensino-aprendizagem e o professor, por sua vez, deve primar por isso. Ainda que se trate de um trabalho, a questão salarial não pode ser colocada em evidência a ponto de esse trabalhador deixar seu ofício para reclamar por retorno financeiro. Na percepção do sujeito enunciator, mesmo ocupando a posição do líder governamental que deveria garantir melhores salários para os professores, o profissional docente não pode abstrair vantagem alguma dessa relação estabelecida com o aluno, afinal de contas o que ele faz deve ser "por gosto, e não por salário". Sua recompensa, certamente, é acompanhar o desenvolvimento de seus alunos e a possibilidade de conduzi-los ao caminho da salvação, do aprendizado. Eis aí o bom pastor, cuja "característica moral é ser essencialmente devotado, sacrificar-se pelo bem de suas ovelhas". (FOUCAULT, 2014a, p. 65)

Semelhantermente à ideia de que o professor deve trabalhar por amor e não por dinheiro, encontramos, rotineiramente, o discurso que lhe assegura o lugar de sacerdote, do herói. Nesses casos, os saberes que se encontram na base desses modos de objetivação fazem referência ao professor como a boa alma, como o salvador da pátria, como o bom pastor que possui em suas mãos a prerrogativa de salvar não só o indivíduo, mas, por meio de cada aluno que tem o privilégio de ensinar, resgatar toda a nação da cegueira e da perdição. O texto a seguir é parte de uma sentença (que será retomada posteriormente) proferida pelo juiz Eliezer Siqueira da Sousa Júnior da 1ª Vara Cível e Criminal de Tobias Barreto no Estado do Sergipe¹⁹, cujo julgamento ocorreu em maio de 2014. No referido processo judicial, o autor é um aluno, representado por sua mãe, que processa um professor por ter-lhe tomado um celular durante a aula. De acordo com os autos do processo, o reclamante pede indenização por danos

¹⁸ Disponível em:

<http://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/ce/professor+deve+trabalhar+por+amor+nao+por+dinheiro+diz+cid/n1597184673225.html>

¹⁹ Os dados completos do processo foram extraídos do endereço

<http://www.migalhas.com.br/arquivos/2014/6/art20140603-11.pdf>

morais para “reparar seu sentimento de impotência, revolta, além do enorme desgaste físico e emocional”. O juiz indefere o pedido da mãe e assevera:

No país que virou as costas para a Educação e que faz apologia ao hedonismo inconsequente, através de tantos expedientes alienantes, **reverencio o verdadeiro herói nacional, que enfrenta todas as intempéries para exercer seu “múnus” com altivez de caráter e senso sacerdotal: o Professor.** (SENTENÇA do processo nº 201385001520, p. 5. Grifo nosso.)

Os efeitos de sentido provocados por discursos como esses atestam o pressuposto de que os sujeitos, ao dizerem, o fazem conforme um jogo de memória resultante de sua inserção em uma cadeia enunciativa sob determinadas condições históricas. A imagem de professor que aparece descrita, nesse caso, remete ao “herói nacional”, que trabalha “com altivez de caráter e senso sacerdotal”, por isso a urgência de sua valorização. Esse profissional é, na rede enunciativa de onde enuncia o juiz Eliezer Siqueira de Sousa Júnior, ser humano de conduta ilibada e inquestionável; é o bom pastor que, mesmo sofrendo as intempéries de seu ofício, não se cansa, não desiste de salvar o seu rebanho da tão perversa alienação.

Embora tenhamos vivenciado, nos últimos anos, uma intensa movimentação da categoria docente reivindicando justa remuneração, valorização por sua condição de profissional, de alguém preparado intelectualmente para um dado exercício e não por ser “um herói” ou “um sacerdote” do ensino, a emergência de discursos como esses é possibilitada por fatores diversos. Nossa chave interpretativa é, na esteira de Foucault, a percepção de que rupturas e descontinuidades históricas são inerentes ao processo de apreensão dos objetos no mundo. Logo, não é possível propor uma continuidade linear nos processos discursivos de objetivação do professor: os modos de conceber o que se configura como constitutivo do exercício docente possuem relação com “avanços e retrocessos”, com a raridade e o acúmulo de enunciados, com a novidade e com a repetição de ditos que representam os mais variados saberes.

Nesse sentido, tomar a profissão docente como um sacerdócio e o professor, por conseguinte, como o bom pastor, embora pareça, inicialmente, um descompasso com as reivindicações atuais da própria categoria, são possibilidades enunciativas que emergem ancoradas em modos de conceber o

professor bastante recorrentes em outros momentos da história dessa profissão. Ainda que as teorias vigentes apontem para um novo modelo de professor que se ressignifica com as transformações sociais, culturais, tecnológicas etc., a recorrência da ideia de que a docência é um sacerdócio encontra ecos, por exemplo, na educação jesuítica, ainda no período colonial. Obviamente, não é mais o padre da igreja quem exerce o ofício de ensinar, mas a conduta por ele adotada ocupa um lugar privilegiado nos processos discursivos que asseveram como deve se comportar o professor e quais saberes devem ser evidenciados no exercício de formação do estudante.

3.1.1 O professor conduz pela disciplina e pelo exemplo

O pastorado, para Michel Foucault (2008, p. 222), além de estar relacionado com a possibilidade de os indivíduos avançarem no caminho da salvação, relaciona-se com o dever do pastor em zelar para que seu rebanho se submeta “efetivamente ao que é ordem, mandamento, vontade de Deus”. Nessa perspectiva, “o poder do pastor consiste precisamente na sua autoridade para obrigar as pessoas a fazerem tudo o que for preciso para sua salvação [...] que somente pode ser garantida caso aceite a autoridade de um outro” (FOUCAULT, 2014a, p. 66; 67). Nos processos discursivos que objetivam o professor, comumente encontramos como elemento primordial para o êxito do seu trabalho a garantia da ordem e da disciplina em sala de aula. O professor é objetivado como bom ou ruim à medida em que consegue controlar a turma. Logo, são os conhecimentos em didática e prática de ensino que indicam seu preparo profissional e, conseqüentemente, a qualidade de sua atividade em sala de aula.

Na edição 226, da revista Nova Escola, de outubro de 2009²⁰, encontramos uma longa reportagem que se propõe a orientar, a oferecer soluções no quesito “Como se resolve a indisciplina?”. Na chamada para o texto, destaca-se: “Não há solução fácil. Mas é essencial trabalhar – como conteúdos de ensino – as questões relacionadas à moral e ao convívio social e criar um ambiente de cooperação”. Ao percorrermos o texto, encontramos o indicativo de que o professor, para alcançar sucesso na ministração dos conteúdos, ou para

²⁰ Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/como-resolve-indisciplina-autoridade-moral-convencao-cooperacao-autonomia-503230.shtml>. Acesso em 13/08/2015.

garantir o aprendizado do aluno, deve se ocupar, antes, da disciplina, da conscientização de que todos devem desejar aprender, por isso é fundamental o respeito aos princípios de ordem estabelecidos pelo professor – a autoridade constituída. Cabe, portanto, ao professor mostrar aos seus alunos que existe uma lei, uma vontade soberana que deve ser atendida, de forma consensual, para que todos alcancem o grande bem: o aluno aprende (garante a salvação) e o professor ensina (garante, com isso, a sua própria salvação, uma vez que conseguiu iluminar o caminho do outro até o lugar almejado).

Michel Foucault (2008, p. 219), concebendo o pastorado cristão como “uma arte de conduzir, de dirigir, de levar, de guiar, de controlar, de manipular os homens, uma arte de segui-los e de empurrá-los passo a passo”, nos propicia elementos para pensarmos na recorrência com que a exigência da disciplina em sala de aula torna-se um mecanismo de objetivação do professor como o bom pastor. O resultado desse modo de conduzir o outro deve ser, necessariamente, a obediência. Tal como se configura nos postulados cristãos, segundo os quais “o pastor é aquele que pode exigir dos outros uma obediência absoluta”, uma vez que “manter-se obediente é a condição fundamental de todas as outras virtudes” (FOUCAULT, 2014a, p. 67), o professor, para ser eficiente, para formar pessoas com capacidade de respeitar aos limites que lhes são impostos, com consciência das regras morais, com ações disciplinadas e equilibradas diante das circunstâncias da vida, deve primar pela disciplina e pelo controle absoluto de seus alunos. Trata-se, pois, nessa perspectiva, da constituição de um sujeito (o aluno, na sua relação com o professor; o professor, na sua relação com as diretrizes que deve seguir) que é, conforme destaca Foucault (2008, p. 243), “sujeitado a redes contínuas de obediência”.

A partir de alguns mecanismos discursivos de objetivação do professor no Brasil, pode-se destacar, ainda, a compreensão de que, se para ser professor, é necessário aprender e operar um conjunto de saberes e práticas ao longo do seu processo de formação profissional, então para ocupar essa função, é preciso colocar-se como aprendiz de determinadas regras de conduta, que são fundamentais para produzir o cuidado e a educação do/com o outro. A escola, nesse sentido, é tomada como um lugar em que se põe em funcionamento formas diversas e peculiares de objetivação do sujeito. Determinados discursos, ao sugerirem o tom de voz mais adequado, o modo como o professor deve se

portar, se vestir, objetivam o professor como aquele que deve ensinar o outro formas adequadas para se viver, respeitosamente, em uma sociedade “decente”, mais ainda, deve ensiná-lo, sobretudo, pelo exemplo.

Esse aspecto encontra-se intrinsecamente relacionado à outra característica do poder pastoral desenvolvido no cristianismo: a tarefa de ensino não pode ser unidimensional, não corresponde exclusivamente ao ato de ensinar uma lição ao outro. Michel Foucault (2008, p. 238) ressalta que “o pastor deve ensinar por seu exemplo, por sua própria vida, e aliás o valor desse exemplo é tão forte que, se ele não dá uma boa lição com sua própria vida, o ensino teórico, verbal, que vier a ministrar se verá obscurecido por isso mesmo”. Visto dessa forma, o objetivo primordial do ensino deve ser orientar o comportamento diante dos acontecimentos habituais, ou seja,

trata-se não apenas de ensinar o que se deve saber e o que se deve fazer. Trata-se de ensiná-lo não apenas por princípios gerais, mas por uma modulação cotidiana, esse ensino também tem de passar por uma observação, uma vigilância, uma direção exercida a cada instante e da maneira menos descontínua possível, sobre a conduta integral, total das ovelhas. [...] A vida cotidiana deve ser efetivamente assumida e observada, de sorte que o pastor deve formar, a partir dessa vida cotidiana das suas ovelhas, que ele vigia, um saber perpétuo que será o saber do comportamento das pessoas e da sua conduta. (FOUCAULT, 2008, p. 238/239)

A eficiência na tarefa de ensinar ao outro questões referentes ao modo de agir, de se comportar cotidianamente encontra-se, nessa perspectiva, vinculada, em grande medida, ao exemplo dado pelo pastor.

3.2. O corpo disciplinado do professor: um exemplo a ser seguido

Cláudio Lúcio Mendes, retomando os postulados de Foucault para as configurações que o corpo recebe nas sociedades contemporâneas, afirma:

O corpo é ao mesmo tempo uma massa, um invólucro, uma superfície que se mantém ao longo da história. [...] o corpo é um ente, composto por carne, ossos, órgãos e membros, isto é, matéria, literalmente um *locus* físico e concreto. Essa matéria física não é inerte, sem vida, mas sim uma superfície moldável, transformável, remodelável por técnicas disciplinares e de biopolítica. Com isso, o corpo é um ente – com sua propriedade de “ser” –, que sofre a ação das relações de poder que compõem tecnologias políticas específicas e históricas. (MENDES, 2006, p. 168)

Visto dessa forma, o corpo do professor é, muitas vezes, o objeto do disciplinamento para viabilizar as estratégias de controle. Quanto mais adequado às regras estabelecidas, mais eficaz será o efeito que provoca naqueles que carecem de “bons” modelos para perseguir. Nos processos discursivos de objetivação do professor, frequentemente, esse sujeito profissional é tomado, por exemplo, como aquele que se veste mal, que não sabe se portar em agrupamentos sociais mais elitizados. De uma longa reportagem destacando as migrações promovidas pelos alunos em função do ensino, publicada no jornal *O Popular*, em 26/03/1980, selecionamos um trecho do depoimento do aluno Marlon Luís, de 18 anos, coletado para a composição da referida reportagem – *Ensino e migração*. Nesse caso, fica evidente a percepção de que “o nível ruim dos professores” é exteriorizado pelo modo como cuidam da aparência pessoal. O pobre professor, ao usar “um sapatinho preto tão velho”, demonstra despreparo tamanho que provoca condolência e estimula a migração dos alunos para outras instituições de ensino, em busca de melhores aprendizagens, melhores exemplos.

O ano passado começou bem. Deram uma reforma no colégio, deram maior disciplina, organizaram, sabe? Só acho ruim o nível dos professores. Também recebem baixo salário e não há concurso, entram assim, na maior. Dou razão a eles, custam a receber, como é que vão se dedicar de verdade? Eu tinha um professor de matemática, **coitado, ia com um sapatinho preto tão velho, salto comido, que quando ele esbarrava para trás, a gente tinha medo dele cair de costas.** (Grifo nosso).

O professor é objetivado tendo em vista determinadas verdades que indicam, de certa forma, o modo como deve zelar por sua conduta. Sua apresentação pessoal é, pois, um elemento determinante da qualidade de sua ação profissional. A partir do pronunciamento do aluno, é possível apontar para um elemento bastante recorrente e, muitas vezes, consensual: o professor se veste mal em função de seu parco salário. Por outro lado, o contrário disso, o professor muito bem trajado, em diversas ocasiões, pode causar um estranhamento ainda maior. O fato de ser considerado o bom pastor, o que conduz e ensina pelo amor, aponta para sua valorização em decorrência do seu desapego a elementos como aparência e riqueza. É valorizado por se portar como São Francisco, cujo trabalho de ensinar se constitui como uma espécie de

“chamado” que deve ser exercido como caridade e com intensa devoção, através da doação total e incondicional de sua vida.

Em decorrência dos efeitos provocados por enunciados como o proferido pelo aluno Marlon Luís e, na tentativa de encontrar uma solução para o problema provocado quando o professor não reconhece a importância de zelar por sua imagem externa, emergem os manuais para orientá-lo acerca de como cuidar do seu próprio corpo. Destacamos a seguir um fragmento da reportagem *Aparência e Atitude* publicada pela revista *Atividades e Experiências*, em maio de 2008 que possui como objetivo precípuo orientar acerca dos padrões ideais de comportamento os quais funcionam como importante recurso na orientação da conduta adequada dos alunos.

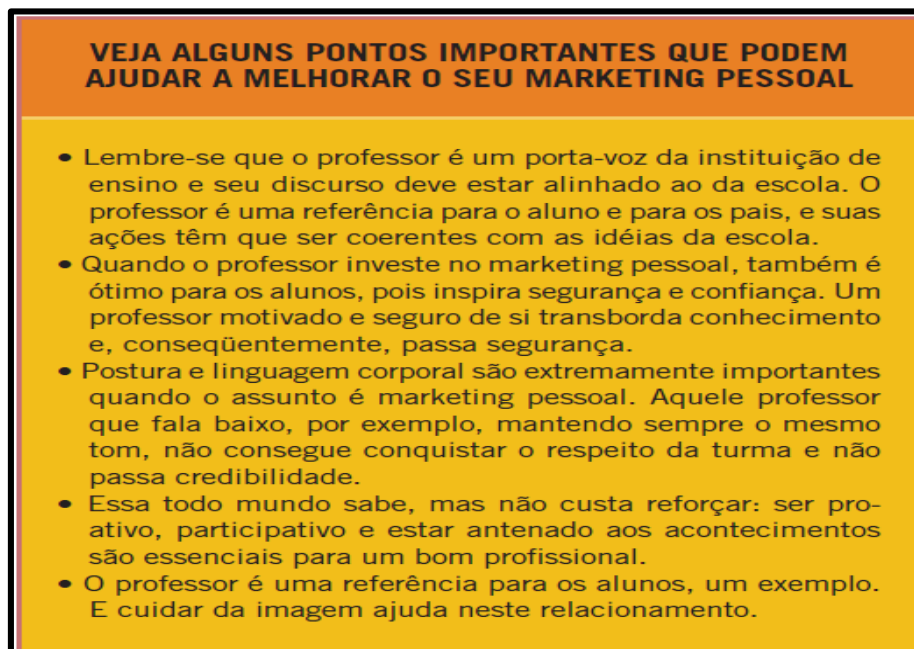


Figura 3 – Como o professor deve cuidar do seu *marketing* pessoal

Fonte: Revista *Atividades e Experiências*, 2008.

Com a justificativa de que pretende colaborar com o professor, orientando-o acerca de como cuidar de seu *marketing* pessoal, a articulista da revista, Fernanda Zattar, evidencia uma particularidade sobre o modo como compreende a atividade e o sujeito docentes. Nesse caso, o professor é alertado para o fato de que se constitui como “referência para os alunos, um exemplo”, portanto, quanto mais bem trajado ele se apresentar, melhor estará preparando o seu aluno para a vida social.

Ao propor que “quando o professor investe no *marketing* pessoal, também é ótimo para os alunos, pois inspira segurança e confiança”, o enunciado discursivo materializa elementos que nos induzem a reconhecer a qualificação profissional como resultante do investimento em produtos que melhoram sua aparência pessoal. O professor, então, terá maior poder de influência sobre os seus alunos, melhores condições de conduzi-los, à medida que não descuida de sua aparência. Nesse sentido, ao partir do princípio de que, cuidando da postura, do corpo e também da linguagem, os professores se constituíram como os profissionais dignos de valorização e respeito, o enunciado discursivo opera com a ideia de que quem cuida de modo adequado de sua conduta encontra-se em condições de relacionar-se com o outro e de conduzi-lo. O professor é, dessa forma, objetivado como aquele que se constitui a partir de saberes e práticas, como o sujeito do processo educativo que deve se comportar de forma que seja o modelo a ser seguido, adestrando-se a si mesmo para construir-se como verdadeiro educador e, por conseguinte, preparar o outro para adestrar-se a si mesmo.

Tendo em vista a complexidade dos atravessamentos que comparecem nos processos discursivos de objetivação do professor, o cuidado com a aparência, em contrapartida, corresponde, muitas vezes, como um determinante do seu sucesso profissional. Encontramos, nessa perspectiva, a recorrência de elementos inerentes ao campo empresarial determinando qual o modo mais apropriado para o professor se vestir a fim de evitar a fragilização de sua competência. Nesse caso, a escolha do *look* é fator preponderante no êxito de suas atividades de ensino. Sobretudo a professora, deve se preocupar com o modelo e a cor da roupa, bem como com o tom da maquiagem e com o tipo de acessório. Em função disso, proliferam as diversas orientações acerca da melhor roupa para se usar no ambiente de trabalho: as salas de aula. A famigerada consultora de moda Glória Kalil apresenta, em sua coluna *Chic*²¹, uma série de sugestões para que as professoras não corram o risco de tirar zero dos alunos em matéria de moda.

Uma regra que professoras sempre devem ter em mente é: a última coisa que vocês precisam é chamar atenção para o look! Se vocês

²¹ Disponível em <http://chic.uol.com.br/como-usar/noticia/no-dia-dos-professores-gloria-kalil-comenta-a-melhor-roupa-para-as-salas-de-aula>.

forem muito *fashion*, vão parecer uma pessoa superficial; se forem muito conservadoras, vão parecer desatualizadas. Portanto, escolham roupas bonitas, mas simples, e evite tudo que for muito “última moda” e chamativo.

Vocês não estão numa passarela, de modo que o melhor a fazer é separar algumas peças básicas e dar uma variadinha de leve, com mudanças de acessórios de vez em quando. Repetir o *look* também vale: não tem o menor problema e passa até uma mensagem de bom senso. Mesmo porque, se vocês começarem a variar muito de roupa, vão criar uma obrigação e um hábito que os alunos vão reparar e cobrar.

Nada de roupas muito curtas, justas e com decotes profundos. Prefiram saias neutras, pela altura do joelho (um pouco abaixo ou um pouco acima) e combinem com uma boa camisa branca – um ótimo curinga: são fáceis de combinar e facilitam a vida de qualquer um – ou escolham uma calça, desde que não seja muito justa ou muito esportiva como *leggings*.

Por mais jovem que vocês sejam, tentar se guiar pelo estilo dos alunos é um erro. Eles costumam ser para lá de informais e não devem servir como parâmetro.

A maquiagem e cabelo devem seguir pelo mesmo caminho da discrição, fios muito longos ficam melhor presos. As unhas também não precisam de esmaltes ultracoloridos, na última cartela da moda. Além do mais, pode abrir espaço para uma conversa mais íntima como “professora? Que cor de esmalte você está usando?” que absolutamente não fica bem na sala de aula. Concorda?

A constituição do sujeito/profissional docente é, nesse caso, resultante de aspectos que, na perspectiva da consultora de modas, agregam valor à carreira do docente. A bagagem de conhecimento da qual é portadora só adquire relevância se a professora souber conciliar com uma marca pessoal que contribui para reforçar o quanto é atendida e capaz de apresentar-se com diferentes formas de oferecer seu conhecimento, buscando modos de cativar o mercado – o aluno-consumidor. Entretanto, o elemento determinante é a discrição, pois não fica bem em sala de aula “roupas muito curtas, justas e com decotes profundos”. Do mesmo modo, os cabelos devem ficar presos e o esmalte não pode ser ultracolorido. Logo, à medida em que vai sendo construída uma imagem da professora, a partir do seu próprio corpo, como séria, ponderada, circunspecta, o instrumento de base é o reforço da ideia de que ela deve ser o exemplo da moral tradicional, dos bons costumes. Saber escolher o *look* é, pois, o indicativo de que está preparada para o exercício docente.

O fato de a consultora materializar em seu discurso elementos que remetem ao vestuário das professoras constitui-se como um indicativo de que elas, e não eles, devem estar, constantemente, preocupadas com a forma como se apresentam aos seus alunos. Há, nesse caso, uma representação do valor simbólico que a mulher possui nas mais variadas esferas sociais. Enquanto os

homens não têm de se preocupar em demasia com a aparência, as mulheres, sobretudo no exercício docente, para evitar a vulgarização de sua imagem, devem fazer escolhas que se distanciem de qualquer tentativa de se parecer jovial, informal ou mesmo superficial. Trata-se do reaparecimento de saberes que sustentam formas de objetivar a profissão docente como uma atividade essencialmente feminina. A mulher professora, todavia, precisa apresentar-se de forma que, sem parecer desleixada ou muito desprovida de recursos financeiros, consiga se impor não por seu potencial intelectual, mas sim pelo estatuto delegado à sua aparência pessoal que contribui para reforçar a compreensão de que ela deve se portar como um exemplo da moral tradicional, como a “bela e recatada”, tal como se concebia em outras épocas da história da educação brasileira.

A imagem de profissional que sabe se vestir comparece, nesse caso, imbuída da ideia de que a professora deve demonstrar, além de discrição, simplicidade. Certamente, se a consultoria estivesse sendo direcionada para mulheres administradoras de empresas, gerentes de departamentos financeiros etc. a orientação não seria: “escolham roupas bonitas, mas simples, e evite tudo que for muito “última moda e chamativo” ou “repetir o look também vale: não tem o menor problema e passa até uma mensagem de bom senso”. Nesse caso, ainda que se trate de uma orientação para o sucesso na carreira profissional, a percepção de que a professora deve se afastar do *glamour*, da aparência pessoal sofisticada indica que essa não é uma profissão pautada em grandes rendimentos financeiros. A nobreza está, pois, na confirmação, por meio do vestuário, por exemplo, de que o professor não possui como meta da sua escolha profissional o retorno pecuniário, mas sim o reconhecimento de sua capacidade de utilizar, inclusive o seu corpo, como exemplo de propagação dos hábitos da moral tradicional.

3.3 O professor aponta o caminho da felicidade

A compreensão de que o professor é o exemplo a ser seguido, o condutor de vidas, o que transforma o destino dos desvalidos não comparece apenas nos enunciados proferidos por aqueles que, ocupando variadas funções sociais, deliberam sobre o que é essencial no seu exercício profissional. Sem escapar

desses modos de objetivação, são recorrentes os enunciados em que o professor, ao falar de si, promove um processo de identificação com saberes que o objetivam como o exemplo a ser seguido. Encontramos, em diversas manifestações discursivas, o professor que, ao se posicionar acerca de sua carreira e de seu papel social, evidencia como fator determinante na sua atividade profissional, sua conduta ético-política que repercute na sua capacidade de formar pessoas do bem.

O cartaz abaixo foi utilizado em uma manifestação protagonizada por professores da cidade de Coroatá no Maranhão. O que nos chama a atenção é exatamente a imersão em uma dada ordem discursiva que aponta para a identificação com discursos que objetivam o professor como o exemplo a ser seguido, o “salvador da pátria”, o redentorista, o que conduz à felicidade.



Figura 4 – Professores fazem manifestação em Coroatá – MA.

Fonte: <http://www.coroataonlinema.com/2015/03>

Acesso em 23/07/2015

Ainda que a posição ocupada pelo sujeito professor, em situações desse tipo, seja a de protesto, a de indignação, o discurso que enuncia inscreve-se em redes históricas de sentido que não são indiferentes aos atravessamentos das várias formações discursivas. Ao dizer “Se fazem do professor um pássaro triste, quem ensinará a juventude a cantar?”, o professor, porta-voz desse enunciado, é objetivado e se subjetiva como aquele que precisa ser feliz para ensinar a felicidade aos outros. Nesse caso, é incorporada a ideia de que a felicidade resulta da doação e do amor ao próximo, ensinando-lhe a cantar, a também ser feliz. O professor é feliz ao exercer o sacerdócio a que foi predestinado. Logo,

não se trata aqui de um indivíduo que se subjetiva, por exemplo, como aquele que vê a felicidade como resultante da dignidade que somente o dinheiro proporciona em um país capitalista.

Compreendemos que, a partir das marcas linguísticas constitutivas da materialidade desse enunciado, é possível flagrar o funcionamento discursivo do sujeito. Ao anunciar desse modo e não de outro, ao trazer “para as ruas” essa faixa, com tais dizeres, o sujeito deixa transparecer uma voz histórica que recupera traços de uma memória discursiva e se inscreve, exatamente, no lugar dos que objetivam o professor como o profissional exemplar. Apesar de a faixa estar sendo conduzida por professores, quem assina como reclamante da causa é “Pobre Coroatá sem canto”. Nesse caso, o professor se reconhece como um representante da categoria profissional de cujo trabalho resulta a possibilidade de levar alegria para toda a cidade. Logo, se o professor está sofrendo danos na sua carreira a ponto de ir às ruas para protestar, a penalidade maior estaria reservada à cidade inteira que fica desprovida do serviço prestado pelo maestro da felicidade.

Aliás, não raramente encontramos a noção de complementariedade entre trabalho e felicidade para caracterizar como vivem e agem os professores. O pesquisador Cláudio Naranjo, famoso psiquiatra indicado ao Prêmio Nobel da Paz do ano de 2015, ao explicar sua proposta de trabalho de levar os educadores ao desenvolvimento de competências humanas para modificar as práticas educacionais, afirma:

A proposta é estabelecer o desenvolvimento de competências existenciais, não técnicas. [...] Percebo que os professores difundem, entre si, os resultados encontrados a partir de suas experiências, de sua transformação. A formação permite a eles que sejam mais completos como pessoas, conseqüentemente, melhores profissionais. Eles se tornam mais felizes. [...] Para ser um bom educador, ou ser bom profissionalmente em qualquer área, é preciso ser uma boa pessoa. É preciso se relacionar com o outro como pessoa, ser um modelo de pessoa, e não apenas um modelo de saber. (NARANJO, 2015)

A competência profissional, nesse caso, não se encontra, por exemplo, na preparação do aluno por meio da formação de competências e habilidades e no domínio de conteúdos específicos. O elemento central evocado para caracterizar o trabalho docente é, pois, a relevância de ser feliz, de encontrar o caminho da felicidade nas relações de trabalho. Aqui, diferentemente, do que

certamente encontraríamos para ressaltar a satisfação vinculada a outras profissões, a felicidade se liga ao prazer em se relacionar, em ser “modelo de pessoa, modelo de saber”. Enquanto que para um engenheiro, um administrador de empresas, etc., por exemplo, a felicidade resultante do trabalho, normalmente, é atribuída a aquisições, tais como viagens paradisíacas, carros sofisticados, moradia de alto padrão, etc., facultadas pelas boas remunerações que o trabalho pode proporcionar, o professor é feliz quando exerce “seu sacerdócio” e se vê transformado pelas experiências oportunizadas pelo trabalho.



Figura 5 – Cartaz Menos bala. Mais giz
Fonte: <http://www.jornalcomunicacao.ufpr.br>
 Acesso em 20/09/2015

Recuperando, mais uma vez, a célebre interrogação foucaultiana sobre a emergência de determinados enunciados, fitamos nosso olhar para outro cartaz cuja mensagem central é “Menos bala. Mais giz. Somos todos professores”, que foi extraído da reportagem *Professores realizam manifestação no centro histórico de Curitiba*,

publicada pelo *Jornal Comunicação*, em 23 de maio de 2015.

Como nossa chave de leitura nos direciona, numa perspectiva foucaultiana, a nos ater “ao que efetivamente é dito, apenas à inscrição do que é dito” (DELEUZE, 2005, p. 26), procuramos pensar a materialização desse discurso, tratando-o no jogo de sua instância, na sua eventicidade, sem desconsiderar a existência de um sujeito que se configura no processo enunciativo. Conforme destaca Veiga-Neto (2011, p. 128), “existe sempre um ser-linguagem que não necessita de um sujeito prévio e enunciativo; antes, é esse sujeito que é função do enunciado, que apenas é uma posição, a quem a linguagem é dada de todo”. Ao tomar a palavra, o sujeito professor faz trabalhar a memória do dizer e provoca um reordenamento daquilo que pode ser dito. A emergência desse enunciado, nesse contexto discursivo, recupera elementos sociais que enfatizam os altos índices de violência envolvendo jovens em idade escolar e, assim, coloca a escola e, por conseguinte, o professor como o redentorista, como aquele que, por meio de seu esforço de trabalho, consegue

equalizar os objetos “bala” e “giz” de modo mais auspicioso. Há, nesse caso, o atravessamento de elementos próprios ao dispositivo da Segurança Pública na constituição de um dispositivo da Educação.

Considera-se, ainda, que tal possibilidade enunciativa, resultante de batimentos sócio históricos que viabilizam a emergência desse modo de objetivar o professor, configura-se como uma resposta a enunciados que circulavam no cenário político nacional, em meio a um conjunto de polêmicas. Estamos nos referindo à proposta de redução (ou até mesmo eliminação, como querem alguns) da maioridade penal impetrada pelas denominadas Bancada da Bala e Bancada da Bíblia da câmara federal. Com a justificativa de que o crime organizado alicia menores para a prática de crimes bárbaros, os parlamentares sugeriam que os menores fossem responsabilizados criminalmente pelos seus atos. Desse modo, a punição e o aprisionamento passam a ser a solução para o problema da violência praticada por jovens. O enunciado “Menos bala. Mais giz” comparece, nessa circunstância enunciativa, como uma resposta em desacordo com o que propõem as referidas bancadas. O efeito de sentido suscitado aponta para a ampliação de espaços na escola – mais giz – como instrumento para afastar a criminalidade – menos bala. Assim, o professor, ao enunciar, recupera saberes que caracterizam a preparação sócio-política do professor para resgatar o aluno da marginalidade.

Tendo em vista que o discurso, muitas vezes, encontra-se “em uma relação de analogia, de oposição, ou de complementariedade com outros discursos” (FOUCAULT, 2008a, p. 74), podemos propor que há, em “Menos bala. Mais giz”, uma associação com o lema “Brasil, pátria educadora”, tão enfático no discurso de posse presidencial proferido pela presidente da república no início de 2015. É nesse sentido que estamos pensando no fato de a novidade do discurso não estar situada exatamente nas materialidades inusitadas, mas sim na conjuntura de emergência dos enunciados, envolvendo sujeitos diferentes e novas estratégias. O processo que subjetiva o professor como “o salvador da pátria”, como o responsável por tornar o país melhor e mais humano, discursivizado na faixa em que o próprio professor é o porta-voz, não é indiferente ao que é dito sobre ele, ao modo como esse sujeito é objetivado em discursos outros.

O professor, ao falar de si, resgata, por intermédio da compreensão de que o problema da violência se resolve com educação e não com prisão, o discurso de que ele é o condutor de vidas, o amigo, o companheiro que vai mostrar o caminho da luz, o pastor que, cuidadosamente, apascenta suas ovelhas. A popularidade alcançada por enunciados²² como “O professor é meu amigo. Mexeu com ele, mexeu comigo”, “O professor é o nosso herói” não se desvincula de possibilidades discursivas que comparecem em pronunciamento dos próprios professores. Ao lado do discurso, tão veementemente propagado pela categoria, de que o professor é um profissional competente, que exige respeito devido ao investimento intelectual dispensado para sua constituição profissional, encontramos o discurso de que o professor, pelo zelo, pelo cuidado e pelo exemplo que é para os seus alunos, tem a prerrogativa de oferecer-lhes oportunidades e iluminar seu caminho.

As condições de exercício da função enunciativa dão conta de que há um conjunto de práticas que, imbuídas de saberes, determinam aquilo que, em um dado momento, pode ser dito pelo sujeito. É, conforme Foucault (2008a, 133), todo “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definem” os elementos que comparecerão nos modos de enunciar as coisas do mundo e que irão auxiliar na disseminação de certos efeitos de verdade. Ao falar de sua profissão, do que caracteriza a essência do fazer docente, o professor, afetado por determinadas formações discursivas, reproduz em seu dizer formas de conceber sua função como um sacerdócio, como um ato de amor e compaixão.

Nessa perspectiva é que estamos tomando como categoria de análise a capacidade do professor de orientar a conduta ético-política dos alunos, considerando-se que disso resulta a inviabilidade de se propor uma identidade específica para o profissional docente no Brasil. Em épocas e espaços sociais diferentes, pululam atravessamentos múltiplos que objetivam o professor de formas diversas, culminando na ênfase dos saberes que sustentam seu desempenho profissional e que são, obviamente, frutos de saberes outros que

²² Frases extraídas de faixas que circularam nas redes sociais logo após o conturbado embate entre professores e policiais no Paraná, em abril de 2015. Disponível em: <http://blogalangoncalves.blogspot.com.br/2016/03/ainda-hoje-os-gritos-das-ruas.html>

determinam o que é essencial para o exercício de sua profissão, isto é, que sentenciam quais os requisitos mais importantes para o exercício docente.

3.4 Professor: o sábio que orienta condutas

Os enunciados, na perspectiva que estamos adotando, são facultados pelas relações que permitem aos sujeitos dialogarem, concordarem, discordarem, expressando a pluralidade dos valores socioculturais, bem como as diferentes posições ocupadas por aqueles que enunciam. Tendo em vista fatores de ordem histórica, social e cultural, o sujeito discursivo reproduz, no campo linguístico, o conflituoso jogo das relações que envolvem as tensões concernentes à sua vida social. Nesse sentido, retomamos a sentença proferida pelo juiz Eliezer Siqueira de Sousa Júnior da 1ª Vara Cível e Criminal de Tobias Barreto no Estado do Sergipe a qual fizemos referência anteriormente e destacamos, agora, os principais argumentos utilizados pelo magistrado para atestar seu julgamento, posicionando-se da seguinte maneira:

Assim, diante de todos os elementos probatórios colhidos nos presentes autos, não merece prosperar a pretensão encartada na inicial: a uma, porque o aparelho celular foi tomado pela utilização indevida de seu dono, no caso o Autor; a duas, porque esta má utilização foi praticada em outros momentos, o que é corroborado pelos depoimentos prestados pelas pessoas arroladas pelo Requerido, vale dizer, também docentes da escola; a três, porque se houve alguma demora na restituição do aparelho, a mesma se deveu pela mesma demora dos Responsáveis Legais pelo Autor em se apresentarem para receberem o celular; a quatro, ainda que houvesse algum excesso temporal, este não causou nenhum abalo moral ao Autor, pois o mesmo não utiliza seu aparelho para trabalhar, estudar ou qualquer outra atividade, exceto para mero deleite e lazer, o que não caracteriza, a meu sentir, nem dano moral nem suposto abuso de direito por parte do Reclamado; e a cinco, porque **julgar procedente esta demanda é desferir uma bofetada na reserva moral e educacional deste país, privilegiando a alienação e a contra-educação, as novelas, os “realitys shows”, a ostentação, o “bullying” intelectual, o ócio improdutivo, enfim, toda a massa intelectivamente improdutiva que vem assolando os lares do país, fazendo às vezes de educadores, ensinando falsos valores e implodindo a educação brasileira.** (Grifo nosso. SENTENÇA do processo nº 201385001520, p. 5)

A partir dos enunciados que constituem a sentença, podemos sublinhar a presença de um sujeito enunciator que, em sintonia com um dado momento histórico, reitera, em seu pronunciamento, enunciados outros que expressam o

desprezo pela tão perversa tendência à desvalorização da profissão e do sujeito docente. Ao afirmar, por exemplo, “julgar procedente esta demanda é desferir uma bofetada na reserva moral e educacional deste país, privilegiando a alienação e a contra-educação”, o enunciador evidencia um diálogo com discursos outros que compactuam com a ideia de que é o professor, por intermédio de um conjunto de saberes e utilizando-se de ações firmes – não permitindo o uso do celular durante as aulas –, o responsável por garantir o desenvolvimento intelectual dos sujeitos.

Esse modo de objetivar o professor materializado pelo juiz encontra ecos em discursos tão fortemente difundidos, em contextos sócio históricos distintos, que tomam o professor como um profissional com grande potencial redentorista. Há todo um conjunto de saberes pré-construídos que comparecem e que sustentam tal possibilidade enunciativa, reforçando a ideia de que a educação, por intermédio da ação do professor, é o instrumento que liberta o indivíduo de uma situação socioeconômica indesejável, garantindo-lhe a possibilidade de ingresso numa esfera superior. Esse aspecto não é diferente do que nos é apresentado pela História oficial, se considerarmos, por exemplo, a ascensão da burguesia ao topo da hierarquia social, a partir do século XII, funcionando como fator primordial para o desenvolvimento da mentalidade capitalista europeia.

Nesse caso, era fundamental ensinar ao proletário tudo que fosse necessário para aspirar ao ingresso na Ordem Superior, a nobreza aristocrática. A ascensão por intermédio da instrução indicava que, ao se tornarem letrados, os filhos de mercadores adquiriam o passaporte para auxiliar o rei e contribuir com o fortalecimento do poder real. A educação, nessa perspectiva, representava a aquisição do saber responsável por afastar o proletário tanto de sua cegueira intelectual quanto de seus hábitos impróprios para se adequar a valores burgueses, como, por exemplo, ter boas maneiras e saber se comportar conforme os padrões próprios a essa categoria social.

No pronunciamento do juiz Eliezer Siqueira de Sousa Júnior, o professor, figura imprescindível no sistema educacional, é o portador dos saberes que resgatam os alunos da alienação, do “ócio improdutivo”. Pelos saberes que possui, o professor é objetivado como o representante do potencial intelectual do país e da reserva moral, mantendo de pé a educação brasileira. Ao ressaltar a importância da valorização do sujeito e do trabalho docentes, o magistrado

recupera, em seu discurso, saberes que legitimam a ideia de que a educação, resultante da ação do professor, é a ferramenta necessária para que as pessoas se tornem mais preparadas e, conseqüentemente, mais produtivas. Tal prerrogativa bastante atual é sustentada por saberes que funcionaram, por exemplo, no projeto educacional jesuítico, cujas primeiras escolas foram criadas, no Novo Mundo, a partir de 1550. Com o objetivo precípua de ensinar a cultura portuguesa e os princípios da fé católica, todo o trabalho de catequização destinava-se à transformação do indígena em homem civilizado, conforme os padrões culturais e sociais dos países europeus do século XVI.

A fim de evitar que os indígenas se tornassem um obstáculo para a consecução dos objetivos propostos pela Companhia de Jesus, todas as “atividades de caridade” com propósitos civilizatórios eram pautadas, conforme destacam os pesquisadores Shigunov Neto e Maciel (2008), em princípios como obediência, disciplina e hierarquia. Era necessário que os habitantes do Novo Mundo se adaptassem às exigências de uma sociedade civilizada, tornando-se capazes de contribuir por meio de um trabalho árduo, habitual e incessante. Isto é, havia toda uma preocupação em inculcar no indígena a rotina do trabalho, para torná-lo produtivo e menos afeiçoado aos hábitos regulados pelo ócio improdutivo. Na sentença que estamos analisando, o aluno (por meio de seu representante) tem seu pedido de indenização por danos morais negado e o professor tem sua atitude de retirar-lhe o celular legitimada pelo magistrado. Segundo o posicionamento adotado, é necessário que o professor evite o colapso da educação brasileira, garantido se não a extinção, pelo menos a diminuição da “massa intelectivamente improdutiva que vem assolando os lares do país”. Tal como no projeto educacional jesuítico, a preparação do professor para orientar a conduta dos alunos por intermédio da instrução e assegurar sua qualificação para ser socioeconomicamente produtivo é o elemento recuperado nos enunciados que definem o que pertence ao seu *savoir-faire*.

Além disso, a posição-sujeito ocupada pelo juiz Eliezer Siqueira de Sousa Júnior e o lugar de onde enuncia exercem uma função substancial na constituição do efeito de sentido provocado pelo discurso materializado na sentença judicial. Trata-se de um porta-voz da lei que, ao recuperar em seu veredito dada configuração para o exercício docente, reforça a ideia de que há uma emergência: é preciso valorizar o professor, o que sinaliza para a

possibilidade de haver um consenso em relação à desvalorização desse profissional. No caso, a valorização se deve ao conjunto de saberes que esse profissional agrega, entretanto o que está em evidência é a conduta do professor. De um lado, ao agir com severidade, abstraindo um objeto que, em sala de aula, inviabiliza o aprendizado, o professor demonstra preocupação com o desenvolvimento do aluno e, certamente por esse motivo, tem a aprovação do magistrado; de outro lado, o que parece figurar como conteúdo central dessa relação de ensino-aprendizagem não é exatamente sua eficácia na construção de conhecimentos teóricos, mas sim seu potencial para agir em conformidade com padrões conservadores, como guardião da moral e dos bons costumes. Por isso, “julgar procedente esta demanda é desferir uma bofetada na reserva moral e educacional do país”.

Não se pode perder de vista, então, a produtividade dos atravessamentos dos campos de saber que, na sentença analisada, repercutem em formas de objetivação do professor. Considerando-se a possibilidade de pensar a emergência de um dispositivo da docência, observa-se que a construção da imagem de um sujeito profissional sábio comparece enviesada por elementos provenientes de outro dispositivo que “faz falar”, no caso, o dispositivo jurídico. Toda a sentença, que estamos tomando em seu caráter discursivo, foi engendrada em decorrência de um objeto ter sido retirado de alguém. Logo, esse alguém cometeu, na percepção do acusador – no caso, a mãe do aluno – um roubo: o ladrão é o professor. Pelos elementos recuperados na sentença, ao professor é delegado o ofício de evitar a difusão de falsos valores e a implosão da educação brasileira. Entretanto, o seu empoderamento em função do estatuto de representante do saber emerge num contexto em que o elemento propulsor é exatamente sua suposta atitude negativa. Foi a ação judicial, iniciada por alguém que considerou um dado professor como criminoso, que forneceu os elementos utilizados pelo juiz para partir em defesa da imagem, já fixada, da sapiência e idoneidade, quase que natural por se tratar de um professor.

A produção de sentidos, vista por esse viés, resulta de uma tensão discursiva que se efetua no limiar do tecido histórico de uma sociedade. A exterioridade é, então, o elemento constitutivo dos sentidos. Examinando as condições históricas e sociais que regem a emergência dos enunciados, “sua conservação, os laços estabelecidos entre eles, [...] o papel que exercem, [...] os

princípios segundo os quais circulam, são recalcados, esquecidos, destruídos ou reativados” (FOUCAULT, 2008, p. 16), é que podemos reconhecer um de seus importantes atributos: encontrar-se em eterna movência. Conforme Gregolin (2001, p. 10), não havendo possibilidade de encontrar “a palavra fundadora, a origem, a fonte, os sujeitos só podem enxergar os sentidos em pleno voo”. Dizemos, pois, que os efeitos de sentido provocados pelo modo como o professor é objetivado no pronunciamento do juiz Eliezer Siqueira de Souza Junior, embora não se encontrem aprioristicamente definidos, sua possibilidade de emergência é resultante do fato de que os ditos por ele recuperados são retornos que, no batimento entre o que é enunciado e o já-lá, produzem o novo, o acontecimento.

É a recorrência de práticas, difundidas, sobretudo, pela mídia como: aluno agredir verbal e fisicamente o professor; pais questionando a autoridade, em sala de aula, do professor; reajustes em propostas das políticas de ensino, colocando o aluno no centro das relações de ensino-aprendizagem etc. que, no bojo da contemporaneidade²³, têm suscitado formas específicas de objetivação desse profissional. Considerando-se o modo como o professor é objetivado na referida sentença, o sujeito enunciator, enquadrado por um conjunto de acontecimentos próprios à nossa época, opera com as possibilidades de (re)significar a profissão, mobilizando elementos que constituem a memória coletiva. Ao arbitrar em defesa do professor, objetivando resguardar seu prestígio, o juiz reafirma seu desprestígio e responde a enunciados e práticas que colocam o professor como aquele que perdeu a competência, a seriedade e o comprometimento com os valores da educação tradicional. A legitimidade e o prestígio atribuídos ao sujeito professor possuem, no discurso corporificado pela sentença judicial, estreita relação com a proposta de pensar o poder exercido pelo profissional docente em função dos saberes que ele manipula e, conseqüentemente, do seu preparo intelectual/moral.

Os processos discursivos de objetivação do professor ocorrem, então, por meio de retomadas e (re)apropriações. Certamente, a compreensão do que

²³ Ao evidenciarmos essas questões como problemáticas contemporâneas da carreira docente, não estamos propondo que se trate exatamente de uma novidade de nossa época. Compreendemos, no entanto, que o conjunto desses elementos, cada vez mais recorrentes em decorrência de inúmeros fatores de ordem sócio-política, tem suscitado a proliferação desse modo de objetivar o exercício profissional docente.

corresponde ao essencial na constituição de um bom professor é, a cada discurso materializado, um reaproveitamento de possibilidades enunciativas. Logo, não é possível nem analisar o enunciado buscando por uma continuidade que o direcione, nem considerando uma pretensa singularidade. Encontramos, sim, enunciados que, no interior do arquivo que os constitui, possuem uma relação de coexistência com outros enunciados. Destacamos a seguir um fragmento do editorial publicado pelo jornal Folha de São Paulo, em 15 de outubro de 1979²⁴, a partir do qual é possível observar, assim como na sentença judicial de que tratamos anteriormente, o indicativo de que o professor seja respeitado exatamente pelos saberes que possui. Ainda que se trate de textos proferidos em épocas e contextos tão díspares, o convite à valorização docente, se deve ao fato de o professor ser a personificação do preparo intelectual, de cujo trabalho resulta a formação do cidadão “portador de uma bagagem cultural”, do “homem politizado”.

Dia do professor

[...]

De fato, através do tempo, a sociedade delegou a esta classe uma função específica. **O professor é o principal responsável pela transmissão da cultura, de geração a geração.** [...] Não há cultura, nem transmissão de cultura sem crítica. E um professor não pode ser um bom profissional se não for crítico. [...] Das escolas maternas até o último curso de pós-graduação, há que se discutir qual o conceito de educação que está em vigor. A velha noção grega de “paidéia”. Não só cursos informativos ou para mestrar a consciência social, mas para formar o cidadão. Cidadão, aqui, não deve ser entendido somente como portador de uma “bagagem” cultural; trata-se também do homem politizado, no sentido amplo da palavra. No dia de hoje, os professores devem olhar para fora da escola. Olhar o dia-a-dia dos homens, e pensar se a relação que sua escola mantém com a sociedade é satisfatória. (Grifo nosso).

Conforme estamos enfatizando, a possibilidade de categorizar o professor em função dos saberes que representa não se encontra desvinculada de modos de conceber o profissional docente bastante recorrentes em diferentes contextos sócio-políticos da História. A ênfase na importância de valorizá-lo, por sua vez, encontra-se também relacionada ao seu preparo intelectual/profissional. À medida em que os conhecimentos que domina são colocados em evidência, temos a impressão de que vai se delineando uma configuração que o coloca no

²⁴ Disponível em: <http://acervo.folha.com.br/resultados/1979/10/15/2/4268545/?first=1978&last=1983>

centro do processo educacional exatamente por essa prerrogativa. Entretanto, a percepção do que representa sua capacitação para o exercício docente é materializada nos discursos por meio de atravessamentos múltiplos, o que termina por colocar em primeiro plano os saberes que o situam na condição de representante dos valores burgueses aceitos, como exemplo da moral e dos bons costumes de uma significativa parcela de nossa sociedade. Assim, embora o mote inicial para a convocação à valorização do professor seja os saberes da dimensão intelectual que esse profissional manipula, o que culmina como produto dessa capacidade intelectual é a garantia de que, pelo trabalho do professor, a cultura e os valores tradicionais serão garantidos ao aluno.

No editorial da *Folha de São Paulo* que destacamos, o professor é categorizado como “o principal responsável pela transmissão da cultura, de geração a geração”. O posicionamento do professor diante das mazelas sociais ou seu gosto pela cultura etc. faz com que ele seja o sábio em quem o aluno deve se espelhar, uma vez que ele é representado como o crítico, encarregado da difusão da cultura politizada. Logo, sua criticidade é uma forma eficiente de contribuir com a formação dos jovens, afastando-os de valores indesejáveis e inculcando neles princípios de moralidade. A ideia do que seja um cidadão educado daí decorrente possui estreita relação com sua capacidade de obedecer aos padrões morais de uma sociedade que abomina tudo que foge ao que é “bom”, “polido”, “politicamente correto” etc.

Nesse sentido, a compreensão do que significa a afirmação “um professor não pode ser um bom profissional se não for crítico” é ressignificada. Se voltamos nosso olhar para os nossos dias e fixamos na recorrência de enunciados que censuram possibilidades de questionamento sobre preconceitos religiosos e de gênero, por exemplo, impondo apenas uma visão sobre a sexualidade humana, somos impelidos a pensar em um espaço bastante reduzido para a criticidade do professor. Desde 2014, circula na câmara federal um Projeto de Lei²⁵ de autoria do deputado federal Erivelton Santana (PSC/BA), propondo que “os valores de ordem familiar têm precedência à educação moral,

²⁵ Disponível em

http://www2.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=C3F4B2E139365CFA23591B289BD69567.proposicoesWeb2?codteor=1281395&filename=Parecer-CE-14-10-2014. Acesso em 09/02/2015

sexual e religiosa, vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas”. Considerando-se que o professor é o responsável, na escola, pela propagação de conhecimentos, o que lhe é facultado, a partir de enunciados como estes, é o lugar de reprodutor de valores tomados como corretos. Não cabe ao profissional da educação, nessa perspectiva, promover condições para se pensar em diversidade religiosa ou sexual e, por conseguinte, sua criticidade estaria limitada à propagação de apenas um ponto de vista, o adotado pela família tradicional. Logo, o que figura, inicialmente, uma proposta de valorização do trabalho docente em função de seu preparo intelectual torna-se, pelos ditos recuperados, um indicativo de que ser (bom) professor é ser capaz de se ajustar a padrões morais estabelecidos.

Além disso, 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. Nesse sentido, o discurso efetiva-se como o lugar de ação dos sujeitos que, imbuídos de toda a subjetividade que caracteriza essa esfera, movimentam-se reféns das contradições sociais, das diferentes ancoragens que exprimem lugares discursivos resultantes das relações sociais e históricas. Depreende-se disso que, embora não se trate aqui de um sujeito autônomo e soberano, a produção do discurso é decorrente de um processo em que esse sujeito, identificando-se com dadas subordinações sociais e históricas, consente uma movimentação inquieta no interior delas. Logo, a posição por ele assumida é resultante de sua identificação ou desidentificação com determinadas filiações de ordem social, política, histórica e ideológica.

Ao enunciar, o sujeito, necessariamente, assume uma dada posição que resulta de atravessamentos vários. Desse modo, o lugar discursivo ocupado pelo sujeito professor quando fala acerca de si, fatalmente, revela sua inserção em uma dada ordem discursiva e/ou sua (des)identificação com diferentes formas de objetivá-lo. O sentido, nessa perspectiva, não se encontra alocado em um lugar específico, mas se (re)produz nas intensas relações que envolvem, a

um só tempo, o sujeito e os efeitos de sentido daquilo que enuncia, constituindo-se pela sua inscrição no jogo das múltiplas formações discursivas.

3.5 O professor possui os saberes que (en)formam uma nação

Os dois textos que apresentamos a seguir foram publicados no jornal *Folha de São Paulo*, em 15 de outubro de 1976. Essa data faz parte de um contexto histórico da sociedade brasileira reconhecido como o período da Ditadura Militar (1964-1985), embora, conforme destaca Germano (2005), a segunda metade da década de 1970 tenha indicado o início do declínio do apogeu autoritarista militar. A data de publicação dos textos – 15/10 – é referenciada por se tratar do dia em que se comemora o dia do professor. Logo, constitui-se como uma homenagem que procura evidenciar a importância do profissional docente.

Texto 1²⁶

Um símbolo do Dia do Professor, que hoje se comemora em todo o Brasil: Cecília Bueno dos Reis Amoroso. Por que? Quem é?

Porque, embora lecionando durante 32 anos ininterruptos no ensino oficial [...], ainda hoje, aos 72 anos, ela permanece na profissão que abraçou, dedicando-se sempre à alfabetização: Diz: 'sempre encarei a profissão como a missão mais alta que se pode confiar ao homem, isto é, formar e educar os homens; é uma missão que responde aos mais nobres anseios religiosos, patrióticos e humanos.

Texto 2²⁷



Figura 6 – Homenagem da Editora Formar
 Fonte: <http://acervo.folha.com.br/fsp/1976/10/15>
 Acesso em 12/05/2015

Considerando-se que a época da Ditadura Militar no Brasil foi marcada por extremo autoritarismo, repressão e por modos diversos de manutenção do regime, evidentemente, as várias instâncias sociais não estavam ilesas do seu

²⁶ Disponível em: <http://acervo.folha.com.br/fsp/1976/10/15/2//4265893>

exercício de poder. Havia, como se sabe pela história oficial, um ostensivo esforço para controlar os variados aspectos da vida social, política, econômica, cultural e, também, educacional dos cidadãos com o objetivo de convencê-los de que as ações colocadas em prática pelo regime iriam beneficiar a todos. A escola e, por conseguinte, o professor são diretamente afetados pelas propostas desse projeto político. Os pesquisadores Ferreira Jr. e Marisa Bittar (2006, p. 1161), examinando as características e a abrangência da política educacional no regime militar, destacam que a educação “foi totalmente instrumentalizada como aparelho ideológico do Estado” e que “a escola foi um dos meios mais eficazes de difusão da ideologia que respaldou o regime militar”, decretando, portanto, o fim das diferenças por intermédio da prática ancorada em hábitos que remetiam à moral e aos bons costumes.

Nos enunciados supracitados, o modo como o professor é objetivado ilustra sua relevância para a formação de uma nação fortalecida. O enaltecimento da figura do professor como o mestre, cujo valor encontra-se, dentre outros, na sua contribuição para formar o Povo brasileiro pode ser observado a partir de certas escolhas lexicais: esse professor é “dedicado”, responde a “nobres anseios religiosos e humanos”, mas ele também atende aos “anseios patrióticos” e se dedica à “formação de um Povo”.

É nesse contexto de Ditadura Militar que se institucionalizou, por exemplo, a Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, em todos os graus escolares. O Decreto-Lei Nº 869²⁸ (Revogado pela Lei nº 8663, de 1993), de 12 de setembro de 1969 dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País:

Art. 2º A Educação Moral e Cívica, apoiando-se nas tradições nacionais, tem como finalidade:

- a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
- b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- d) a culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;

²⁸ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0869.htm

- e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à comunidade e à família, buscando-se o fortalecimento desta como núcleo natural e fundamental da sociedade, a preparação para o casamento e a preservação do vínculo que o constitui;
- f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País;
- g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;
- h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade.

A Educação Moral e Cívica era, como pondera Germano (2005, p. 134), “um ensino propagandístico da Ideologia da Segurança Nacional e dos feitos da Revolução de 1964, com vistas à obtenção de alguma forma de consenso e de legitimação”. Sua finalidade primeira voltava-se, indiscutivelmente, para o fortalecimento da unidade nacional por intermédio da formação e do aprimoramento do que se denominava “caráter moral” dos cidadãos. Para isso, considerava-se de extrema relevância que os alunos fossem educados para o exercício das atividades cívicas fundamentadas na moral, no patriotismo e nas práticas construtivas, logo, tratava-se de indicativos de que, para obter êxito, o trabalho do professor deveria ser semelhante ao do bom pastor que zela pela conduta ética e moral de suas ovelhas.

Para Germano (2005), os eixos fundamentais do projeto ideológico do Regime Militar para a Educação Moral e Cívica eram

o combate à chamada subversão comunista, a difusão da ideia de Brasil-potência e a necessidade da existência de um estado forte e poderoso, para contestar os seus inimigos internos e externos e promover o desenvolvimento. Nessa perspectiva, torna-se claro que a ditadura procurou combinar as funções de *domínio* (força) com as de *direção* política e ideológica. (GERMANO, 2005, p. 135. Grifo do autor.)

Vista dessa forma, a disciplina revelava-se como um mecanismo, em meio a tantos outros, que se destinava ao fortalecimento dos modos de agir e de pensar bastante auspiciosos aos propósitos sociais, políticos e econômicos postos em funcionamento desde março de 1964. Buscava-se, com isso, disseminar ideias favoráveis ao processo político vigente, por meio de conteúdos voltados para a economia, para as práticas político-sociais etc. Dessa forma, os alunos, de todas as regiões do país, seriam instruídos por conteúdos didático-pedagógicos cujo foco central era a propagação da ideia de que todos os

brasileiros participavam, igualmente, da construção de uma grande potência nacional e de que desfrutavam dos lucros oriundos desse desenvolvimento econômico.

A retomada desses aspectos particulares da história nacional não implica, nesta pesquisa, conforme já se ressaltou anteriormente, uma filiação à ideia de continuidade histórica nem representa uma intenção em encontrar o discurso-primeiro ou a origem, a fonte dos enunciados. Ao contrário, procuramos reconhecer nas coisas ditas um atravessamento de fatores das mais variadas ordens, compreendendo, na perspectiva foucaultiana, que há uma determinação proveniente de outras formações discursivas que culmina na emergência dos discursos. Entendemos, ainda, que as definições cronológicas são relevantes, uma vez que indicam marcos históricos resultantes de fatos e acontecimentos que demarcam certos períodos. No entanto, não perdemos de vista que a história é constituída por um processo descontínuo e, então, os períodos, as datas são apenas referências que, embora didáticas, não representam bruscas alterações no processo histórico de uma sociedade.

O fato de os historiadores tomarem, em geral, a segunda metade da década de 1970 (1976 é o ano da publicação dos textos que selecionamos para essa abordagem) como um período de enfraquecimento da ditadura militar, em função de vários fatores²⁹, não representa uma mudança imediata nas ações e nos valores da sociedade brasileira. Há, pois, o aproveitamento, a reprodução de significados. Nesse sentido, a possibilidade de objetivar o professor como o mestre-escola, como o importante profissional responsável por elevar o senso de patriotismo de seus alunos, por formar um Povo (com p maiúsculo), tal como comparece nos enunciados destacados, é resultante do entrelaçamento de acontecimentos diversos. O processo que objetiva o profissional docente dessa maneira possui estreita relação com todo um conjunto de práticas sociais e políticas que podem ser observadas, por exemplo, nos objetivos da Educação Moral e Cívica. Nesse caso, um país se torna cada vez melhor, à medida que

²⁹ “A instabilidade no bloco do poder no Brasil – no período em questão – decorre em primeiro lugar dos conflitos entre as diferentes facções militares, bem como do enfraquecimento da aliança entre estes e setores da classe burguesa. Em segundo lugar, decorre também do crescimento da oposição ao Regime, no âmbito da sociedade civil. Do ponto de vista das facções militares, a ascensão de Geisel significava o retorno da corrente sorbonista, tida como liberal e identificada como castelista favorável, portanto, à transformação do Brasil numa potência moderna dotada de alguma forma de democracia”. (GERMANO, 2005, p. 211).

seus cidadãos são dotados de características “morais” que previnem qualquer risco de desordem social: o aprimoramento do caráter, o devido preparo para a manutenção do casamento, a obediência aos pais e à lei etc. constituem-se como o objeto central do que deve ser ensinado ao aluno.

Conforme Veyne (2008, p. 330), a “prática lança as objetivações que lhe correspondem e ancora-se nas realidades do momento, ou seja, nas objetivações das práticas vizinhas”. O modo de objetivação do profissional docente, nesse caso, por meio do atravessamento histórico que lhe impregna de significados, diz respeito a um modo particular de discursivização do papel exercido pelo professor. É pela materialidade linguística, pela seleção lexical utilizada, pela combinação dos recursos linguísticos que reconhecemos o processo de constituição desses enunciados e sua forma muito específica de provocar determinados efeitos de sentido. Nessa irrevogável separação entre os discursos e as práticas, não perdemos de vista que, conforme destaca Paul Veyne (2008, p. 337), “cada prática depende de todas as outras e das suas transformações, tudo é histórico e tudo depende de tudo”. É, pois, o conjunto dessas práticas que engendra, numa determinada época e ancorado em determinado ponto material, um tipo característico para o professor e, por conseguinte, para o que, na dicotomia bom professor X mau professor, ocupa posição privilegiada nos modos de objetivar o sujeito que exerce essa profissão.

Conscientes de que não estamos contemplando a totalidade das questões que envolvem esse período tão emblemático da história brasileira, propomos pensar na emergência dos discursos que reconhecem na figura do professor o responsável por elevar os valores patrióticos. A ideia de que do trabalho do professor “a ordem e a prosperidade” estariam garantidas possui estreita relação com práticas, ainda bastante habituais nas escolas brasileiras, como formar filas, cantar o hino nacional etc. Logo, a legitimidade e o valor de verdade de enunciados como os que estamos observando se efetivam, uma vez que há todo um conjunto de saberes sobre o que constitui esse profissional de ensino e quais os atributos que qualificam seu exercício cotidiano e que (re)aparecem, num aglomerado de práticas ligadas à ideia contemporânea de “Brasil, pátria educadora”.

3.6 O professor falha no processo de condução de vidas: a defesa da militarização das escolas

Reiteramos, a partir de Michel Foucault, a ideia de que os enunciados são performances verbais em função enunciativa, o que pressupõe, dentre outros fatores, a ideia de prática discursiva. Logo, numa análise discursiva, é necessário considerar sua inserção histórica, tendo em vista que, conforme destaca Paul Veyne (2008), a história da qual trata Foucault “não deixa de lado a sociedade, a economia, etc., mas estrutura essa matéria de outro modo: não os séculos, os povos ou as civilizações, mas as práticas”. (VEYNE, 2008, p. 347). É, pois, a observação dessas práticas que nos permite perseguir a movimentação dos enunciados e seu deslocamento nos atos praticados por sujeitos historicamente situados, o que corrobora nossa compreensão de que os saberes de que são portadores os professores constituem-se como um importante sustentáculo nos processos discursivos que o objetivam.

É recorrente, ainda em nossos dias, a compreensão de que a escola que forma o aluno para atender às demandas de ordem e progresso de sua nação é aquela que coloca o disciplinamento como primordial. Não raramente, acompanhamos pelos noticiários dados estatísticos que apontam para o despreparo do professor ao lidar com a indisciplina em sala de aula, o que culmina em índices alarmantes do insucesso das relações de ensino-aprendizagem. Em decorrência de argumentos como esses, a aprovação por parte de um número significativo de pessoas à militarização do ensino público brasileiro tornou-se uma realidade, independentemente dos males que provoca em relação ao futuro da democracia e das liberdades individuais e coletivas. O que está em evidência é a percepção de que, para serem “bons” cidadãos, os alunos devem aprender, na escola, a obedecer a quem tem poder. A presença de militares, nessa perspectiva, garantiria a possibilidade de se colocar a sociedade nos trilhos, ainda que, para isso, seja necessário substituir liberdades e direitos democráticos por ordem e segurança. O professor, nesse contexto, tem a responsabilidade de propagar a importância da disciplina para a formação de uma sociedade melhor e, por conseguinte, de uma pátria consolidada.

Destacamos a seguir trechos de uma reportagem que aborda a militarização das escolas no estado de Goiás, publicada em 26 de agosto de 2014.³⁰

Goiás aposta em 'militarização' de escolas para vencer violência

Renata Mendonça, da BBC Brasil em São Paulo

No portão de entrada, o sequestro relâmpago de uma professora; na sala de aula, o assassinato de um ex-aluno; no banheiro, tráfico de drogas: esse era o retrato da escola Fernando Pessoa em Valparaíso (GO), que acendeu o alerta das Secretarias de Educação e de Segurança Pública de Goiás para os frequentes casos de violência na rede de ensino estadual.

Para combatê-los, o governo goiano, literalmente, chamou a polícia. Numa medida polêmica, a escola Fernando Pessoa, assim como outras 11 da rede estadual no último ano, passou por um processo de "militarização" do ensino, resultado de uma parceria das duas Secretarias (Educação e Segurança) para acabar com a violência no ambiente escolar. Na prática, os militares assumem a administração da escola, enquanto a parte pedagógica (professores e métodos de ensino) segue sob a alçada da Secretaria de Educação.

Os resultados da mudança implantada no início deste ano, segundo a escola e o governo goiano, foram satisfatórios. O diretor do agora Colégio Militar Fernando Pessoa, capitão Francisco dos Santos Silva, afirma que, implementando os princípios básicos militares de "hierarquia e disciplina", a escola conseguiu acabar com os casos de violência e virou um "sonho" para os moradores da cidade. [...]

A escola se tornou militar em janeiro deste ano e, segundo o capitão Santos, conseguiu manter 80% dos alunos após as mudanças – eram 680 alunos até então. Agora, o colégio tem quase o dobro de estudantes (1.100) e atuam nele um total de 13 oficiais militares, 38 professores – a maioria mantida do modelo antigo da escola, com apenas algumas trocas daqueles que "não se adaptaram ao novo esquema" -, além de uma psicóloga, uma psicopedagoga e outros funcionários.

A escola implantou disciplina da cartilha militar e alega ter acabado com os casos de violência. Entre as funções dos militares, estão as de cunho administrativo – o comandante e o sub-comandante fazem parte do corpo diretivo – e também as de "coordenadores de disciplina", que são responsáveis por fazer com que os alunos cumpram as regras da cartilha militar.

"O ser humano se adapta ao meio. Quando você tira o meio violento, as palavras pesadas, eles mudam, o linguajar muda, o falar muda, a gente trabalha a consciência deles", diz o capitão Santos. "Os alunos receberam muito bem, teve três ou quatro pais que não ficaram satisfeitos. Mas para a região aqui é um sonho para esse povo, muita gente queria e não tinha oportunidade." [...]

O dia a dia do aluno do Fernando Pessoa já começa diferente ao sair de casa para ir à escola. Antes, bastava colocar a camiseta do colégio, agora é preciso vestir o uniforme militar completo de estudante e cuidar para que tudo esteja "nos trinquês" – uma camisa para fora da calça já pode gerar uma chamada de atenção.

O corte de cabelo dos meninos agora é "padrão militar", e as meninas devem manter o seu preso. Esmalte escuro é proibido, assim

³⁰ Disponível em

http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/08/140819_salasocial_eleicoes_educacao_escola_militarizada_rm

como acessórios muito chamativos. Mascar chiclete, falar palavrão ou se comunicar com gírias ("velho", "mano", "brother") também são práticas banidas da escola desde que ela se tornou militar. [...]

Ao chegarem à escola, o tradicional "bom dia" foi substituído por uma continência. "Ela é a nossa saudação, para o professor ou entre os alunos, é um jeito de dizer 'bom dia, como vai?'" , explica o capitão Santos. Daí vem o perfilamento em formação militar seguido da revista de um "coordenador de disciplina" para evitar que alguma regra seja desrespeitada. Uma vez por semana, há também a formação geral para cantar o hino nacional e o hino à bandeira, enquanto a mesma é hasteada conforme manda o protocolo militar.

Além dos novos hábitos, os alunos da escola Fernando Pessoa ganharam também novas aulas. O currículo do Ministério da Educação (MEC) é mantido, mas os militares adicionaram à grade aulas de música, cidadania, educação física militar, ordem unida, prevenção às drogas e Constituição Federal. "Nós trabalhamos o respeito com o próximo, a responsabilidade com horários, a reverência aos mais velhos. E a convivência", conta o diretor, que garante também não aplicar punições severas aos alunos que quebrarem as regras.

Na descrição do ambiente escolar, foram utilizadas palavras e expressões, como "militarização", "continência", "hierarquia e disciplina", "revista de um coordenador de disciplina", "cartilha militar", "formação geral para cantar o hino nacional e o hino à bandeira", "corte de cabelo dos meninos agora é padrão militar", "esmalte escuro é proibido assim como acessórios chamativos" etc. que propiciam a terrível sensação de um retorno à Ditadura Militar. Esses sintagmas comparecem no texto da jornalista Renata Mendonça da BBC Brasil, em São Paulo, compondo uma lógica argumentativa que indica os benefícios das estratégias militares para a melhoria da educação brasileira. A articuladora traz para o texto, por exemplo, depoimentos que contribuem para a propagação de que os efeitos positivos da gestão militar nas escolas são incontestáveis: a fala do capitão Francisco dos Santos Silva, o atual diretor, destacando números que evidenciam a ampliação no interesse das pessoas em estudar na nova escola, por ter se tornado "um sonho" para os moradores da cidade; a evidência aos novos hábitos dos estudantes: boa aparência, vocabulário higienizado, respeito ao próximo, capacidade de convivência etc.

Acreditamos que o fato de esse enunciado ter comparecido nesse momento possui estreita relação com as práticas, provenientes das mais variadas esferas, que, embora sejam discursivas, encontram-se imbricadas com elementos que estão além delas. São, pois, atravessamentos históricos, viabilizando o surgimento das práticas, que possibilitam esse modo de enunciar acerca do papel da escola. O professor, a quem é incumbida a tarefa de ensinar, encontra-se, nesse interstício, responsabilizado por aceitar e difundir tais

valores, afinal, se de um lado, quem “não se adaptar ao novo esquema será substituído”; de outro lado, esse professor já não suporta conviver com a violência corriqueira no seu ambiente de trabalho. Assim, tendo em vista a constituição e os desdobramentos dos efeitos de verdade inerentes ao que funciona como critério de categorização dos saberes docentes, não se pode perder de vista que sua emergência resulta da articulação e da apropriação de diferentes discursos que, em conformidade com a vontade de verdade que os constitui, extraem, do contexto social, histórico, político etc., uma multiplicidade de acontecimentos.

Propomos, nesse sentido, uma problematização que busca, nos mais diversos processos discursivos de objetivação do professor brasileiro, indícios de que não há uma identidade fixa possível para o sujeito docente. E mais: ao se objetivar o professor, por exemplo, como aquele que não controla a indisciplina, o que está eminente é o argumento de que a máxima de sua preparação profissional estaria garantida, caso possuísse essa habilidade didático-pedagógica. O que nos parece sistemático, conforme já anunciamos, é a ausência de um princípio sólido de construção que remeta a um sentido muito específico para o sujeito/profissional professor. Em todo caso, na mesma medida em que seu potencial intelectual/profissional é tomado como algo extremamente valioso para o exercício da profissão, o que se espera como resultado de seu trabalho é a condução de pessoas através de uma relação de ensino-aprendizagem ancorada na disciplina e no princípio ético-moral.

CAPÍTULO 4

DOS REQUISITOS PARA O EXERCÍCIO DOCENTE – PARTE 2: CONDUZIR OS CONHECIMENTOS E A PROFISSIONALIZAÇÃO DOS ALUNOS

Se formássemos nossos médicos como formamos nossos professores, os pacientes morreriam. (Aloizio Mercadante, Ministro da Educação, 2015)

Neste capítulo, ainda nos ocuparemos de elementos que comparecem, em processos discursivos de objetivação e de subjetivação do professor no Brasil, como requisitos fundamentais para o exercício docente. O distanciamento que ressaltamos entre este capítulo e o anterior diz respeito à evidência de que também é possível encontrar, em enunciados diversos, o indicativo de que os conhecimentos teórico-científicos dos quais os professores são portadores caracterizam-se, efetivamente, como importantes instrumentos de sua atuação profissional. Com base nisso, analisaremos, na primeira parte deste capítulo, enunciados que, referenciando-se ao professor, colocam em evidência sua competência intelectual e profissional. A ênfase, então, encontra-se nos saberes que contribuem para a consolidação de uma certa imagem do professor que atravessa, significativamente, os campos de referência ao sujeito docente e às atividades por ele desempenhada: o professor executa suas tarefas embasado em saberes institucionalizados, o que culmina, sobretudo, na formação profissional de seus alunos.

O foco de discussão sobre processos discursivos de objetivação e de subjetivação do professor é, pois, o fato de que, nesses discursos, há o reconhecimento da profissionalização docente. O professor é tomado como um sujeito profissional com conhecimentos e habilidades que o caracterizam como o sábio com capacidade de promover mudanças significativas na sociedade. Disso resulta que o engrandecimento social da função e do sujeito docentes está intrinsecamente ligado ao reconhecimento de um saber específico. O domínio de saberes de dimensão intelectual e profissional, por sua vez, coloca o professor na condição de protagonista na empreitada com o desenvolvimento sócio-cultural e econômico do país, uma vez que, constituindo-se como um dos

principais integrantes do sistema educacional, tem o desafio de, a partir de seu ofício, produzir a força laboral da nação.

Na segunda parte deste capítulo, analisaremos alguns enunciados, proferidos principalmente por professores ou seus representantes, que nos permitem apontar marcas de que também é próprio do professor resistir a certos mecanismos objetivadores. Apoiando-nos em postulados foucaultianos acerca da noção de resistência (e de dissidência), partimos do princípio de que, similarmente aos enunciados proferidos por outros sujeitos/profissionais, que objetivam o professor como o sábio profissional, ao falar de si, o professor parece reivindicar esse mesmo espaço, essa mesma categorização. Se de um lado, encontramos, inclusive em discursos proferidos por professores ou seus representantes, a supervalorização das competências inerentemente pessoais/morais, tomando-as como condicionantes para as ações de ensino-aprendizagem bem-sucedidas; de outro lado, frequentemente, essas mesmas competências representam exatamente aquilo que é veementemente negado. Aliás, a categorização do professor como o sacerdote, o grande amigo, o exemplo a ser seguido, o que trabalha pelo amor ao ofício é, muitas vezes, o mote para os embates travados pela categoria.

Em diversas situações, esses elementos são tomados como os responsáveis pela proletarianização do magistério e pela gradativa desvalorização do sujeito docente. Logo, esse lugar do orientador de condutas ético-políticas parece figurar como algo a que o professor, muitas vezes, resiste. O espaço reivindicado é, então, com base em enunciados diversos, o do profissional que atua por intermédio de um conjunto de conhecimentos, recebendo para isso remuneração justa, e, se não for assim, é possível, inclusive, que ele abandone a profissão.

4.1 O professor: atualização do saber e profissionalização

Sou professora da rede estadual de ensino há quase dez anos, além de fazer mestrado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, e falo, portanto, do problema tal qual o vejo, do âmago, do interior da escola pública. E, o que é pior, da escola pública noturna. [...] Acredito mesmo que não seja possível realizar uma reforma educacional de peso, para valer, no sentido de assegurar, além da universalização do acesso de todas as crianças e jovens à escola, um ensino de qualidade, sem valorizar o professor. Valorizar significa

principalmente pagar-lhe um salário digno, para que ele mesmo possa ser o agente de sua transformação, para que invista em si mesmo e aprimore sua formação. [...] Concordamos que os salários sejam deletérios, mas não é justo que os estudantes paguem por isso com o comprometimento da sua formação. Comprometimento quase irreversível para milhares de jovens que saem de nossas escolas de 2º grau sem a mínima condição de concorrer a uma vaga nas melhores universidades, sem ter sequer a continuidade dos estudos como horizonte possível, e o que é pior: sem a possibilidade de exercer plenamente a cidadania, uma vez que não lhes demos formação e informação suficientes para que possam interpretar o mundo à sua volta. (DUTRA, Hilda. Veja, 24/01/1996)

O trecho acima é parte de um artigo de opinião publicado na revista *Veja* em 24/01/1996, em que a professora Hilda Dutra discute os desanimadores resultados referentes à falta de qualidade do ensino, especialmente, nas escolas públicas. Os argumentos nos quais se apoia a articuladora permitem-nos pensar, a partir dos postulados teóricos que adotamos para esta pesquisa, que a posição-sujeito ocupada por ela não a isenta de certa sujeição a discursos que tomam o professor como o culpado, como o responsável pelos fracassos nos índices que quantificam a qualidade da educação no Brasil. Trata-se de um sujeito que, identificando-se com dada representação coletiva de sua função, posiciona-se com base nessa possibilidade enunciativa. É, pois, em decorrência da falta de competência do professor, que o aluno tem sua formação altamente comprometida a ponto de ser impedido de exercer a tão almejada cidadania e de interpretar o mundo à sua volta.

No depoimento da professora Hilda Dutra, a competência profissional do professor e, por conseguinte, sua valorização estão vinculadas ao seu esforço em investir na profissão, buscando o aprimoramento em sua formação. O professor é objetivado como aquele que possui (ou deve possuir) saberes especializados com a finalidade de impedir a frustração daqueles que precisam dele para se situar na sociedade, para “exercer plenamente a cidadania” – os alunos. O posicionamento da professora se sustenta em argumentos já construídos e que comparecem em processos discursivos que objetivam o sujeito/profissional docente. Apesar de o texto ter sido publicado em meados da década de 1990, os elementos recuperados apontam para a ideia que ainda se mantém bastante viva na memória coletiva: o professor, sendo mal remunerado, não consegue investir em sua carreira e, conseqüentemente, em si mesmo, isto é, embora seja imprescindível que o professor aprimore seus conhecimentos

teóricos e científicos, o salário que recebe não é suficiente para que ele invista em sua formação e aprimoramento profissional.

4.1.1 O saber institucionalizado: da reciclagem à formação continuada

Tendo em vista a incompletude constitutiva da linguagem, reiteramos que os sujeitos e os sentidos encontram-se em movimento constante, significam e se ressignificam pelo batimento contínuo entre as representações históricas, as práticas sociais que culminam na emergência de enunciados. Logo, no processo contínuo de (re)significação do sujeito professor e do trabalho por ele executado, vemos ecoar um conjunto de ditos que ora se complementam, ora se contrapõem no enviesamento característico da constituição dos discursos. Na perspectiva de observar enunciados em que o professor é objetivado como o protagonista do sistema educacional em função dos saberes que professa (ou que deveria ensinar), destacamos a seguir parte de um documento oficial que foi (e ainda tem sido) alvo de discussões. Trata-se das *metas* propostas pelo Plano Nacional de Educação – doravante PNE – elaborado para atender a demandas de mudanças na educação brasileira no período de 2011-2020 e que foi sancionado em 25 de junho de 2014.

O texto propõe vinte³¹ metas que evidenciam a atenção dispensada à importância de o governo colocar a Educação como foco da gestão. Interessamos, especialmente nesta seção³², as metas 15 e 16 que são dedicadas à valorização dos profissionais da educação, o que, conforme o teor do documento, contribui, significativamente, para a melhoria na qualidade da educação em todos os níveis.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei

³¹ É importante destacar que o primeiro PNE foi elaborado em 1962 em cumprimento ao estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases de 1961, embora não tenha se constituído como lei; o segundo foi elaborado de acordo com a Constituição Federal de 1988, que, no artigo, 214, determina, de acordo com Saviani (1998, p. 78), a obrigatoriedade do estabelecimento do “plano nacional de educação, com duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino e à integração das ações do Poder Público”. A partir de então, o Plano passa por reformulações a cada 10 anos e traça diretrizes e metas para a educação com o objetivo de que tenha seu cumprimento garantido no final desse período, com plena independência da LDB. Somente em janeiro de 2001, foi aprovado o primeiro Plano do país com força de lei.

³² Retomaremos este documento no capítulo posterior para discutirmos aspectos inerentes ao que é proposto nas metas 17 e 18.

no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

O discurso da valorização dos profissionais da educação, nessas metas, se constrói por meio da descrição de ações voltadas para o aprimoramento de seu preparo intelectual/profissional através da garantia de formação inicial e continuada. A ênfase recai sobre o empenho do governo com a formação dos professores da educação básica: é preciso garantir-lhes tanto formação específica na área em que atuam quanto formação continuada por meio do incentivo à pós-graduação.

Salientamos que a escolha, para nossas análises, desse texto, que tem caráter documental, resulta da nossa compreensão de que seu processo de constituição possui estreita relação com dizeres e práticas inerentes ao momento histórico-político que estamos vivenciando. A própria construção do referido documento só pôde ser viabilizada a partir de intenso diálogo com as mais variadas esferas sociais. As pesquisadoras Márcia Ângela da S. Aguiar e Leda Sheibe (2010, p. 79) destacam a realização de dois eventos mais abrangentes que tiveram como finalidade central buscar a “construção de novas bases para a organização da educação nacional e para informar o plano nacional de educação: a Conferência Nacional de Educação Básica (Coneb), em 2008, e a Conferência Nacional de Educação (Conae), em 2010”. As autoras, em consonância com vários outros críticos do Plano, evidenciam o fato de que essas conferências, que embasaram a criação do PNE 2011-2020, “tematizaram, de forma expressiva, a formação e a valorização dos profissionais da educação” (AGUIAR; SHEIBE, 2010, p. 79).

Obviamente não estamos interessados aqui numa discussão que recupere a viabilidade ou a qualidade das metas propostas pelo PNE; interessamos, sobretudo, uma reflexão motivada por algo que é fundamental nos estudos discursivos de orientação foucaultiana: observar o caráter de acontecimento que permitiu a emergência desses enunciados-propostas, em

conformidade com sua inscrição histórica, social e política que envolve, a um só tempo, os sujeitos e as práticas que os engendram. O enunciado, tomado como acontecimento discursivo, reflete, de um lado, o indicativo paradoxal de novidade e, de outro lado, a repetição, na história. A historicidade inerente à constituição dos enunciados induz-nos à observação de que a possibilidade de enunciar a valorização docente a partir da sua formação/especialização não se constitui em uma temática nova ou em um gesto discursivo inaugural.

Trata-se, na perspectiva que estamos trabalhando, de um movimento contínuo de (re)atualização de outros enunciados. É no jogo entre o já dito e o jamais dito – a novidade –, que podemos acompanhar os percursos de constituição dos sentidos. Referimo-nos, nesse caso, ao entendimento de que, se o professor é objetivado como o profissional a ser valorizado por meio da oferta de aperfeiçoamento profissional, do aprimoramento de saberes que o habilitam para atuar com competência no âmbito dos sistemas de ensino, tal como se verifica nas metas 15 e 16 do PNE, em outros momentos, em outros enunciados, é possível encontrar um professor que se configura como o *despreparado*, o *desqualificado*. Nesse sentido, Nilson José Machado é categórico:

Existe um aparente consenso com relação ao fato de que a educação brasileira é de má qualidade. Os mais variados indicadores [...] parecem tornar tal fato indiscutível. [...] Os diagnósticos costumam ser renitentes: as condições materiais da maior parte das escolas são precárias, **a formação e a dedicação de muitos professores deixam a desejar**, os currículos são inadequados [...] (MACHADO, 2007, p. 277. Grifo nosso)

As palavras de Machado estão relacionadas a afirmações do tipo: “A sociedade não pode aceitar a desqualificação dos professores”³³, “Espera-se que a educação no Brasil resolva, sozinha, os problemas sociais do país. No entanto, é preciso primeiro melhorar a formação dos docentes, visto que o desenvolvimento dos professores implica no desenvolvimento dos alunos e da escola”³⁴; “O desenvolvimento dos professores é uma pré-condição para o

³³ Título de reportagem veiculada no blog *Palavra da Presidenta* veiculada em 01/02/2010. Disponível em: <http://apeoesp.wordpress.com/2010/02/01/a-sociedade-nao-pode-aceitar-a-desqualificacao-dos-professores/>

³⁴ Notícia disponível em <http://www.brasilecola.com/educacao/educacao-no-brasil.htm>, veiculada em abril de 2011.

desenvolvimento da escola”³⁵. O discurso de que o professor precisa se qualificar para o exercício de sua profissão parece reproduzir um outro modo de enunciar já muito utilizado em outros tempos: o professor precisa passar por um processo de reciclagem.

De uma reportagem veiculada pelo jornal goiano *O Popular* em 11/06/1980, intitulada *Professor pode ter reciclagem*, destacamos:

Depois de orientar as instituições de ensino superior para o desenvolvimento de cursos de formação de professores, de modo geral e, especificamente, de habilitações básicas do segundo grau, o Ministério da Educação e Cultura está lançando **programas voltados para a reciclagem de professores** do ensino médio, com o apoio das Nações Unidas. (O POPULAR. Grifo nosso)

Em outra reportagem encontramos:

O secretário Adjair Lima, da Educação e Cultura, declarou, ontem, em entrevista à imprensa, que procurará melhorar a qualidade do ensino mediante o cumprimento de duas metas básicas: **a reciclagem dos professores** e um trabalho para sensibilizar a estrutura política e administrativa do Estado para a necessidade de se estabelecer condições mínimas de aproveitamento de pessoal qualificado. (O POPULAR, 26/02/1980. Grifo nosso)

O indicativo de que, para atuarem em sala de aula, os professores precisariam ter formação mínima em um curso de Licenciatura obteve bastante força na década seguinte com as determinações oficializadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). Em todo caso, a proliferação de discursos revestidos do argumento de que o professor era despreparado e que não possuía qualificação para formar seus alunos constituía-se, também nesse caso, como uma marca de registro do modo de significar essa profissão.

Conforme se verifica nos enunciados transcritos, a defesa de que o professor necessita passar por um processo de reciclagem é, igualmente, um reforço da noção de valorização da carreira docente. Nos dois casos, trata-se de falas autorizadas oficialmente: o Ministério da Educação e Cultura e o Secretário da Educação e Cultura do Estado de Goiás, respectivamente. A posição-sujeito por eles ocupada fornece aos discursos que enunciam uma validação, uma verdade ou uma “vontade de verdade” resultante do poder atribuído àqueles que,

³⁵ Frase que compõe a notícia disponível em <http://www.brasilecola.com/educacao/educacao-no-brasil.htm>, veiculada em novembro de 2011.

teoricamente, possuem os saberes necessários para ocupar tais posições. Infere-se desses discursos que promover o processo de reciclagem do professor constitui-se como uma forma de valorizá-lo e, conseqüentemente, de garantir a melhoria da qualidade do ensino.

O modo como o sujeito docente é objetivado nos discursos que estamos analisando resulta/reordena/reproduz, em seu bojo, todo um conjunto de enunciados, toda uma rede de saberes que encontra(ram) sua recorrência no interior de outras formas de atribuir sentido à sua função profissional. Desse modo, observar os enunciados com a lupa que estamos propondo viabiliza um procedimento arqueológico, em termos foucaultianos. É, pois, um trabalho “de escavar verticalmente as camadas descontínuas de discursos já pronunciados, muitas vezes de discursos do passado a fim de trazer à luz fragmentos de ideias, conceitos, discursos talvez já esquecidos”. (VEIGA-NETO, 2011, p. 45)

Além de reconhecer que o discurso da valorização docente do qual trata o PNE não emerge desvincilhado de outras possibilidades enunciativas, ressaltamos o fato de que a materialidade linguística por meio da qual os discursos podem ser observados caracteriza-se como um modo de operar um conjunto de significados bastante peculiar. Referimo-nos, nesse caso, aos termos “formação de profissionais” – utilizados nas metas do PNE e “reciclagem” – destacados dos trechos das notícias que examinamos. Obviamente, não estamos afirmando que, nos casos analisados, os objetivos e os referentes sejam exatamente os mesmos, isto é, não se pode desprezar nem os gêneros textuais de onde as expressões estão sendo extraídas nem o que efetivamente representam no âmbito das políticas de ensino. Compreendemos que o não comparecimento do termo *reciclagem* nas metas do PNE – 2011-2020 – aponta para um afastamento de qualquer carga pejorativa da qual esteja impregnada essa expressão. Embora o dicionário Aurélio (1999, p. 1717) registre para a entrada *reciclagem* a acepção: “atualização pedagógica, cultural, profissional etc” e para *reciclar*: “atualizar-se para obter melhores rendimentos”, o que inicialmente caracterizaria a legitimidade do termo para o contexto observado, constatamos que a ênfase do enunciado que trata da melhoria na capacidade de atuação docente recai sobre sua *formação*. Trata-se, então, de especializar o profissional e não de reciclá-lo.

Visto dessa forma, o termo *formação* remete-nos ao que se tornou uma máxima dos discursos voltados para a especialização do profissional docente: é preciso promover a formação continuada. Nesse caso, da mesma forma que outros profissionais, como o médico, o advogado, o engenheiro etc. precisam, constantemente, buscar conhecimentos que os mantenham atualizados com as necessidades de sua profissão, o professor não encontraria em um curso de reciclagem – como aqueles que ensinam a reciclar o lixo, a água, o papel etc. – o aprendizado que o habilitaria a agir como especialista na sua área de atuação. Ao contrário, somente oferecendo ao professor qualificação por meio de um processo de formação contínua, em níveis variados, estaria lhe proporcionando a condição profissional desejada. Adquirindo os saberes considerados oficiais, conforme visão do PNE, esse sujeito está munido de instrumentos para exercer, com excelência, sua profissão.

Por outro lado, se consideramos que a apreensão do discurso só é possível a partir da língua em sua forma material e que somente através da inter-relação entre ela e os elementos de ordem social, histórica e política podemos reconhecer seus efeitos de sentido, não perdemos de vista que, embora haja ausência do termo *reciclagem* no texto do PNE – 2011-2020, isso não representa uma efetiva inovação no modo de conceber os saberes docentes. A própria noção de *formação continuada* contemplada pelo texto oficial não se desvincula da relação do saber com o poder intrinsecamente relacionado à necessidade, veementemente reproduzida pela modernidade, de mudança constante. Em conformidade com tendências muito recorrentes no ocidente capitalista de tornar, com muita rapidez, tudo obsoleto, o saber com o qual o professor lida, de fato, não é lixo, mas é algo que, rapidamente, torna-se ultrapassado e precisa ser reciclado. Logo, a formação continuada torna-se, efetivamente, a única condição para que o professor exerça seu ofício e seja digno dos méritos que lhe são destinados. Em diversos contextos, esse aprimoramento profissional é, muito mais, prerrogativa para uma amplificação salarial do que, verdadeiramente, uma garantia de que sendo bem formado, o resultado do seu trabalho é mais plausível.

A recorrência de *formação continuada* nos discursos que apontam para a importância da qualificação do trabalho docente indica uma certa regularidade própria às regras de formação dos enunciados das quais trata Michel Foucault,

em sua proposta de análise arqueológica. Nesse sentido, considerando-se que os saberes se constituem e formam redes de discursos, não se pode perder de vista a existência de um feixe de relações que, mesmo em meio à dispersão enunciativa que lhe é característica, viabiliza a localização e a descrição de determinadas regras de formação. A ideia de formação continuada como requisito primordial para a qualificação docente abarca todo um campo de elementos enunciativos que o precede. Destaca-se, então, o funcionamento da memória que, ao mesmo tempo, retoma e reorganiza, a partir de uma dada configuração enunciativa, discursos em que o professor é objetivado tanto como o desqualificado, o despreparado quanto como o que professa um saber.

Disso resulta que o comparecimento, em enunciados vários, da ideia de que o professor precisa de atualização dos conhecimentos de ordem intelectual/profissional pressupõe um conjunto de outros enunciados regidos por ele e que engendra um campo associativo por intermédio do exercício de uma prática discursiva em que o professor é objetivado como aquele que, para exercer seu ofício com esmero, necessita passar por um processo de formação intermitente. Referimo-nos, nesse caso, à presença de elementos inicialmente pertencentes a um dispositivo empresarial na construção de um dispositivo educacional. A exigência pela mão de obra atualizada que dê conta das demandas do mercado adquire espaço privilegiado no discurso da educação.

O professor na escola, assim como o empresário na empresa, tem a obrigação de se formar e se aprimorar constantemente, de se modernizar em busca de novas informações para alcançar o tão almejado sucesso. A não atualização é um indicativo de que o profissional é obsoleto e desqualificado para o seu ofício. Aloizio Mercadante, que ocupava, em 2015, o posto de ministro da Educação, em entrevista publicada pelo jornal Folha de São Paulo³⁶, é taxativo ao propor que a profissionalização dos professores é fator primordial para a melhoria da educação e, conseqüentemente, para o crescimento econômico do país: “precisamos ter mais criatividade, mais inovação, mais motivação dos profissionais na sala de aula” (MERCADANTE, 2015). Logo, sem buscar

³⁶ Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2015/11/1712167-se-pais-formasse-medicos-como-professores-pacientes-morreriam-diz-mercadante.shtml>

continuamente a formação parece pouco provável que seja possível alcançar esse ideal de profissional proposto pelo ministro e que é tão recorrente no discurso empresarial.

A reportagem da revista *Veja*, publicada em 13/10/1993, na coluna *Educação*, intitulada *Labirinto de erros* opera com pressupostos bastante semelhantes aos que apontamos anteriormente. Ao apresentar informações acerca da greve dos professores no estado de São Paulo, o enunciador evidencia uma forma de conceber esse sujeito profissional e, por conseguinte, reproduz uma imagem daquilo que certamente pululava, em certos agrupamentos sociais, nessa sociedade, nesse momento histórico.

[...] É inegável que a greve é cada vez mais impopular graças a um efeito colateral: cada vez que os grevistas fazem uma passeata na Avenida Paulista, o trânsito em São Paulo, já por si conturbado, vira um inferno. O lado vil da greve dos professores, no entanto, é outro: ela pune a parcela mais pobre da população, aquela que não tem dinheiro para pagar escolas particulares. [...] É verdade também que o Estado de São Paulo está quebrado e sem dinheiro para gastar mais com educação. Então, o que fazer? O dilema do ensino público brasileiro, exposto de forma dramática nas ruas pelas manifestações e greves dos professores, apresenta múltiplas facetas – todas péssimas para o país. [...] Os professores, com o justo argumento de que ganham mal, convertem-se cada vez mais em profissionais medíocres e militantes sindicais, **deixando o aprimoramento educacional para um segundo plano.** (Grifo nosso).

Nesse caso, é reforçada a ideia de que, ao se envolverem em um movimento grevista e por receberem poucos salários, os professores caracterizam-se como “profissionais medíocres” e meros “militantes sindicais” que, ao invés de se preocuparem com “o aprimoramento educacional” estão prestando um desserviço para o país, já que o Estado de São Paulo está fragilizado por não possuir recursos para “gastar mais com educação”. Compreendemos, pois, que aqui o professor, que protagoniza movimento grevista, é objetivado como um profissional inconsequente que, adotando a atitude leviana de fazer greve, deixa de demonstrar preocupação com as fragilidades de sua formação e com a parcela mais pobre da população (o que induz o entendimento de que o ensino é uma atividade filantrópica, se aproximando da ideia de que o trabalho com a educação é um sacerdócio). Logo, se a greve dos professores não possui a adesão popular é porque a categoria não está cuidando do que deveria ser prioritário: sua qualificação profissional, “o

aprimoramento educacional”, cujo resultado seria a atitude salvacionista de libertar os menos favorecidos de sua cegueira intelectual e resgatá-los de sua condição de pobreza.

Em *Resposta a uma questão*, Foucault (2010) aponta para a importância de se detectar as transformações que afetam os espaços discursivos e, por conseguinte, as formações discursivas, tendo em vista o deslocamento das linhas divisórias que demarcam o campo dos objetos possíveis, o novo papel e a nova posição do sujeito que enuncia, o novo funcionamento da linguagem em relação aos objetos, a nova forma de localização e de circulação do discurso na sociedade. Sua preocupação constitui-se, então, na análise dos discursos, considerando-se “suas condições de formação, na série de suas modificações e no jogo de suas dependências e de suas correlações”. (FOUCAULT, 2010, p. 15). Nossa mirada sobre os processos de objetivação do professor materializados nos discursos é direcionada pela possibilidade de encontrarmos em cada época, conforme as posições sustentadas por aqueles que enunciam e os lugares em que esses discursos emergem, múltiplos atravessamentos e implicações diversas.

Visto dessa forma, estamos assumindo que os enunciados de que tratamos são tomados a partir da atualidade, mas sem perder de vista o fato de que, ao comparecerem neste momento, em lugares específicos, com sua singularidade, há todo um jogo de relações no qual se encontram. O fato de fixarmos datas para situar nossas reflexões não significa que haja o reconhecimento de continuidades históricas ou busca por um ponto originário de onde tudo teria começado. Ao contrário, conforme pondera Fischer (2012, p. 94) acerca do trabalho do analista numa óptica foucaultiana: trabalhamos com a hipótese de que os enunciados sofrem modificações em função do “acúmulo, de uma memória, de um conjunto de já ditos” e que há todo “um processo de reatualização do passado nos acontecimentos do presente”. Logo, a possibilidade de objetivar o professor como bom/capacitado a partir do aprimoramento de seu preparo intelectual, por meio do saber institucionalizado – “política nacional de formação dos profissionais da educação básica” (Meta 15, PNE), “formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica” (Meta 16, PNE) – nesse contexto histórico, embora se constitua como

uma espécie de ruptura, trata-se de um reaproveitamento de discursos e práticas resultantes das relações sociais e da própria descontinuidade histórica.

4.1.2 O saber produtivo: da escola para o desenvolvimento da pátria

Tendo em vista que os sujeitos não podem pensar qualquer coisa em qualquer momento, os enunciados proferidos, conforme destaca Paul Veyne (2011, p. 50), são as lentes através das quais, a cada época, os homens percebem as coisas, pensam e agem. Logo, a partir de uma dada formação discursiva, os discursos, em conformidade com as formas de pensar e agir de uma dada época, mobilizam saberes que lhes impõem o caráter de verdade. Há, pois, toda uma causalidade histórica que move e modifica incessantemente práticas, pensamentos, costumes, instituições, ocasionando “misteriosas mutações do discurso ao longo dos séculos”. (VEYNE, 2011, p. 59). É, nesse sentido, que reiteramos nosso posicionamento, embasado numa perspectiva foucaultiana, de tomar o enunciado na sua incidência de acontecimento. Procuramos apreender sua própria irrupção conforme as circunstâncias em que emerge, o que corresponde a pensar nas coisas efetivamente ditas como ditos que se encontram sempre em relação, isto é, nosso olhar se volta para “o conjunto das coisas ditas, as relações, as regularidades e as transformações que podem aí ser observadas”. (FOUCAULT, 2008a, p. 139). É, pois, necessário promover um deslocamento do que é especificamente linguístico, buscando, a partir de outros espaços, descortinar elementos significativos que estão além e fora da relação língua/fala.

Michel Foucault (2008a), ao propor a noção de enunciado como um “acontecimento-unidade”³⁷, explica que ele se constitui a partir de uma “existência material”, isto é, além de uma substância, é preciso que o enunciado tenha um suporte, um lugar e uma data. Disso resulta a probabilidade de se pensar o regime de materialidade do enunciado e, por conseguinte, reconhecer que o discurso não pode ser definido desconsiderando-se as relações (humanas, políticas, econômicas, etc.) que o constituem, obedecendo a regras próprias às

³⁷ Termo utilizado por Dominique Lecourt (1971, p. 50)

práticas que se efetivam em cada época. Segundo Dominique Lecourt, em *A arqueologia e o saber*,

[...] as relações discursivas não são internas ao discurso, não são os nexos que existem entre conceitos ou palavras, frases ou proposições; mas não são externas, tampouco, não são circunstanciais exteriores suscetíveis de coagir o discurso; ao contrário, tais relações determinam o feixe de relações que o discurso deve manter para ter condições de tratar de tais ou tais objetos, e processá-los, nomeá-los, explicá-los. (LECOURT, 1971, p. 51)

O que vai caracterizar a regularidade dos discursos será, então, as normas constituídas como efeitos de uma prática resultante de um complexo jogo de relações. Daí o fato de o objeto dos discursos receber configurações diversas em decorrência de suas condições históricas de aparecimento. Assim, nos moldes foucaultianos, as práticas discursivas não são apenas mecanismos de produção de discursos, uma vez que, estando submetidas a um jogo de prescrições que determinam o que será reativado e o que será silenciado, são definidas, conforme destaca Gregolin (2004, p. 36), “por instituições (técnicas jurídicas, escolares, etc.) que, ao mesmo tempo as impõem e as mantêm”.

É nessa perspectiva que reforçamos nossa proposta de análise dos enunciados: de um lado, há elementos sócio-históricos que direcionam a emergência de ditos e indicam modos de objetivar o professor e de situar os saberes que norteiam sua prática; de outro lado, essas formas de atribuir sentido ao exercício desempenhado pelo profissional docente reaparecem, com o mesmo formato ou com outra roupagem, em espaços diferentes. Nesta seção, analisaremos enunciados que, tal como na anterior, objetivam o professor como aquele que possui (ou deveria possuir) conhecimentos formais para exercer seu ofício; entretanto, o avanço aqui consiste em observar a recorrência em que o professor é objetivado: 1 como o profissional sábio de cujo trabalho resulta a instrução de inúmeros outros profissionais; 2. como o responsável por capacitar o aluno para o mercado de trabalho, responsabilizando-o do seu dever em relação ao desenvolvimento da nação. Evidenciamos, portanto, materialidades discursivas nas quais é possível encontrar atravessamentos de saberes múltiplos que objetivam o professor como o profissional incumbido de colaborar diretamente na constituição de uma nação fortalecida.

O *slogan* do Governo Federal, “Brasil, pátria educadora”, ao qual já fizemos referência no capítulo anterior e que foi publicado no discurso de posse

da então presidenta Dilma Russel no início de 2015, remete-nos a um feixe de relações que nos permite localizar, em meio à dispersão enunciativa, regularidades que apontam para o investimento de construção de uma nação forte.



Figura 7 – Brasil, pátria educadora
 Fonte: <https://www.google.com.br/search>
 Acesso em 15/07/2015

Partimos do princípio de que o lema “Brasil, pátria educadora” indica, em sua essência, um modo de conceber a configuração ocupada pela educação no projeto de atuação política da então chefe de Estado e, por conseguinte, nos possibilita ponderar acerca da representação que o sujeito docente adquire no âmbito desse dispositivo educacional. Acreditamos, pois, encontrar no *slogan* “Brasil, pátria educadora” e nos seus desdobramentos na atualidade, traços que evidenciam a reativação de enunciados que culminam em formas de objetivar o profissional docente cujo foco é a valorização de seu potencial na construção de uma nação mais preparada, sobretudo, economicamente, por intermédio tanto da formação de outros profissionais quanto na formação de jovens mais sábios e habilidosos.

Na perspectiva que estamos adotando, a emergência dos enunciados, sua forma de registro, sua particular materialidade possui estreita ligação com outros ditos e reativa, conforme já destacamos, acontecimentos de ordem política, econômica, social etc. É, então, em decorrência das determinações e das múltiplas características de uma dada situação, e que permeia todo o processo discursivo, que se torna possível a produção de sentido. Compreendemos que o modo como estabelecemos sentido para “Brasil, pátria educadora” é possibilitado pelo entrelaçamento de práticas discursivas e não discursivas que, normalmente, encontram, em outras localizações históricas, pontos de culminância. Os sentidos que podem ser daí apreendidos estão em conformidade com discursos inerentes a valores educacionais tão veementemente difundidos pela sociedade em função dos mais variados projetos político-ideológicos.

A ênfase nos conhecimentos e na formação do sujeito docente comparece em discursos que objetivam o professor como o profissional responsável pela formação de tantos outros. Abordaremos, a seguir, dois textos que foram

bastante difundidos na mídia nacional, por meio de campanhas cuja proposta era enfatizar a importância do professor na formação e na consolidação de alunos-profissionais preparados para atender às demandas do mercado de trabalho. Partimos do princípio de que os veículos midiáticos, ao ocuparem um espaço complexo de produção e de circulação dos efeitos de sentidos, caracterizam-se como um importante *locus* de criação e de proliferação dos discursos que nos permite visualizar a insistência, a repetição e a regularidade dos modos de enunciar sobre os acontecimentos e percepções que nos envolvem.

Um deles é a música *Um bom professor, um bom começo* de Max Haetinger – denominaremos **texto 1** – que, em 2011, circulou na mídia nacional, compondo o *slogan* da campanha de mobilização para a valorização do professor promovida pelo movimento *Todos pela Educação*. Tal movimento fundado em 2006, teve seu estatuto reformulado em fevereiro de 2014³⁸, partindo do princípio de que as mudanças no cenário educacional dependem das ações coletivas cotidianas, dos valores colocados em prática e do engajamento de todos. Desde sua constituição, o Movimento destacou a *valorização do professor, da aprendizagem e do conhecimento* como uma das cinco atitudes que mostram como toda a sociedade brasileira pode colaborar com o aprendizado contínuo e intermitente de crianças e jovens³⁹, o que faz culminar, a nosso ver, na constituição de um país mais fortalecido.

Partindo da mesma perspectiva, o outro texto, a música de Sérgio Valente e Leandro Castilho cantada por Arnaldo Antunes, que, inicialmente, foi composta para homenagear todas as profissões, foi utilizada como tema para o filme *Gente que faz*. O pequeno filme se constituiu como um dos recursos da campanha de valorização do professor promovida pela central de comunicação da rede Globo de televisão e que foi veiculada, especialmente, durante o mês de outubro de

³⁸ O movimento Todos pela Educação é “apartidário e plural, congrega representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e as pessoas ou organizações sociais que são comprometidas com a garantia do direito a uma Educação de qualidade”. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/por-que-existe-o-tpe>

³⁹ As outras quatro atitudes são: “Promover as habilidades importantes para a vida e para a escola; colocar a educação escolar no dia a dia; apoiar o projeto de vida e o protagonismo dos alunos; ampliar o repertório cultural e esportivo das crianças e dos jovens. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/por-que-existe-o-tpe>

2013 – denominaremos **texto 2**. Tal música, transcrita a seguir, foi dividida para compor dois pequenos filmes, que traziam uma animação orgânica, com traços pretos finos, de 30 segundos cada e que se revezavam na programação da Globo. Ao término do filme (e da respectiva música), ouvia-se a voz de Arnaldo Antunes reproduzindo o trecho: “Professor é a profissão que faz todas as profissões. Respeite. Admire. Reconheça. Uma campanha da Globo e de todos os alunos do Brasil”. A questão central, nesse caso, era colocar em evidência a importância da valorização do profissional responsável pela formação de tantos outros: o médico, o engenheiro, o músico, o advogado etc., ou seja, o professor é o responsável por “fazer gente”, por preparar pessoas para contribuírem com seu país por intermédio de mão de obra qualificada.

Texto 1

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
No trilho de uma ferrovia...(um bom professor)
No bisturi da cirurgia...(um bom professor)
No tijolo, na olaria, no arranque do motor
Tudo que se cria tem um bom professor
No sonho que se realiza...(um bom professor)
Cada nova ideia tem um professor
O que se aprende, o que se ensina...(um professor)
Uma lição de vida, uma lição de amor
Na nota de uma partitura, no projeto de arquitetura
Em toda teoria, tudo que se inicia
Todo bom começo tem um bom professor
Tem um bom professor

Texto 2

Tem gente que faz chip
Tem gente que faz site
Tem gente que faz gente que faz chip, que faz site
Tem gente que faz banco
Tem gente que faz banca
Tem gente que faz gente que faz banco, que faz banca
Tem gente que faz letra
Tem gente que faz som
Tem gente que faz gente que faz letra, que faz som
Tem gente que faz vida
Tem gente que faz sonho
Tem gente que faz gente que faz vida, que faz sonho
Tem gente que faz aço
Tem gente que faz traço
Tem gente que faz gente que faz aço, que faz traço
Tem gente que faz compra
Tem gente que faz venda
Tem gente que faz gente que faz compra, que faz venda
Tem gente que faz ida
Tem gente que faz volta
Tem gente que faz gente que faz ida, que faz volta.

A simplicidade na escolha lexical e a harmonia musical tornam as composições musicais supracitadas leves e de fácil adesão popular. Por se tratarem de recursos midiáticos, entendemos que, assim, o trabalho da mídia produz certos sentidos e alcança mais rapidamente o público telespectador. Discutindo acerca da relação dizibilidade e visibilidade desenvolvida por Deluze (2005), Fischer (2002) afirma que a mídia

[...] tornou-se um espaço de visibilidade das visibilidades. Ela e suas práticas de produção e de circulação de produtos culturais constituiriam uma espécie de reduplicação das visibilidades de nosso tempo. Da mesma forma, poderíamos dizer que a mídia se faz num espaço de reduplicação dos discursos, dos enunciados de uma época. (FISCHER, 2002, p. 86)

Além de emitir visibilidades, a mídia, nessa perspectiva, cria condições para a (re)produção de discursividades por meio de um processo incessante de repetição discursiva. Tendo em vista que o sentido do que está sendo dito em um dado enunciado é remetido à determinada formação discursiva, percebemos o deslocamento e a reconstrução de sentidos tradicionalmente estabilizados que reiteram a compreensão que se tem do exercício desempenhado profissionalmente pelo professor: tem conhecimento, é sábio, é lição de vida e de amor para seus alunos, faz emergir o que há de melhor neles. Se consideramos que o sentido é determinado pelas relações entre enunciados que comparecem nos empreendimentos discursivos e que constituem todo um processo sócio-histórico do interior do qual emanam os ditos, então, podemos inferir, a partir das músicas, que há um atravessamento de dizeres provenientes das formações discursivas que os engendram e que são responsáveis pela conformação de determinadas imagens para o professor e para uma escala de valoração do trabalho que ele desempenha.

Os processos discursivos que objetivam o professor nas composições musicais supracitadas categorizam-no como “fonte de sabedoria” e como o profissional que forma tantos outros. A possibilidade de dizer acerca do professor dessa maneira está relacionada, conforme estamos sustentando com Michel Foucault, ao fato de os discursos se constituírem como um conjunto de enunciados que, sendo produto de uma historicidade, apoiam-se em dada formação discursiva e, conforme destaca Paul Veyne (2011, p. 50), são as lentes através das quais, a cada época, os homens percebem as coisas, pensam e agem. É nesse sentido que estamos procurando reconhecer, a partir do discurso materializado nas músicas utilizadas nas campanhas publicitárias, que há desdobramentos no modo de objetivar o sujeito professor, bem como o ofício que desempenha: trata-se de um profissional que, resguardado por um conjunto de saberes, possui preparação intelectual/profissional que lhe garante o estatuto do grande sábio capaz de formar outros profissionais. É desse funcionamento discursivo, dessas práticas que constroem uma dada configuração para o papel

exercido pelo professor, ressignificada pela coletividade a partir da reativação de ditos – sem o professor não haveria o advogado, o engenheiro, o médico – que estamos observando os diferentes modos de dizê-lo, de discursivizá-lo.

Considerando-se que ambos os textos foram veiculados pela Rede Globo de televisão e tendo em vista o seu alto potencial para alcançar um grande número de pessoas inculcando nelas valores, é importante ressaltar o movimento que viabiliza a emergência e a circulação dessas composições musicais. Embora o enaltecimento da potencialidade intelectual/profissional do professor seja o argumento inicial, o que figura como elemento mais recorrente é sua eficácia na contribuição para a formação de pessoas com qualificação e, por conseguinte, com capacidade produtiva. Aqui é bastante evidente que o dispositivo da economia atravessa a construção de um discurso que pretende engradecer o valor do sujeito professor e de seu ofício. Apesar de ser objetivado como o detentor de saber/poder, o professor, nesse caso, conta com generosas contribuições de diferentes setores da sociedade (a movimento Todos pela Educação, a Rede Globo de Televisão), o que evidencia, de certa forma, sua ineficácia no desempenho de suas funções, isto é, na formação de profissionais. Depreende-se disso que esses movimentos, na mesma proporção que parecem corroborar com a ideia de valorização do trabalho docente, acabam disseminando, por exemplo, a compreensão de que embora os salários da categoria não sejam tão atrativos, os profissionais recebem ajudas diversas. Logo, movimentos como esses tornam-se, a nosso ver, instrumentos que contribuem para amenizar e dar continuidade a um processo de desvalorização da atividade profissional desempenhada pelo professor.

Programas do Governo Federal que implementam a proposta de uma pátria educadora como o PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), dentre outros, salientam as propostas políticas voltadas para a garantia de formação dos estudantes brasileiros. À medida em que ações voltadas para a pesquisa e desenvolvimento científico alinhadas com as necessidades do mercado de trabalho tomam corpo nas estratégias governistas, emergem discursos vários sobre a importância de os alunos se apropriarem de informações múltiplas próprias ao universo corporativo. Paralelamente, uma dada representação acerca do que é esperado da escola e, por conseguinte, do professor vai sendo arquitetada. Emergem interpretações que sustentam, por

exemplo, a ideia de que ele é o responsável pela preparação dos jovens para lidarem com a exclusão social, por meio da instrumentalização teórico-prática exigida pelo mercado de trabalho, permitindo-os alcançarem a cidadania.

4.1.3 O saber fundamental para a formação de trabalhadores

A compreensão de que o professor possui os saberes que lhe dão a prerrogativa para oferecer qualificação aos trabalhadores resulta na propagação de discursos que o colocam como o elemento central nesse processo. Revistas, jornais, programas televisivos, entrevistas com profissionais renomados trazem à baila a importância (ou mesmo a fragilidade) do profissional docente no cumprimento desse dever de instrumentalizar os alunos para lidarem com as demandas do mercado de trabalho e, conseqüentemente, contribuírem com o fortalecimento da nação. Do jornal *Universia Brasil*⁴⁰, publicado em 13 de maio de 2014, destacamos o seguinte fragmento:

**Entenda a importância de preparar os
seus alunos para o mercado de trabalho**

Será que **ensinar disciplinas** teóricas como matemática, química e história é o bastante para que um docente instrua bem os seus alunos? Muitos professores acreditam que sim, entretanto, esquecem-se da função básica da escola que é **preparar os alunos para o futuro**. Pensando nisso, é importante **preparar os alunos para o mercado de trabalho**. (Grifo nosso)

Nesse caso, há um atravessamento de orientações inerentes ao campo empresarial determinando qual deve ser o alvo da ação do professor nas relações de ensino-aprendizagem: os conhecimentos inerentes à uma dada área de formação são postos em segundo plano, pois sua tarefa primordial é preparar o aluno para o mercado de trabalho. Os saberes do professor que estão em sintonia com as exigências do mercado de trabalho são, então, colocados como o elemento que aponta para a valorização do seu ofício. É, pois, objeto de seu trabalho instruir o aluno, preparando-o para particularidades mercadológicas, tais como: saber se posicionar com segurança na tomada de decisões, ter criatividade, administrar o tempo, ser proativo etc.

⁴⁰ Disponível em: <http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2014/05/13/1096624/entenda-importancia-preparar-alunos-mercado-trabalho.html>. Acesso em 12/01/2016.

Embora essa percepção do papel exercido pela escola e pelo professor nos pareça tão atual, é importante salientar que em outras épocas, em conformidade com uma configuração política aparentemente diversa da contemporânea, tal forma de objetivar o que seria a essência do trabalho do professor constituía-se como elemento determinante. Estamos nos referindo ao (re)aparecimento desse modo de objetivar o sujeito docente como o grande responsável pela constituição de uma pátria consolidada. Situações como a retratada no texto a seguir – uma homenagem do Sindicato dos professores do ensino oficial do estado de São Paulo pelo seu dia –, publicado em meandros da década de 1990, à medida que se propõe a “lembrar a todos da importância da valorização destes profissionais”, se caracteriza como um discurso que materializa uma concepção de professor como um importante agente na construção de uma nação com jovens mais preparados para as demandas socioeconômicas.

Hoje é o dia dos professores. Queremos lembrar a todos a importância da valorização destes profissionais.

O **professor** é o responsável pela formação de milhares de crianças, contribuindo para a construção da cidadania.

O **professor** é um dos responsáveis pelo futuro do país. É das suas mãos que nasce um cidadão, capaz de enfrentar um cotidiano cada dia mais excludente.

Todos sabemos quais são as consequências da falta de investimento em Educação: crianças na rua, sem direito à infância; aumento da miséria e da violência.

Lugar de criança tem que ser a Escola. E a criança tem direito a uma Educação de qualidade.

Nós, professores, queremos uma Escola Pública capaz de construir um país mais justo. Queremos contribuir para um futuro melhor. Por isso, continuamos resistindo. Permanecemos na sala de aula por ainda acreditarmos na nossa profissão.

Queremos e exigimos uma Educação de qualidade para todos.

Vamos continuar exigindo também respeito e dignidade para o **professor**.

A todos aqueles que ainda resistem, parabéns pelo seu dia.

Educação tem que ser prioridade.

APEOESP

SINDICATO DOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO
FILIAÇÃO A CEB E CEB

Figura 8 – Homenagem do sindicato dos professores do Estado de São Paulo

Fonte: <http://acervo.folha.com.br/fsp/1996/10/>. Acesso 08/03/2015.

A conjuntura histórica na qual se insere o texto acima – década de 1990 – remete-nos a um momento em que o contexto político e econômico neoliberal repercute numa reconfiguração das tendências pedagógicas. A educação, segundo Saviani (2007, p. 430), “passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos

empregos disponíveis”. O papel da escola, nessa perspectiva, consiste em preparar o indivíduo para ter condições de conquistar um emprego no competitivo mercado de trabalho. Para além do já conhecido lema difundido nas políticas de ensino “aprender a aprender”, próprio da pedagogia Construtivista que chegou ao Brasil a partir da década de 1980, agora, o segredo do sucesso, a possibilidade de ocupar os melhores postos, vincula-se à capacidade de adaptar-se às mais variadas situações, de lidar com a recorrência das novidades e de reaprender sustentado na ideia, tão cara quanto danosa, de “qualidade total”.

A ênfase das relações de ensino-aprendizagem volta-se, nesse contexto, para a preparação de indivíduos com condições “para exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhes permitam ser competitivo no mercado de trabalho” (SAVIANI, 2007, p. 431), culminando num deslocamento no eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno, etc. Ao professor é incumbida a tarefa de assessorar o aluno no desenvolvimento do seu próprio processo de aprendizagem, atuando como verdadeiro prestador de serviço para a escola-empresa. Saviani (2007, p. 441) ressalta que há um ofuscamento do educador que acaba se tornando um treinador e a educação, por sua vez, “deixa de ser um trabalho de esclarecimento, de abertura das consciências, para tornar-se doutrinação, convencimento e treinamento para a eficácia dos agentes que atuam no mercado”.

Observando-se as afirmações “o professor é o responsável pela formação de milhares de crianças, contribuindo para a construção da cidadania”; “é das mãos do professor que nasce um cidadão capaz de enfrentar um cotidiano cada vez mais excludente” e considerando-se sua proximidade semântica com a ideia tão contemporânea de que o professor deve preparar o aluno para o mercado de trabalho, podemos salientar uma particularidade da função enunciativa: Michel Foucault (2008) propõe que numa análise de enunciados não se pode desconsiderar a existência de uma espécie de “pobreza enunciativa” em decorrência do fato de que, a rigor, poucas coisas são ditas.

Na tarefa de análise enunciativa, é, pois, imprescindível estabelecer uma lei de raridade, isto é, um princípio de rarefação segundo o qual “puderam aparecer unicamente os conjuntos significantes que foram enunciados”.

(FOUCAULT, 2008a, p. 134). Para isso, nos atentamos ao que efetivamente foi proferido, ao que foi formulado naquele dado momento, com as brechas que lhes são inerentes, para reconhecermos, em função do acúmulo, que uma frase sempre nega, recalca, impossibilita a emergência de outras. Apesar de toda a profusão de objetos e atos, os discursos que os objetivam se constituem como algo “finito, limitado, desejável, útil”. Eles são, como destaca Deleuze (2005, p. 15), discorrendo sobre a lógica do pensamento foucaultiano, “inseparáveis de um espaço de raridade, no qual se distribuem segundo um princípio de parcimônia ou mesmo de déficit”. Com isso, não se está afirmando que haja uma necessidade de os enunciados serem originais, pelo contrário, “um enunciado sempre representa uma emissão de singularidades, de pontos singulares que se distribuem num espaço correspondente”. (DELEUZE, p. 15).

Embora sejam incessantes os acontecimentos que sustentam, de certa forma, a novidade dos enunciados, os processos discursivos de objetivação e de subjetivação do professor não são, verdadeiramente, novos, uma vez que há um reaproveitamento, uma reelaboração de outros enunciados. Deleuze (2005, p. 14) destaca que “cada frase ainda se amplia com tudo aquilo que não diz, com um conteúdo virtual ou latente que multiplica seu sentido e que se oferece à interpretação”, ou seja, a interpretação procura equilibrar a raridade através da multiplicação de sentidos. Desse modo, o professor, tanto em enunciados tão corriqueiros deste início de século quanto em outros que foram profusamente difundidos no início da década de 1990, é objetivado como aquele que viabilizará, por meio dos ensinamentos que perpassa, o alcance da cidadania. Esse aspecto possui imediata relação com as possibilidades de o indivíduo ocupar um dado espaço no mercado de trabalho e, por conseguinte, ter condições de se equiparar aos demais pela capacidade de consumo, contribuindo com a aceleração da economia. Nega-se, dessa forma, a ideia de que o professor é despreparado, de que precisa se reciclar, de que é um sacerdote, um bom pastor. O que está em evidência para seu exercício profissional é a riqueza dos conhecimentos institucionalizados que domina.

O professor é, pois, o detentor do saber por intermédio do qual o aluno adquirirá habilidades para lidar com as singularidades socioeconômicas de seu país. Pelo que comparece materializado no enunciado proferido pelo Sindicato dos Professores do Estado de São Paulo, somos convocados a pensar na

importância do professor, considerando-o como um profissional habilitado a resolver a questão da exclusão tão característica dos discursos mercadológicos da época. Nesse caso, parte-se do princípio de que, investindo na Educação, e é claro, no professor, será devolvido à criança o direito à infância, o que culminará na diminuição da miséria e da violência e, portanto, no fortalecimento da Nação, ideia que nos remete ao *slogan* “Brasil, pátria educadora”.

Apesar disso, a construção da imagem de um professor sábio comparece, na homenagem de que estamos tratando, isto é, no pronunciamento de um órgão representante da própria categoria, enviesada pela noção de que a profissão é desanimadora. Afirmções como “continuamos resistindo”, “permanecemos na sala de aula por ainda acreditarmos na nossa profissão”, “a todos aqueles que ainda resistem” remetem-nos ao indicativo de que a docência é um exercício que se desempenha com intermitente contrariedade. O emprego do elemento adverbial “ainda”, bem como do gerúndio “resistindo” contribuem para a elaboração de uma ideia de que o professor se reconhece como um profissional que, na lida cotidiana, precisa resistir a todo um conjunto de fatores que depreciam seu valor social. Logo, ao mesmo tempo em que o mote do texto é homenagear o professor por sua contribuição intelectual, os atravessamentos próprios aos discursos direcionam-nos para uma compreensão de que o sujeito e a profissão docentes se constituem como fruto de uma velada desvalorização.

4.2 A resistência: Há espaço para a liberdade?

Tendo em vista que, conforme o aparato teórico substancial desta pesquisa, há uma estreita relação entre saber, poder e formas de resistência, partimos do princípio de que, em diversos processos discursivos de objetivação e de subjetivação, é possível apontarmos para a emergência de formas discursivas de resistência a determinados modos de conceber o que se constitui como requisito fundamental para o exercício docente. Se recuarmos nosso olhar, por exemplo, para as fortes movimentações que marcaram a década de 1980, em função da relutância contra as exageradas repressões que assinalaram a época da Ditadura Militar, veremos que “resistir” irrompia como a palavra de ordem utilizada por muitos representantes da categoria. Por conseguinte, o

professor, muitas vezes, era objetivado, nas mais variadas esferas sociais, como o rebelde, como o transgressor, como aquele que resistia à ordem estabelecida.

Na contemporaneidade, a reincidência de protestos protagonizados pela categoria docente nos permite destacar a resistência como um dos elementos que compõem na constituição desse imenso dispositivo que faz falar sobre o professor (e que faz o professor falar). A seguir, destacamos a imagem de uma faixa conduzida, em maio de 2015, por professores do município de Afrânio, no Pernambuco, bastante representativa da ideia de que o profissional docente costuma se indignar com certas posições adotadas pelos órgãos governamentais. Nesse caso, trata-se de uma movimentação reivindicatória cujo foco era a falta de acordo entre a categoria e a gestão municipal acerca da remuneração.



Figura 9 – Manifestação de professores no município de Afrânio-PB

Fonte: <http://g1.globo.com/pe/petrolina-regiao/noticia/2015/05>

Acesso em 15/10/2015

Com base nesse enunciado, dizemos que o professor, ao falar de si, se coloca como alguém que se reconhece como pertencente a uma categoria cuja natureza essencial é a indignação. Resistir à decisão do prefeito quanto aos salários de que faz jus é um indicativo de que esse professor, que embora seja objetivado, muitas vezes, como o sacerdote do ensino, exige algo além do reconhecimento e gratidão pelos serviços que presta à sociedade. Nessa perspectiva, na próxima seção, 1) retomaremos a concepção foucaultina de resistência, compreendendo-a como um elemento próprio às relações de poder e 2) desenvolveremos análises de enunciados constitutivos de nosso arquivo que nos permitem pensar o professor como o sujeito que, ao falar de si, ao se posicionar diante de suas atribuições e dos acontecimentos cotidianos, opera o

processo de identificação e desidentificação com múltiplas formações discursivas, ao mesmo tempo em que representa e faz funcionar formas de resistência. Isto é, a partir dos enunciados selecionados, propomos problematizar o fato de que o professor resiste a certos modos de objetivação. E mais, ao resistir, se coloca como um sujeito que, atravessado por toda a tensão estratégica própria às relações de poder a que todos estão submersos, encontra, na possibilidade de resistência, o espaço da liberdade.

4.2.1 O sujeito e as formas de resistência

A concepção de poder que permeia as pesquisas de Michel Foucault implica uma série de diferenças em relação a concepções correntes, uma vez que procura romper com o vínculo entre o poder e o “rei”. Não é, pois, a partir da ação do Estado, das estruturas políticas, das instituições que o poder emerge. Sendo focalizado em micro instâncias, conforme destacam Fernandes e Alves Júnior (2008, p. 105), “é um exercício integrante do cotidiano e corrobora a construção de identidade dos sujeitos, por meio de suas inscrições em formações discursivas que remetem a diferentes formações sociais”. Nesse sentido, as relações de poder são sutis e múltiplas, uma vez que se presentificam nas mais variadas esferas em que ocorrem as práticas sociais. Daí resulta no que Foucault (2012) tão cuidadosamente tratou em *Microfísica do poder*, a saber, os micro-poderes.

As estratégias de atuação dos micro-poderes estão vinculadas aos mecanismos e intenções fixadas em práticas discursivas e não discursivas, o que exclui o argumento de que há um ponto centralizador onde estão situadas as aspirações e propósitos. Isto é, estando em toda parte e sendo proveniente de todos os lugares, o poder não pode ser visto apenas como algo que emana de um centro, mas sim das extremidades e funciona como uma espécie de maquinaria disseminada por toda a estrutura social. Em *Verdade e poder*, Foucault é categórico:

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que

atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir. (FOUCAULT, 2012, p. 45).

Sem nos ocupar do suposto deslocamento teórico nas pesquisas de Michel Foucault, reiteramos, ainda, que a concepção de poder por ele desenvolvida afasta-se, consideravelmente da ideia de posse do poder, de um campo específico para a atuação do poder. Conforme já destacamos, tais possibilidades são substituídas, em seus estudos, pela hipótese de que em qualquer sociedade, não há nenhum tipo de desmembramento entre os que têm poder e os que não têm, isto é, por todas as partes do mundo social, em uma complexa e heterogênea trama de relações, encontram-se disseminadas estratégias de poder. Essa noção, como destaca Machado (2012, p. 19), indica que “as relações de poder não se passam fundamentalmente nem no nível do direito nem no da violência: nem são basicamente contratuais nem unicamente repressivas”. Com isso, inescapavelmente, formas de resistência ao poder também se presentificam.

Com base nesse posicionamento acerca da configuração das relações de poder, Foucault nos convoca a observá-las por meio do enfrentamento e das estratégias. Trata-se, nesse caso, de desviar o foco, mais recorrente nesse tipo de análise, das relações de poder pautadas em grandes racionalidades, na ideia de que sua origem está no Estado e em suas ações de cunho econômico e ideológico. Em *O sujeito e o poder* (2014c, p. 121), propõe que se caminhe em direção a “uma nova economia das relações de poder, que seja, ao mesmo tempo, mais empírica, mais diretamente ligada à nossa situação presente”. Nessa perspectiva, o ponto de partida para se compreender em que consistem as relações de poder deve ser a investigação, ancorada no estreitamento da relação entre a teoria e a prática, das formas de resistência aos mais variados tipos de poder. Se estamos sempre submetidos a instâncias de poder, isto é, se o poder existe numa vasta e diversificada rede de relações, os pontos de resistência também se apresentam de forma múltipla e se movem para a pluralidade.

Para Foucault, as relações de poder são móveis, reversíveis, instáveis e só podem existir quando os sujeitos forem livres. Nesse sentido,

[...] um poder só pode se exercer sobre o outro à medida que ainda reste a esse último a possibilidade de se matar, de pular pela janela ou de matar o outro. Isso significa que nas relações de poder, há necessariamente possibilidade de resistência, pois se não houvesse possibilidade de resistência – de resistência violenta, de fuga, de subterfúgios, de estratégias que invertam a situação –, não haveria de forma alguma relações de poder. (FOUCAULT, 2014, p. 270)

É, pois, a existência de sujeitos livres, a condição que possibilita tanto as relações de poder quanto os espaços para as resistências. Essas relações de poder, por sua vez, podem ser modificadas segundo a resistência que encontram. Assim, acreditamos ser fundamental investigar as resistências, uma vez que é por intermédio delas, através das estratégias antagônicas que representam, que se pode compreender o funcionamento dos dispositivos de poder. Simone Sampaio (2007) destaca que a resistência, como o poder, encontra-se no campo das relações de força e, como este, possui táticas cambiantes e múltiplas analisáveis na inteligibilidade da luta e da estratégia. Onipresentes, assim como o poder, as ações das resistências possuem variável nível de força e atinge os indivíduos, os grupos, desarranjando modos de agir e provocando fragmentos nas relações de saber e poder tão fortemente arraigadas. Aliás, numa perspectiva foucaultiana, sempre é possível exercer uma resistência, entendida como reação, como uma ação de contrapoder. Visto dessa forma, o movimento de resistência situa-se para além de uma simples negativa, pois, conforme pondera Sampaio (2007, p. 20) “mesmo para dizer não é preciso que haja desejo e julgamento”.

Ao propormos pensar a resistência como algo que também 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 que, resguardadas as proporcionalidades, aproximam-se de uma tomada de consciência, o que foi nomeado por Foucault como estetização. De acordo com Paul Veyne (2011), nos últimos anos de sua vida, Foucault buscou, na estetização dos estoicos, um empreendimento “de transformação de si por si mesmo”, no qual reconhecia uma atitude de liberdade: “como a revolta ou a submissão, a estetização em pauta é uma iniciativa da liberdade”. (VEYNE, 2011, p. 181). Nessa perspectiva, o sujeito, tomando-se como obra a trabalhar, “daria a si mesmo uma moral que nem Deus, nem a

tradição, nem a razão sustentam mais”. Compreendemos, pois, que o sujeito docente, como qualquer sujeito, é produto de seu tempo e, através de “práticas de si”, pode se estetizar livremente e ativamente.

Ainda que as condições sociais de existência do sujeito resultem de constrangimentos impostos pelos regimes de poder e saber que fundamentam sua própria existência, forças “subversivas” emergem, culminando em possibilidades de luta oriundas não numa pretensa liberdade transcendental, mas sim nas fissuras instituídas pelos próprios regimes discursivos. Para Andrea Rossi (2014, p. 8), o poder, ao circular, “pode ser refratado ou divertido, e assim engendrar contra-movimentos que quebram as regras discursivas que o iniciaram”. Logo, há uma vontade intrínseca às condições de constituição dos sujeitos que os conduz à resistência aos mecanismos de coerção que lhes são impostos.

4.2.2 O professor quer ser reconhecido como profissional

Luta e resistência são, a princípio, atitudes características dos membros de sindicatos. O fragmento textual a seguir, trecho do Boletim nº 30, de junho de 2015 do Sindicato dos Trabalhadores da Educação do Estado de Goiás, é parte da justificativa do sindicato para a greve impetrada pela categoria docente no Estado. Consideramos o excerto bastante ilustrativo do que estamos reconhecendo como atitude de resistência a determinadas formas de objetivação.

Quem está em greve são profissionais respeitados, professores responsáveis, que trabalham e, inclusive, deram a Goiás o primeiro lugar no Ideb que, aliás, ele (o Governador Marconi Perillo) vive elogiando, mas que, para nós professores, está longe de significar avanços na qualidade da Educação. E nenhum professor trabalha por sacerdócio. São pessoas que exercem a profissão com dedicação, merecem ter o Piso respeitado conforme a lei que o criou. (Grifo nosso. SINTEGO, Boletim nº 30, junho de 2015).

Ao trazer para o discurso reivindicatório o argumento “Quem está em greve são profissionais respeitados, professores responsáveis [...]. E nenhum professor trabalha por sacerdócio [...]”, o articulador discursivo, representante da categoria docente, manifesta uma compreensão de que a profissionalidade ou, mais precisamente, o trabalho exercido com saberes e regras de conduta, frutos

de um conjunto de requisitos profissionais, é a base do que constitui sua prática profissional cotidiana. Nesse sentido, o professor é subjetivado como um profissional que, desempenhando sua tarefa como qualquer outro, exige o retorno, no caso o Piso – que lhe é garantido por lei. Ao se subjetivar dessa maneira, o sujeito aqui representado demonstra reconhecer – na mesma proporção que nega – certas formas de objetivação: 1. rejeita o discurso tão corriqueiro, nas mais variadas esferas sociais, de que a greve é um ato irresponsável resultante da ação de profissionais desprovidos de respeito; 2. repudia discursos que o objetivam como o sacerdote que tudo faz pelo outro e nada, além da recompensa celestial, espera de volta.

Tal possibilidade de subjetivação comparece ainda reforçada em cartazes como o apresentado ao lado, que adquiriu significativo destaque nas manifestações em que, nos últimos anos, professores atuaram como figuras centrais. No texto do cartaz, que foi utilizado em movimentação promovida



Figura 10 – Dar aula: trabalho voluntário
Fonte: http://educacao.uol.com.br/album/manif_19-3-2010
Acesso em 18/08/2015

pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial de São Paulo, em março de 2010, se presentifica o discurso da resistência. Nesse caso, a capacidade de resistir do professor é evidenciada pela contraposição a processos discursivos que o categorizam como o sujeito cujas atividades laborais devem ser norteadas pelo amor e, por conseguinte, não deve se apegar a questões pecuniárias.

Contrariamente a discursos como o proferido pelo então governador do Ceará Cid Gomes na ocasião de manifestações em 2011, do qual já tratamos em capítulo anterior⁴¹, (“Quem quer dar aulas faz isso por gosto, e não por salário”) –, o professor é subjetivado, nesse enunciado, como um sujeito que realiza um exercício de modificação das estratégias discursivas que o tomam

⁴¹ Disponível em:

<http://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/ce/professor+deve+trabalhar+por+amor+nao+por+dinheiro+diz+cid/n1597184673225.html>

como o feliz trabalhador que se satisfaz apenas com a garantia de que cumpriu seu ofício. Enquanto em esferas discursivas como essas a imagem mais ilustrativa certamente fosse a de um professor com serena expressão fisionômica, demonstrando prazer e felicidade, o semblante dos professores que acompanham o cartaz de protesto indica total descontentamento. O que se contesta aqui é exatamente o argumento de que o professorado é uma ação sacerdotal. E mais: o nariz de palhaço utilizado por um dos manifestantes funciona como um instrumento para ironizar a ideia de que o professor deve trabalhar por amor, de que dar aulas é um trabalho voluntário. Logo, diferentemente do palhaço, que desempenha seu papel com graciosidade e com o objetivo de fazer graça, o professor parece reclamar por sua condição profissional: a expectativa que possui em relação à sua atividade laboral não se encontra vinculada à intenção de entreter o outro, ou de fazer graça, ou de tornar-se objeto de riso. Isto é, seu trabalho é sério e resulta da apropriação de um conjunto de saberes que, constituídos previamente, sustentam sua profissionalidade.

4.2.3 O professor assume o risco ao se distanciar do modelo tradicional

A resistência à posição de sacerdote do ensino, tal como destacamos nos enunciados anteriores, pode ser percebida, ainda, em manifestações outras em que o professor, afastando-se da condição do bom pastor, posiciona-se contrariamente a certas determinações que lhe são impostas. Assim, para continuarmos pensando acerca das posições adotadas pelo sujeito professor que o subjetivam e que nos fazem propor que lhe é inerente a possibilidade de resistir, analisaremos, a seguir, dois episódios conflituosos protagonizados por profissionais docentes. Nesses casos, partimos do princípio de que a conduta adotada pelo professor rompe com a expectativa criada em torno do que é comumente tomado como primordial na sua prática cotidiana e, em decorrência disso, torna-se objeto de opiniões diversas, culminando, inclusive, na perda do direito de continuar exercendo seu ofício.

O primeiro episódio que destacamos refere-se à demissão sofrida pelo professor Bruno Mendes, que ocorreu no Rio de Janeiro em maio de 2015. O

jornalista Bruno Alfano relatou o acontecimento em notícia publicada no site *extra.globo.com*, em 06/05/2015.⁴²

Um professor de geografia da Escola Municipal Padre Manuel de Nóbrega, no Complexo do Alemão, foi demitido ontem por uma série de postagens polêmicas no Facebook. De acordo com o processo administrativo, o réu Breno Mendes, de 31 anos, *manteve “condutas reprováveis nas redes sociais, consistentes em dirigir ofensas indignas, palavras de baixo calão, entre outras coisas, ao prefeito da cidade do Rio de Janeiro e à secretária de Educação”*. Já Breno rebate e diz que foi alvo de censura e retaliação.

— Não haver nenhuma argumentação sobre a qualidade de minhas aulas e a forma como contribuo para a vida de meus alunos é flagrantemente prova de que não importa a qualidade do profissional que esteja nas escolas, desde que fique calado, sem reclamar nem incitar outros — afirmou o professor.

No processo, estão anexadas imagens de publicações de Breno. Em uma delas, *ele afirma que pegou duas “apostilas de matemática (da prefeitura) para rir enquanto defecava”*. O professor afirmou que *essa era uma forma irônica para protestar sobre a “má qualidade do material”*. Em outra imagem do processo, ele pede para a categoria pressionar a então secretária de Educação, Claudia Costin, por melhorias no sistema.

A demissão de Breno Mendes foi publicada ontem no Diário Oficial. O texto afirma que ele foi condenado por transgressões ao Estatuto dos Funcionários Públicos do Poder Executivo do Município do Rio e ao Código de Ética Profissional do Servidor Público Civil do Executivo Municipal. (Grifo nosso)

Nesse caso, partimos do princípio de que a resistência do professor encontra-se na desobediência à hierarquia e ao poder instituídos. Ao “difamar” o material didático indicado pela Secretaria de Educação – “pegou duas apostilas de matemática (da prefeitura) para rir enquanto defecava”, o professor demonstra despreocupação em relação à necessidade de obedecer ao padrão ético determinado para esse tipo de relação. Obviamente não temos a intenção de validar a estratégia adotada pelo professor para protestar contra a qualidade do material. Propomos, outrossim, considerar a publicação de mensagem irônica, em rede social, como um indicativo de que o professor resiste, também, por não aceitar o que lhe é imposto como recurso didático-pedagógico para conduzir suas aulas.

Ao se posicionar dessa maneira, o professor Bruno Mendes é acusado de adotar, conforme argumentos do processo que culminou na sua demissão, uma

⁴² Disponível em <http://extra.globo.com/noticias/educacao/professor-municipal-do-rio-demitido-por-postagens-no-facebook-16066619.html>

“conduta reprovável”. Logo, compreende-se que a conduta adequada para um professor seria, por exemplo, não questionar o poder político estabelecido e nem as determinações impostas pela Secretaria de Educação. A postura resistente de Bruno Mendes indica, a nosso ver, que, embora seja muito recorrente a tendência de o professor se subjetivar (e ser objetivado) como “bom” exatamente por seguir as regras que lhe são impostas, há situações em que essa condição é negada. Sugerimos, então, que posicionamentos como esse corroboram o entendimento de que há um espaço para liberdade, um espaço para fuga aos padrões instituídos. Semelhantes posturas de insubordinação que representam a resistência, na perspectiva que estamos observando, são, por exemplo, as manifestações protagonizadas por professores no Estado de Goiás contra a implantação das Organizações Sociais para gerir as escolas públicas estaduais. Nesse caso, vários professores⁴³, por discordarem dos argumentos que justificam a decisão de governo estadual, foram às ruas e endossaram as atitudes dos alunos nas ocupações das escolas como instrumento de contestação. Diz-se, então, que há algo que escapa ao esperado. O professor assume o risco de ser demitido (ou até mesmo ser preso), mas não deixa de se posicionar, resistindo a formas de objetivação materializadas em determinações institucionalizadas.

O outro episódio que ressaltamos trata-se da demissão de uma professora de ensino fundamental na Bahia, após vídeo em que aparece dançando de forma sensual ser divulgado na *Web* em 28/08/2009⁴⁴.

Professora da Bahia é demitida após vídeo sensual cair na web

Uma professora de ensino fundamental, de 28 anos, foi demitida após um vídeo em que ela aparece dançando sensualmente ao lado de um grupo de pagode, em Salvador, cair na internet. As imagens foram registradas, em meados de junho deste ano, por várias pessoas que estavam na plateia de uma casa noturna e usaram câmeras de celular. O 'flagrante' aconteceu durante uma apresentação do grupo de pagode O Troco, que costuma convidar as espectadoras para subir ao palco e fazer a coreografia da música "Todo enfiado". O vídeo já teve mais de 100 mil acessos. A professora é formada em pedagogia e faz pós-

⁴³ Notícia “Alunos e professores contestam contra OSs na Educação em Goiânia”. Disponível em <http://g1.globo.com/goias/noticia/2015/12/alunos-e-professores-protestam-contr-oss-na-educacao-em-goiania.html>

⁴⁴ Disponível em <http://g1.globo.com/Noticias/Brasil/0,,MUL1284085-5598.00PROFESSORA+DA+BAHIA+E+DEMITIDA+APOS+VIDEO+SENSUAL+CAIR+NA+WEB+DIZ+ADVOGADO.html>. Acesso em 20/09/2015.

graduação na área e ministrava aulas de alfabetização para crianças de 5 anos em uma escola particular da capital baiana. Após a divulgação do vídeo na internet, ela disse que passou a sofrer retaliações no bairro onde morava. *"Ela teve de mudar de endereço e agora está na casa de familiares. Depois disso, ela foi demitida"*, disse Antonio Leite Matos, advogado da educadora. (Grifo nosso)

Nesse caso, o que está em jogo é o comportamento social da professora. Sua demissão se justifica por adotar uma conduta considerada socialmente inadequada aos padrões morais tradicionais. Embora dançar de modo sensual seja uma atitude bastante corriqueira e até estimulada em outras situações e para outras mulheres, o que parece figurar como um problema, nesse caso, é o fato de o episódio estar relacionado a um sujeito professor. A visibilidade não é dada ao comportamento da Adriana. O que é colocado em evidência é o ofício que ela exerce: trata-se de uma professora. Visto dessa forma, propomos observar o “furo” provocado por sua atitude, pois, ao subir no palco e dançar a coreografia da música “Todo enfiado”, que trata da tendência de algumas mulheres preferirem como peça íntima o fio-dental e possui como um de seus refrãos “A perigueti anda com um fio só/ Todo enfiado, todo enfiado...” a professora ocupa o lugar de cidadã comum e parece reivindicar o direito de, fora da sala de aula, se comportar como alguém que não possui a necessidade de representar o modelo a ser seguido.

Certamente, independentemente das respostas que a conduta social da professora acaba suscitando, consideramos sua atitude como uma resistência a certas formas de objetivação que identificam o professor como um sujeito de comportamento intocável, como o bom pastor que muito ensina pelo exemplo. A insujeição a determinados padrões estabelecidos como corretos instaura um modo de operar que, de certa forma, refrata as imposições de campos de saber que prescrevem como deve se comportar o professor, independentemente da circunstância social. Trata-se, pois, de um movimento, ou mais precisamente, de um contra-movimento que quebra as regras comportamentais e discursivas previstas. Embora seja recorrente a compreensão de que o professor (sobretudo a professora, conforme observamos nas orientações de moda sugeridas por Glória Kalil que analisamos no capítulo anterior) deve ensinar, também, pelo modo como se apresenta, como conduz o seu corpo, nesse caso, ao dançar publicamente uma música sensual, a professora parece requerer a autonomia para fazer o que julgar conveniente com o seu corpo. A resposta negativa que

isso gera indica que, para um grande número de pessoas, houve uma rebeldia por parte desse sujeito que, em decorrência da função que ocupa (possivelmente, se fosse uma advogada, uma engenheira, uma arquiteta etc., a repercussão do vídeo na *Web* não geraria tanto desconforto), deve manter uma conduta inquestionável conforme os padrões de uma sociedade tradicional.

Partindo do princípio de que, para Michel Foucault (2012, 2014c), o poder não apenas constrange, mas, em sua essência, produz construtivamente o sujeito, então esse sujeito, no caso o profissional docente, não é senão produto das relações de força resultantes de um conjunto de saberes que lhe imprimem uma identificação. Disso resulta que o professor engendra uma contraconduta ao desobedecer a regras que prescrevem o comportamento ideal, adotando uma conduta que se desvirtua daquilo que está estabelecido, conforme os padrões morais tradicionais da sociedade, como correto para o profissional docente. A conduta da professora não atende ao prescrito, ao já esperado e problematiza princípios pré-estabelecidos de ordenação das relações, provocando o desconforto.

Para Foucault (2011a, p. 106), as resistências caracterizam-se como uma linha indefinida que não só atravessa as ações dos sujeitos nas suas relações cotidianas, como também delineiam movimentos imprevistos: “os pontos, os nós, os focos de resistência disseminam-se com mais ou menos densidade no tempo e no espaço, às vezes inflamando [...] certos tipos de comportamento”. Assim, posicionar-se contra um documento oficial e ainda usar um vocabulário bastante informal para se propagar seu ponto de vista (tal como observamos na atitude do professor Bruno Mendes) e dançar publicamente de forma sensual (como faz a professora Adriana) são, pois, formas comportamentais que, na mesma medida em que indicam a liberdade do sujeito, resistindo a padrões estabelecidos, causam instabilidade nos limites instituídos ao desnaturalizar as evidências consolidadas e esboçam novos contornos para a (im)possibilidade de constituir uma identidade mais estável para o professor.

4.2.4 A dissidência como indicativo da resistência

Na multiplicidade de formas em que é possível captar os processos de resistência que insurgem, ressaltamos que sua materialização não deve ser

pensada apenas como movimento, mutabilidade, uma vez que ela pode se revelar, simultaneamente, como lentidão, quietude e até mesma na desistência de eventuais confrontos. Nessa perspectiva, reconhecemos, também na dissidência, uma forma de resistência. Dentre as possibilidades de enfrentamento encontradas pelo professor está a de que ele, por discordar de uma dada política instituída por regimes de poder, opta por se excluir do embate, culminando no abandono da profissão. Em *Segurança, Território, População* (2008, p. 264), Foucault afirma preferir que lhe “arrancassem a língua a ter de empregar a palavra dissidência”. Em todo caso, o filósofo prevê o seu uso para se referir a “formas de resistência que dizem respeito, que visam, que têm por objetivo e por adversário conduzir, conduzir os homens em sua vida, em sua existência cotidiana” (FOUCAULT, 2008, p. 264).

O fato de encontrarmos, frequentemente, nas mais diversas mídias, informações acerca do significativo índice de professores que, em várias regiões do país, desistem da profissão é contemplado neste estudo, inicialmente, na mesma perspectiva desesperançosa com que Michel Foucault reconhece o risco da dissidência como forma de resistência. Talvez como ele, preferíssemos não utilizar essa palavra para não termos de assumir que a “recusa democrática” seja, em muitos casos, a única alternativa que resta ao professor diante de circunstâncias, por vezes, opressoras e desrespeitosas. Por outro lado, se entendemos a dissidência como forma de enfrentamento político e, considerando-se que ela, segundo Foucault (2008, p. 265), coloca em questão toda a pastoral da salvação, então, o abandono da docência não representa, efetivamente, o trágico fim desse sujeito. Aliás, a dissidência pode se constituir como a estratégia de luta que, de certa forma, constrange a novas posturas em relação a esse sujeito/profissional. Ao abandonar a profissão, o grito do professor pode ser representado, nesse sentido, por afirmações do tipo: “Não queremos essa salvação, não queremos ser salvos por essa gente e por esses meios. [...] Não queremos essa pastoral da obediência. Não queremos essa verdade” (FOUCAULT, 2008, p. 265).

As pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas Bernardete Gatti, Gisela Tartuce e Marina Nunes⁴⁵ em artigo científico tratando da *atividade da carreira*

⁴⁵ Disponível em <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/estudos1-4-atratividade-carreira.shtml?page=1>

docente chamam atenção, nessa perspectiva, para a possibilidade de, em um futuro próximo, haver escassez de profissionais para atuarem no ensino. Embora os motivos que levam a tal tomada de decisão sejam justos e nos conduzam a inúmeras reflexões, o que nos interessa, neste caso, é problematizar o fato de que, ao abandonar a docência, o professor posiciona-se precisamente neste que talvez seja o último espaço de liberdade possível: a recusa pela luta pessoal ou coletiva, a dissidência. Dito de outra forma, entre as diversas probabilidades de resistir ao poder que lhe é imposto, de “pular pela janela”, de romper com as estratégias discursivas que o objetivam de modo pouco alvissareiro por intermédio de saberes inúmeros, talvez o abandono da profissão seja um dos mais emblemáticos.

Em artigo publicado em maio de 2015, no jornal *Folha de São Paulo*⁴⁶, o professor de Filosofia na USP Vladimir Safatle, dirigindo-se a seus alunos sugere que não cometam o equívoco de se tornarem professores. Ainda que a posição ocupada seja, de fato, a de professor, há no enunciado uma desidentificação com o discurso de majoração positiva da profissão docente. Após destacar a desvalorização profissional do professor no Brasil em função de baixos salários, de condições de trabalho desfavoráveis e do desrespeito à categoria, Vladimir Safatle vocifera: “o melhor a fazer é recusar-se a ser professor de ensino médio e fundamental. Assim, acordaremos um dia em um país que não poderá mais mentir para si mesmo, pois as escolas estarão fechadas pela recusa de nossos jovens a serem humilhados como professores e a perpetuarem a farsa”. Nesse caso, a estratégia de luta sugerida pelo professor consiste, exatamente, na recusa em se tornar professor, no total desinteresse pela denominada profissão-esperança, o que se contrapõe a discursos como: a felicidade do professor está na possibilidade de iluminar o caminho do aluno, o professor é o herói que tudo suporta para garantir o aprendizado e o bem-estar de seus discípulos etc.

Destacamos a seguir fragmentos de um texto cuja autoria é atribuída ao professor Jorge Souza Santos, publicado na revista *Veja* em 27/07/1994,

⁴⁶Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/paywall/login-colunista.shtml?http://www1.folha.uol.com.br>. Acesso em 15/10/2015.

bastante representativo dessa questão. O título do texto *Cansei de ser professor* já nos aponta indícios de que a dissidência é algo inerente à subjetivação docente.

CANSEI DE SER PROFESSOR

Quando comecei a dar aulas, em 1953, aos 20 anos, tinha orgulho da minha profissão. Era uma carreira difícil e concorrida. Até quem sonhava ser professor primário tinha de enfrentar os disputados concursos para o Instituto de Educação. Eu queria dar aula para o ginásio e fiz faculdade de História. O status de professor era elevadíssimo e muita gente não dispensava o anel de formatura, que significava reconhecimento imediato e paparicos em lojas e restaurantes. Durante dezesseis anos, só dei aula em colégios particulares. Em 1970, entrei para a rede municipal. Ganhava bem e levava uma vida nababesca, comparada à que um professor do município tem hoje. Vivia com fartura, sustentava sem apertos minha mulher e meus dois filhos. Tinha duas empregadas, pude comprar um carro e construir uma casa. [...] Abandonei a profissão porque não estava mais me sentindo à vontade na escola. Os colegas de trabalho não tinham nada a ver comigo, os alunos eram desinteressados e mal-educados, as instalações da escola estavam caindo aos pedaços e faltava material. Achei que era autodestruição insistir nessa profissão. Sou formado em Direito desde 1978 e tenho um pequeno escritório de advocacia, onde ganho dez vezes mais do que em sala de aula. Não aguentava uma carreira sem perspectivas, a cada dia mais decadente, com baixos salários, obrigando o professor a lecionar em vários estabelecimentos simultaneamente e sem reconhecimento social. (Jorge Souza Santos, Veja, 27/07/1994)

Entendemos, a partir do que é enunciado, que a própria posição de sujeito ocupada pelo professor, a saber, aquele que desiste da profissão, que não vê motivos para continuar nela, caracteriza-se como uma forma de resistência. Ao falar desse lugar e não de outro, ao adotar essa posição e não outra, ao se recusar a permanecer exercendo o ofício da docência, o sujeito professor resiste. Sua resistência evidencia, além do afastamento de formações discursivas que o tomam como o sacerdote, que trabalha pela recompensa do amor e pela felicidade em conviver com o outro, a expectativa que tem em relação à sua profissão: quer prestígio, quer remuneração, quer ser respeitado como profissional etc. Nesse sentido, dizemos que a tomada de posição, identificando-se com a forma-sujeito de uma determinada formação discursiva, implica resistência a outros discursos com os quais promove rupturas à medida que contradiz ou nega os saberes que provêm dessa formação discursiva.

Conforme explica Foucault (2009) em *A ordem do discurso*, há, socialmente, uma preocupação em selecionar, regular, acomodar e redistribuir

os discursos. Entretanto, o aparecimento de dizeres e posições aleatórios, que se constituem em “perigo” para os discursos já estabelecidos é inevitável. Ao apresentar argumentos em torno da ideia de “cansei de ser professor”, o sujeito discursivo evidencia uma capacidade de auto-gestão de suas ações e de seus dizeres. Em meio a tantas formas de produzir sentido para a docência, tomando-a como uma atividade excepcional e, por conseguinte, o professor como o supra-humano, como o ser sublime, há algo que escapa. Parafraseando Foucault (2008, p. 265), dizemos então que o professor, muitas vezes, não quer se manter em um regime de verdade, não quer ser pego nesse sistema instituído de observação, nesse exame perpétuo que o julga o tempo todo, dizendo o que ele é no fundo de si mesmo: bom ou ruim, preparado ou despreparado, fraco ou destemido, sacerdote ou mercenário, sábio ou inculto, generoso ou perverso etc.

CONCLUSÃO

A proposição de uma conclusão para o estudo que aqui se apresenta corresponde, muito mais, à uma necessidade de refletir acerca da trajetória percorrida do que à satisfação da inquietude por, efetivamente, terminar algo. À essa altura, o que nos parece bastante evidente é que, ao trabalharmos com os discursos numa perspectiva foucaultiana, haverá sempre algo a ser dito, uma vez que o sentido é da ordem do acontecimento. Mas precisamos encerrar este momento para que seja possível começar outro, e depois outro... sem que haja nenhuma expectativa de se dizer tudo. O que esperamos é que tenhamos sempre em mãos lentes que nos permitam observar as curvas de visibilidade e de dizibilidade dos acontecimentos enunciativos. Em todo caso, não restam dúvidas de que a manipulação dos dados do arquivo que gradativamente foi se construindo para esta pesquisa, bem como os diálogos resultantes de leituras e releituras de importantes postulados foucaultianos, representaram pontos cruciais de reflexão.

Quando nos propusemos, no início desta caminhada, a pensar nos processos discursivos de objetivação e de subjetivação do professor no Brasil, incontáveis teses iam se formando. Afinal, quem não tem algo a dizer sobre o professor? Na condição de professora, então, inumeráveis verdades já pareciam consolidadas e isso nos subjetivava a acreditar em contornos muito delineados para esse sujeito/profissional. Fiava-se, por exemplo, na admissão de que, em fases históricas específicas, o professor era objetivado e se subjetivava de uma dada maneira. Acreditava-se que havia uma sequência, permeada por evoluções contínuas, no tratamento destinado ao professor. Entretanto, à medida que nos lançávamos para a observação dos dados, o que ia nos sendo apresentado era um constante ir e vir de modos de conceber o que é próprio ao *savoir-faire* desse sujeito, dessa profissão. Os dados para análise se apresentavam como um verdadeiro *mix* de possibilidades a ponto de nos obrigar, diversas vezes, a ressignificar as frágeis convicções que iam se formando. Obviamente, pensar no presente e nos processos de discursivização do professor, inviabilizaria, se quiséssemos, de fato, ser coerentes com o *corpus*, qualquer tentativa de delimitar significados para essa profissão e para esse sujeito em função de

recortes temporais. Logo, precisamos assumir uma árdua tarefa, impregnada de pontos de instabilidade, já que não teríamos um caminho com garantias exatas. Decidimos que não perderíamos de vista a existência de um arquivo, entendido aqui tanto como a lei que organiza a dispersão do discurso em acontecimentos enunciativos quanto como um conjunto de elementos discursivos e não discursivos que representam vestígios de verdade.

Portanto, o que foi desenvolvido até aqui representa uma tentativa de análise pautada na descrição e interpretação (apesar dos problemas a que esse termo nos remete) de enunciados vários, provenientes dos mais diversos meios de circulação. Na mesma proporção em que nosso convencimento acerca da impossibilidade de se encontrar sentidos peculiares à linearidade do tempo ia se oficializando, entendemos, também, que não havia, em gêneros textuais e suportes específicos, nenhuma garantia de especificidade para o modo como o professor é objetivado. Em decorrência disso, não raras vezes, tivemos a impressão de que não haveria como “fechar” o trabalho. E não há. Mas, apesar disso, fomos percebendo que existem recorrências, reaproveitamentos, identificações, desacordos que nos direcionavam a estabelecer certas categorias.

Em vez de nos pautar em cronologia, gêneros textuais ou suportes de veiculação de discursos, optamos por organizar nossos dados em função da evidência de que a relação saber/poder tem irrefutável importância na constituição desse sujeito professor. Logo, delimitamos para a análise duas grandes categorias pautadas na ideia de que o professor deve possuir saberes vários os quais, imbuídos de todo atravessamento que lhe é natural, nos permitiram aventar algumas considerações sobre nosso objeto de análise: 1. sua capacidade de orientar a conduta ético-política dos alunos e 2. seu potencial para conduzir os conhecimentos e a profissionalização dos alunos. Essas categorias de análise, em decorrência da raridade e do acúmulo que dão ao enunciado um estatuto de instabilidade, nos permitiram refletir acerca da transitoriedade da identidade do professor. Talvez não seja mesmo possível defini-lo ou mesmo encontrar o que é central na sua identificação.

Assim, em nosso primeiro capítulo de análise, concentramos nosso olhar em enunciados que colocam em evidência a competência do professor em conduzir suas atividades laborais e as relações daí decorrentes com esmero e

intensa afetividade. Apesar dos combates travados pela categoria e do perceptível empenho por melhorias, sobretudo, salariais, encontramos um grande número de manifestações discursivas em defesa do professor que o colocam como o importante profissional que precisa ser valorizado. Entretanto, a ideia de valorização aqui está centrada na compreensão de que a docência é um sacerdócio, uma vocação que se exerce pelo amor que se tem ao próximo.

Para sustentar nossa análise nesse modo de objetivação e de subjetivação do professor, nos apoiamos na noção de poder pastoral cristão, utilizada por Michel Foucault em suas reflexões acerca da governamentalidade. Tendo em vista que, nessa perspectiva, o governo é exercido sobre pessoas e que o pastor, com o objetivo de promover o bem viver de seu rebanho, se esforça e se sacrifica pelo bem-estar de cada ovelha, identificamos analogia com a concepção de que o professor é um vocacionado, cujas ações devem se pautar no amor, no salvacionismo. Em enunciados com esse viés, a honra e a grandeza estão exatamente no seu suposto desapego a valores monetários, uma vez que a satisfação é resultante da simples convivência com seus discípulos e da garantia de que aprenderam algo. Aliás, para esta posição-sujeito, quem quer ser professor “deve fazer isso por amor, não por dinheiro”.

A compreensão de que o professorado é uma atividade que se exerce com motivações próximas a do bom pastor comparece, nos enunciados analisados, atravessada pelo discurso de que o professor, tal como o pastor, deve ser o exemplo a ser seguido. Portanto, de um lado, se quer ensinar o outro os modos mais adequados para encontrar um emprego, por exemplo, deve ter cuidado com seu *marketing* pessoal; de outro lado, esse cuidado com a aparência pessoal deve ser comedido, para evitar que fique *chic* demais. Esse discurso que intensifica a importância de o professor zelar pela aparência também aparece enviesado por dispositivos tanto da economia quanto da família e da religião. Se por um lado o mercado de trabalho exige uma boa apresentação pessoal, em contrapartida, especialmente a mulher professora deve ter o cuidado para que não vulgarize sua imagem, a fim de evitar qualquer conotação que remeta à sensualidade. Por isso mesmo, ela deve ser um exemplo de simplicidade para que não induza as alunas a tomarem atitudes de rebeldia no modo de se vestir, de se portar e nem fragilize sua representatividade como aquela que possui postura intocável.

Além disso, a ideia de que o professor deve orientar a conduta ético-política dos alunos comparece, muitas vezes, atravessada pela compreensão de que ele possui incontestável preparação intelectual/profissional. Nos enunciados observados, a sapiência do professor é permeada muito mais pelo argumento de que seu trabalho deve priorizar o atendimento a demandas do mercado de trabalho capitalista e à propagação de valores e bons hábitos da sociedade tradicional do que, efetivamente, a disseminação da reflexão e da criticidade. A presença constante de elementos provenientes do dispositivo da economia, da religião, da família no dispositivo da docência faz com que o entendimento de que o professor é sábio, intelectual seja integrado à possibilidade de esse sujeito, pelo ofício que executa, contribuir com o fortalecimento da pátria e, por isso mesmo, tornar-se merecedor das mais contundentes alegações em sua defesa. Visto dessa forma, o professor é aquele que possui os saberes necessários, cujo ponto de culminância é contribuir para consolidar as bases de uma Nação de ordem e prosperidade. Com isso, ancorando-se no argumento mercadológico de que todos os cidadãos devem ser úteis de forma que produzam e contribuam para a prosperidade de seu país, o discurso de que o professor é o representante do saber tem seu estatuto ressignificado.

Apesar de não raras vezes nos depararmos com uma tendência à inferiorização e, conseqüentemente, à desvalorização da profissão docente, é incontestável, pelos discursos analisados, que se trata de um ofício exercido por um sujeito culto, com saberes e práticas fundamentais para suscitar, por meio da relação ensino-aprendizagem, modificações tanto no modo de agir dos sujeitos com os quais se envolve quanto na sociedade como um todo. Nesse sentido, indivíduos das mais diversas esferas sociais partem em defesa do professor, com o argumento de que é preciso respeitá-lo e valorizá-lo, exatamente, por sua capacidade de proteger crianças e jovens do ócio intelectual. Dificilmente encontraríamos alguém que contestasse a premissa de que o professor é um sujeito profissional com *know-how* para transmitir a cultura, para habilitar pessoas com destreza, técnica e eficiência para atender às demandas da sociedade capitalista, para incutir nos jovens e adolescentes valores patrióticos, etc.

Em função da recorrência de discursos com essa característica é que optamos por centralizar, inicialmente, nosso segundo capítulo de análise em

materialidades discursivas que nos permitiram observar que também se constitui como requisito fundamental para o trabalho docente o cuidado na condução dos conhecimentos e da profissionalização dos alunos. Nessa incursão teórico-analítica, os postulados foucaultianos, nossas lentes para observar a materialidade dos enunciados, nos permitiram perceber a raridade, a “pobreza” enunciativa, considerando-se que, em razão da descontinuidade histórica, há o frequente reaparecimento de enunciados com uma nova roupagem. É como se eles estivessem sempre lá, aguardando serem retomados pelos sujeitos discursivos. Estamos nos referindo ao fato de que desde a implementação do projeto educacional jesuítico, por exemplo, pulula a ideia de que o professor, por meio da sua sapiência e competência para instruir, é quem vai assegurar a sustentação socioeconômica de um país. Esse fator, por si só, já tornaria bastante razoável que a profissão e o sujeito professor fossem altamente respeitados e valorizados, inclusive pecuniariamente.

Tendo em vista que o nosso lugar é o do estranhamento, o da desconfiança, ao nos colocarmos entre a estrutura e o acontecimento, a percepção de que existem atravessamentos vários nos permitiu ressignificar, a cada enunciado analisado, a extensão da ideia de que o professor é objetivado e subjetivado como o profissional com inquestionável preparação intelectual. O fato de se propor, por meio de regulamentos e normativas, que o professor precisa de formação continuada (ou reciclagem), já nos parece um indicativo de que sua preparação intelectual não é algo próprio de sua iniciativa profissional, mas sim um produto, tão fortemente imbricado à mentalidade moderna, de que tudo, inclusive o conhecimento, rapidamente se liquefaz a ponto de o professor se ver forçado a uma (re)preparação intelectual e profissional contínua, se quiser manter-se na prestigiada categoria de representante do saber.

A tendência à heroicização do sujeito professor e do seu ofício em função da ideia de que sua habilidade para o ensino é um dom, uma vocação, uma opção que se faz como efeito do desejo de iluminar o caminho do outro é recorrente, conforme os dados elencados para esta pesquisa, tanto em discursos proferidos por cidadãos comuns e profissionais de outras áreas quanto em discursos enunciados pelos próprios professores. Entretanto, observamos, também de forma reiterada, sobretudo na fala de professores e/ou de seus representantes, uma inclinação à repulsa, à rejeição ao discurso que toma a

docência como um pastoreio. Classificamos essa forma de subjetivação docente como a resistência, que conforme postulados foucaultianos, é tão característica às relações de poder quanto o próprio poder. Do mesmo modo que os indivíduos não podem escapar aos micropoderes que estão em toda parte, a possibilidade de resistir emerge como estratégia encontrada por esse sujeito para se esquivar às táticas múltiplas e cambiantes por meio das quais o poder se exerce sobre todos. O sujeito professor, nessa perspectiva, parece encontrar um pequeno espaço de liberdade ao assumir posições como: ir às ruas para reclamar por salários mais dignos e por condições de trabalho mais favoráveis; agir, em relações cotidianas, sem preocupação com o suposto entendimento de que é modelo a ser seguido, abandonar a profissão etc.

A resistência ao discurso do sacerdócio, que o toma como o pastor que trabalha por amor, ao discurso cristão, que orienta a trabalhar com obediência e disciplina, figura, em nossas análises, como o elemento de luta do professor. E também, indica uma tendência à rejeição a certas formas de objetivação, isto é, há o professor que não quer ser tratado como o sacerdote do ensino, mas não encontramos discursos em que o professor apresenta resistência ao discurso que o objetiva como o sábio, intelectual. Aliás, os conhecimentos institucionalizados com os quais opera é o argumento usado, em muitos casos, para contestar a ideia de que sua conduta ético-política deve ser colocada como determinante para que seja prestigiado como um bom professor.

Obviamente não é nossa intenção aqui esgotar as possibilidades acerca da complexa gama de enunciados que discursivizam o professor no Brasil. Pelo contrário, a inquietante sensação de que são incontáveis os percursos possíveis ao se propor analisar enunciados dessa natureza é, seguramente, talvez a única certeza que temos. Apesar disso, acreditamos que o tratamento dispensado aos dados, tal como nos propusemos, pode ser tomado como uma contribuição para se pensar acerca da identidade desse sujeito/profissional, ou talvez, para se pensar na impossibilidade de se propor uma identidade para o professor. Em cada época, conforme as circunstâncias permeadas por valores das mais diversas ordens, certamente, haverá uma tendência a se objetivar o professor de uma dada maneira. E talvez, por isso, questionemos, como Foucault, por que o aparecimento deste enunciado e não outro em seu lugar? Entretanto, em função da raridade enunciativa haverá sempre um eterno retorno ao qual

parecem cativos os enunciados linguísticos. Por esse motivo, teremos sempre a impressão de que o que está sendo utilizado, num dado momento, como suporte para se falar acerca do professor seria mais apropriado em outras épocas.

Além disso, compreendemos, conforme já se disse, que o produto que aqui se apresenta corresponde, essencialmente, a um momento de reflexão acerca da trajetória percorrida com o objetivo precípua de encontrar brechas para que seja possível iniciar outros. Talvez um desses caminhos vindouros seja um estudo mais aguerrido que explore mais criteriosamente a noção de resistência como um instrumento fundamental na tomada de consciência de si e como elemento central da subjetivação do sujeito professor. Um estudo pautado na compreensão de que a resistência ao governo dos outros e a prática do governo de si representam níveis diferenciados e inter-relacionados da política de constituição do sujeito/profissional professor.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo e outros ensaios*. Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.

AGAMBEN, Giorgio. *Signatura Rerum: sobre el método*. Trad. Flavia Cosla y Mercedes Cuviloso. Barcelona: Editorial Anagrama, S.A, 2010. Disponível em: https://etsamdoctorado.files.wordpress.com/2012/12/g-agamben_signatura-rerum.pdf

AGUIAR, Márcia Ângela da S.; SHEIBE, Leda. *Formação e Valorização: Desafios para o PNE 2011/2020*. Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 4, n. 6, p. 77-90, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *A história em jogo: a atuação de Michel Foucault no campo da historiografia*. Porto Alegre, v. 11, n. 19/20, p. 79-100, 2004.

ARAÚJO, Inês Lacerda. *Foucault e a crítica do sujeito*. Curitiba: Ed. Da UFPR, 2008.

AZEVEDO, de José Clovis. *Educação pública: o desafio da qualidade*.
BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARONAS, R. L. (Org.). *Análise do Discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: As consequências humanas*. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. *O Mal-Estar da Pós-Modernidade*. Trad. Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral I*. Campinas – SP: Pontes Editores, 2005.

BIZARRO, Rosa; BRAGA, Fátima. Ser professor em época de mal-estar docente: que papel para a universidade? *Revista da Faculdade de Letras – Língua e Literaturas*. II Série, Vol. XXII, Porto, 2005, p. 17-27.

BOUQUET, Simon. *Introdução à leitura de Saussure*. Trad. Carlos A. L. Salum e Ana Lúcia Franco. São Paulo: Cultrix, 2004.

BRASIL. *Decreto Lei nº. 869, 12 de setembro de 1969*. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no país, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislação>.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamenta. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez., 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, P. (org.) *A escrita da História: novas perspectivas*. Trad. Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992. p. 7–37.

CANDIOTTO, Cesar. *Foucault e a crítica da verdade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Curitiba: Champagnat, 2013.

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. *A questão da referência: das teorias clássicas à dispersão de discursos*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. *História e Subjetividade no pensamento de Michel Foucault*. 2007. 242 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CASTRO, Edgardo. *El vocabulario de Michel Foucault*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno, s/d.

COURTINE, Jean-Jacques. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Paulo: EDUFSCar, 2009.

COURTINE, Jean-Jacques. *Decifrar o corpo: pensar com Foucault*. Trad. Francisco Morás. Petrópolis: Vozes, 2013.

COURTINE, Jean-Jacques. Discurso, História e Arqueologia – entrevista. In: MILANEZ, N.; GASPAR, N. R. (Orgs.). *A (des)ordem do discurso*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 17-30.

CUNHA, Daisy Moreira; ALVES, Wanderson Ferreira. Da atividade humana entre paideia e politeia: saberes, valores e trabalho docente. *Educação em Revista*, vol. 28, n. 2, p. 17-34. Belo Horizonte, jun. 2012.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles. *Que és um dispositivo?* Michel Foucault, filósofo. Barcelona: Gedisa, 1990. p. 155-161. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <http://escolanomade.org/pensadores-textos-e-videos/deleuze-gilles/o-que-e-um-dispositivo>. Acesso em 27/01/2015.

DENZIN, Norman. K.; LINCOLN, Yvonna. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman. K.; LINCOLN, Yvonna. S. *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução de Sandra R. Netz. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 15-41.

DOSSE, François. *História do Estruturalismo: o canto dos cisnes – de 1967 aos nossos dias*. Bauru, São Paulo: Edusc, 2007.

DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: Uma trajetória filosófica – Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Trad. Vera Portocarrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

EIZIRIK, Marisa Faermann; *Michel Foucault: Um pensador do presente*. Ijuí – RS: Ed. Unijuí, 2005.

ENGUITA, Mariano F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. *Revista Teoria e Educação*, nº 4, Porto Alegre, 1991. p. 164-183.

ESTEVE, José. Mudanças sociais e função docente. In.: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 85-106. *Estudos Avançados*. 21. São Paulo, 2007.

FARIA, Ederson de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, Vol. 15, nº 1, jan/jun de 2011, p. 35-42.

FERNANDES, C. A.; ALVES JÚNIOR, J. A. Sujeito discursivo e construção identitária do mendigo. In: NAVARRO, Pedro. (Org.). *O discurso nos domínios da linguagem e da história*. São Carlos, Claraluz, 2008. p. 101-110.

FERNANDES, Cleudemar Alves. *Discurso e Sujeito em Michel Foucault*. São Paulo: Intermeios, 2012.

FERREIRA JR, A.; BITTAR, M. A ditadura militar e a proletarianização dos professores. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 97, set./dez., 2006. p. 1159-1179.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e Análise do Discurso em Educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, 2001. p. 197-223.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Problematizações sobre o exercício de ver: mídia e pesquisa em educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, ANPED, n. 20, mai./jun./jul./ago. 2002. p. 83-94.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Sobre discursos e a análise enunciativa. In: FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Trabalhar com Foucault: Arqueologia de uma paixão*. Belo Horizonte: Autêntica Editores, 2012.

FONSECA, Márcio Alves da. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: EDUC, 2003.

FONSECA-SILVA, Maria da Conceição. Foucault e a arqueogenealogia. In: FERNANDES, Cleudemar Alves et al. (Orgs.). *Sujeito, Identidade e Memória*. Uberlândia, EDUFU, 2004. p. 27-69.

FOUCAULT, Michel. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1990.

FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* Trad. José A. Bragança de Miranda e António Fernanda Cascais. Lisboa: Passagem 1992.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: Uma trajetória filosófica – Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Trad. Vera Portocarrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, Território, População*. Martins Fontes: São Paulo, 2008.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

FOUCAULT, Michel. Sobre as maneiras de escrever a História. In: FOUCAULT, M. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. (Col. Ditos e Escritos, II). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008b. p. 62-77.

FOUCAULT, M. Sobre a arqueologia das ciências. Resposta ao círculo de epistemologia. In: FOUCAULT, M. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. (Col. Ditos e Escritos, II). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008c. p. 82-118.

FOUCAULT, Michel. Linguística e Ciências Sociais. In: FOUCAULT, M. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. (Col. Ditos e Escritos, II). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008d. p. 160-181.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

FOUCAULT, Michel. Resposta a uma questão. In: FOUCAULT, Michel. *Repensar a política*. (Col. Ditos e Escritos VI). Tradução Ana Lúcia Paranhos Pessoa. Organização e seleção de textos Manoel Barros da Mota. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 3-24.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade 2: O uso dos prazeres*. Trad. José Augusto G. Albuquerque. Rio de Janeiro, Graal, 2010a.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade 1: A vontade de saber*. Trad. José Augusto G. Albuquerque. Rio de Janeiro, Graal, 2011a.

FOUCAULT, Michel. *Problematização do Sujeito: Psicologia, Psiquiatria e Psicanálise*. (Col. Ditos e Escritos I). Trad. Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro, 2011b.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. São Paulo: Graal, 2012.

FOUCAULT, Michel. Verdade e poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. São Paulo: Graal, 2012a. p. 35-54.

FOUCAULT, Michel. Diálogo sobre o poder. In: FOUCAULT, Michel. *Estratégia, Poder-Saber*. (Col. Ditos e Escritos IV). Trad. Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Org. Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012b. p. 247-260.

FOUCAULT, Michel. “*Omnes et Singulatim*”: uma crítica da Razão Política. In: FOUCAULT, Michel. *Estratégia, Poder-Saber*. (Col. Ditos e Escritos IV). Trad. Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Org. Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012c. p. 348-378.

FOUCAULT, Michel. Mesa –Redonda em 20 de Maio de 1978. In: FOUCAULT, Michel. *Estratégia, Poder-Saber*. (Col. Ditos e Escritos IV). Trad. Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Org. Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012d. p. 328-344.

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Trad. Eduardo Jardim e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Nau, 2013.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade In: FOUCAULT, Michel. *Ética, Sexualidade e Política*. (Col. Ditos e Escritos V). Org. Manoel Barros da Motta; trad. Elisa Monteiro, Inês Autran D. Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FOUCAULT, Michel. Sexualidade e Poder. In: FOUCAULT, Michel. *Ética, Sexualidade e Política*. (Col. Ditos e Escritos V). Org. Manoel Barros da Motta; trad. Elisa Monteiro, Inês Autran D. Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a. p. 55-75.

FOUCAULT, Michel. A Tecnologia Política dos Indivíduos. In: FOUCAULT, Michel. *Ética, Sexualidade e Política*. In: FOUCAULT, Michel. *Ética, Sexualidade e Política*. (Col. Ditos e Escritos V). Org. Manoel Barros da Motta; trad. Elisa Monteiro, Inês Autran D. Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b. p. 228-334.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: FOUCAULT, Michel. *Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade*. (Col. Ditos e Escritos IX). Org. Manoel Barros da Mota. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014c. p. 118-140.

FOUCAULT, Michel. *Filosofia, Diagnóstico do presente e verdade*. (Col. Ditos e Escritos X). Org. Manoel Barros da Motta; trad. Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014d.

GALLO, Sílvio. Cuidar de si e cuidar do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault. In: KOHAN, W. O.; GONDRA, J. *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 177-189.

GALLO, Sílvio. Foucault: (Re)pensar a Educação. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.) *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

GERMANO, José Willington. *Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez, 2005.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. Formação discursiva, redes de memória e trajetos sociais de sentido: mídia e produção de identidades. In: BARONAS, R. L. (Org.). *Análise do Discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. *Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos & duelos*. São Carlos: Claraluz, 2006.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Análise do Discurso: os sentidos e suas movências. In: GREGOLIN, M. do R. et al. (org.) *Análise do Discurso: entorno do sentido*. Araraquara: UNESP, FCL, Laboratório; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2001. p. 09-34.

GRIGOLETTO, Evandra. A noção de Sujeito em Pêcheux: uma reflexão acerca do Movimento de Desidentificação. *Revista Estudos da Linguagem*. Vitória da Conquista, n. 1, p. 61-67, junho/2005.

GRIGOLETTO, Evandra. Do lugar social ao lugar discursivo: o imbricamento de diferentes posições-sujeito. In: INDURSKI, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro. *Análise do Discurso: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos: Claraluz, 2007. p. 123-134.

GROS, Frédéric. O cuidado de si em Michel Foucault. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (p. 127-138)

GUILHAUMOU, Jacques. *Linguística e História: percursos analíticos de acontecimentos discursivos*. Trad. Roberto Leiser Baronas e Fabio César Montanheiro. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

GUILHAUMOU, Jacques; MALDIDIER, Denise. Efeitos do arquivo. A análise do discurso no lado da história. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Gestos de Leitura*. Campinas, SP. Editora da Unicamp, 2010. p. 161-184.

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

HUNT Lynn. História, cultura e texto. In: HUNT, L. (Org.) *A nova história cultural*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 1-29.

KUHN, T. S. *La estructura de las revolutiones científicas*. Trad. Agustín Cnotín. Madrid: Fundo de Cultura Económica, 1975.

LECOURT, Dominique. In: ROUANET, Sérgio Paulo. (Org.) *O homem e o discurso: a arqueologia de Michel Foucault*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1971.

MACHADO, Nilson José. Qualidade da educação: cinco lembretes e uma lembrança. *Estudos avançados* 2. São Paulo, p. 277-294, 2007.

MACHADO, Roberto. *Foucault, a ciência e o saber*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009).

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. São Paulo: Pontes, 1997.

MALDIDIER, Denise. *A inquietação do Discurso: (Re)ler Michel Pêcheux hoje*. Campinas: Pontes, 2003.

MALDIDIER, Denise. A inquietude do discurso. Um trajeto na história da Análise do discurso: o trabalho de Michel Pêcheux. In: PIOVEZANI, C.; SARGENTINI, V. (Orgs.). *Legados de Michel Pêcheux: inéditos em análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2011.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. Sobre os modos de produzir sujeitos e práticas na cultura: o conceito de dispositivo em questão. *Revista Currículo sem fronteiras*, v. 9, n. 2, pp. 226-241, Jul/Dez, 2009. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/marcello.pdf>. Acesso em: 27/01/2015.

MENDES, Cláudio Lúcio. O corpo em Foucault: superfície de disciplinamento e governo. In: *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis, EDUFSC, n. 39, p. 167 – 181, abril de 2006. Disponível em <www.cfh.efsc.br/revista/rch/RCH39_artigo_9.pdf>

MILANEZ, Nilton; SANTOS, Janaína de Jesus. Geometria discursiva entre Nietzsche e Foucault. In: MILANEZ, N; GASPAR, N. R. (Orgs.). *A(des)ordem do discurso*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 39-56.

NARANJO, Cláudio. Entrevista à Revista Educação, edição 218, junho, 2015. Disponível em: <http://revistaeducacao.com.br/textos/218/transformar-o-professorlevar-educadores-ao-desenvolvimento-de-competencias-humanas-para-354421-1.asp>.

NORA, Pierre. *Entre história e memória: a problemática dos lugares*. Revista Projeto História. São Paulo, v. 10, p. 7-28, 1993.

NÓVOA, Antonio. Profissão professor. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 12-34.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil*. Educar em Revista, Curitiba, nº especial 1. Editora UFPR, 2010. p. 17-35.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 661-690, out. 2007.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P. (et. al.). *Papel da memória*. Campinas: Pontes Editores, 2007. p. 49-57.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, M.; GADET, F. *A língua inatingível*. Trad. Bethânia Mariani e Maria E. C. Melo. Campinas: Pontes, 2004.

PÊCHEUX, Michel. Especificidade de uma disciplina de interpretação. In: PIOVEZANI, C.; SARGENTINI, V. (Orgs.). *Legados de Michel Pêcheux: inéditos em análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 99-104.

PÊCHEUX, Michel. *Estrutura ou acontecimento*. Campinas, SP: Pontes, 2006.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. (org.). *Gestos de Leitura*. Campinas: Editora da Unicamp, 2010. p. 49-59.

PÊCHEUX, Michel. Língua, linguagens, discurso. In: PIOVEZZANI, Carlos; SARGENTINI, Vanice. (Orgs.). *Legados de Michel Pêcheux: inéditos em análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 63-75.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso*. Trad. Eni P. Orlandi et al Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2009.

POPKEWITZ, Thomas S. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *O Sujeito e a Educação: Estudos Foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 173-210.

PORTOCARRERO, Vera. Práticas sociais de divisão e constituição do sujeito. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. P. 281-295.

POSSENTI, Sírío. *Os limites do discurso*. Curitiba: Criar Edições, 2004.

RAGO, Margareth. *O efeito-Foucault na historiografia brasileira*. Tempo Social; Ver. Social. USP, São Paulo, 1995. p. 67-82.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Trad. Alain François [et al.]. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

SACRISTAN, Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 62-84.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Porto: Afrontamento, 1994.

SARGENTINI, Vanice Maria de Oliveira. A descontinuidade da história: a emergência dos sujeitos no arquivo. In: SARGENTINI, V. M. O.; NAVARRO, P. (Orgs.). *Foucault e os domínios da linguagem: discurso e poder*. São Carlos: Claraluz, 2004. p. 77-96.

SARGENTINI, Vanice Maria de Oliveira. As relações entre a Análise do Discurso e a História. In: MILANEZ, N; GASPAS, N. R. (Orgs.). *A(des)ordem do discurso*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 95-102.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. Organizado por Charles Bally, Albert Sechehaye; com a colaboração de Albert Riedlinger. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. 20ª ed. São Paulo. Cortez Editora/Autores Associados. 1998.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. *Revista Educar*, Curitiba, n. 31, Editora UFPR, p. 169-189, 2008.

SILVA, Odália Bispo de Souza; Sousa, Kátia Menezes de Sousa. Discurso, Sujeito e História: um estudo de enunciados sobre professor. *Letras*, Santa Maria, v. 24, n. 48, p. 339-354, 2014.

SOUSA, Kátia Menezes. A noção de enunciado de Michel Foucault: onde dizer é produzir inovação. *Revista da Anpoll*, nº 34, p. 127-157, Florianópolis, 2013.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2012.

TUMOLO, Sérgio Paulo; FONTANA, Klalter Bez. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990.

Educação e Sociedade. Campinas, v. 29, nº 102, 2008. p. 159-180. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história*: Foucault revoluciona a história. Brasília, Ed. da Universidade de Brasília, 1998.

VEYNE, Paul. Foucault revoluciona a história. In.: VEYNE, Paul. *Como se escreve a história*. Trad. Pedro Elói Duarte. Edições 70, LDA: Coimbra, 2008. p. 313-349.

VEYNE, Paul. *Foucault*: seu pensamento, sua pessoa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

WHITE, Hayden. *Trópicos do Discurso*: Ensaios sobre a crítica da cultura. Trad. Olímpio Correia de Franca Neto. São Paulo: Editora da USP, 1994.