

## Os saberes e os processos discursivos de objetivação do professor

### The knowledge and discursive processes of teacher objectification

Odália Bispo de Souza e Silva<sup>1</sup>

**Resumo:** Neste trabalho, propomos, sob a base teórico-metodológica da análise do discurso, apoiada nos trabalhos de Michel Foucault, uma reflexão acerca de enunciados que objetivam o professor brasileiro, tomando-o como o portador de conhecimentos múltiplos. Interessa-nos, especialmente, observar enunciados, publicados nos mais diversos meios de comunicação, que colocam em evidência a preparação intelectual/profissional do professor. Partimos do princípio de que, embora em cada época, conforme as sociedades e os discursos que as constituem, os ditos sobre professor se (re)configuram, são os saberes que manipulam o elemento central reconstituído na memória discursiva. Essa memória, por sua vez, é impregnada de significados, determinados por fatores de ordem histórica e pelas funções que os enunciados exercem no interior de práticas, discursivas e não discursivas, que sustentam certas verdades para o que se deve compreender como essencial no exercício docente e que comparecem nos modos de objetivar o sujeito/profissional professor. Desse modo, retomaremos, neste estudo, alguns elementos constitutivos dessas complexas relações que ancoram o entrecruzamento entre linguagem, sociedade e história nos processos de discursivização do professor.

**Palavras-chave:** Professor; Discurso; Objetivação.

**Abstract:** In this paper we propose, under the theoretical-methodological basis of discourse analysis supported by the works of Michel Foucault, a reflection about statements that objectify the Brazilian teacher, taking him as the bearer of multiple knowledge. We are especially interested in observing statements, published in the most diverse media, that highlight the intellectual / professional preparation of the teacher. We assume that, although in each epoch, according to the societies and the discourses that constitute them, the sayings about teachers are (re) configured, it is the knowledge that manipulates the central element reconstituted in the discursive memory. This memory, in turn, is impregnated with meanings, determined by factors of historical order and by the functions that the utterances exert within discursive and non-discursive practices that hold certain truths for what is to be understood as essential in the teaching exercise And who appear in the ways of objectifying the subject / professional teacher. Thus, in this study, we will return to some constitutive elements of these complex relationships that anchor the intertwining between language, society and history in the discursive processes of the teacher.

**KeyWords:** Teacher; Discourse; Objectification.

## 1 Introdução

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 sentido e de poder que o envolvem. O discurso, sob essa ótica, mantém necessariamente relação com algo que lhe é prévio, constituindo-se como fruto de um processo discursivo no interior do qual toda manifestação linguística é imersa. Isto é, o discurso está vinculado a localizações institucionais e é determinado por regras sócio-históricas que possibilitam sua emergência. É nesse interstício teórico que emergem

---

<sup>1</sup> Doutorado em Letra e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Professora da Universidade Estadual de Goiás.

algumas inquietações como: quais são as condições de existência a que certas configurações sobre o professor estão submetidas? Como surgem determinados discursos para responder a certa urgência histórica? De que maneira os saberes, tomados como efeitos de verdade e provenientes dos mais variados campos, são acionados e negociados para a construção de sentidos para esse sujeito?

Propomos, nessa perspectiva, que há um saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, que está na base de tudo que pode ser proferido, e que sustenta cada iniciativa do sujeito com a palavra da língua. A noção de saber, por sua vez, não se limita a um saber próprio da constituição de um campo científico, mas sim como um sistema de enunciabilidade que engendra a vontade de verdade. Os discursos proferidos, nesse sentido, inscrevem-se em determinadas formações discursivas, sob certos regimes de verdade, obedecem a um conjunto de regulamentos – estabelecidos historicamente – e confirmam verdades inerentes a um dado recorte temporal. A questão que se coloca, então, é, nessa perspectiva, “como apareceu um determinado enunciado e não outro em seu lugar”? (FOUCAULT, 2008, p. 30).

O sujeito discursivo, por sua vez, encontra-se imerso na trama histórica e já lhe são prescritas as posições a serem ocupadas no momento da fala e, por conseguinte, o que comparecerá no seu dizer. Assim, o modo como cada enunciado transporta sentidos é diferenciado, tendo em vista que as diferentes condições de produção 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 submetemos determinados enunciados acerca do sujeito professor a uma análise fundamentada em teorias do discurso, estaremos ampliando as possibilidades de percepção deste objeto. É por esse motivo que cada enunciado selecionado para este trabalho será tomado na sua condição de acontecimento discursivo – um termo bastante caro aos estudos de Foucault (2008; 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. Segundo Veyne (1998, p. 44), “um mesmo acontecimento pode ser disperso por várias tramas e, ao mesmo tempo, dados pertencentes a categorias heterogêneas – o social, o político, o religioso – podem compor um mesmo acontecimento”.

Na perspectiva foucaultiana, tomar o discurso como acontecimento enunciativo é reconhecer que ele não é independente, nem solitário, nem soberano, isto é, pode se articular com acontecimentos que não são, necessariamente, de natureza discursiva, “mas que podem ser de ordem técnica, prática, econômica, social, política” (FOUCAULT, 2008, p. 94). Logo, há um jogo de relações que emanam do campo dos acontecimentos discursivos. O trabalho que nos propomos a executar consiste, então, em descrever tais jogos de relações, considerando, evidentemente, um conjunto de condições nas quais está inserido o sujeito enunciativo e que tornam possíveis e valorativos determinados acontecimentos discursivos em uma dada cultura, em conformidade com as possibilidades de dizer de uma dada época. Isto é, para um empreendimento descritivo-interpretativo dos enunciados, faz-se necessário observar as condições de emergência e de possibilidades de existência dos discursos.

Nossa busca consiste em, na esteira de Michel Foucault, examinar o conjunto de condições 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). Em *A Arqueologia do Saber*, Foucault (2008, p. 112) afirma que “não há enunciados livres, neutros ou independentes”, uma vez que eles fazem parte de um conjunto ou rede, desempenhando determinados papéis e integrando-se a um jogo enunciativo. Nessa perspectiva, 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. Os discursos, então, constituem-se como regularidade, como prática que se dá numa certa disposição, produzidos conforme determinadas regras de formação, isto é, regras que comportam os objetos, os conceitos, as modalidades de enunciação e as escolhas temáticas. (FOUCAULT, 2008, p. 43).

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 (2008, 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 analítico, qualquer possibilidade de naturalização do objeto: os processos de identificação/discursivização 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. Parafraseando Paul Veyne (2008, p. 327/328), entendemos que “cada prática, tal como a totalidade da história a faz ser, engendra o objeto que lhe corresponde”.

## **2 História e Memória nos acontecimentos discursivos**

Nossa abordagem, neste estudo, 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, 2012a 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 trabalhos de Foucault. 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-filósofo<sup>2</sup> 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

<sup>2</sup> 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”.

uma gênese 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-temporal ou refletirem uma determinada cultura, mas sim pela emergência dos discursos que reconstróem 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, nesse ínterim, 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”. (COURTINE, 2010, p. 23-24). É, pois, necessário experimentar de maneira mais consistente e sistemática, tanto no corpus quanto nas problemáticas históricas verdadeiras, a presença do interdiscurso, da memória e da formação discursiva.

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.

### **3 Da objetivação: a memória discursiva e os saberes que objetivam o professor**

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 o professor são possíveis 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. 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.

#### **3.1 Juiz se posiciona acerca de postura adotada por um professor**

Destacamos, pois, de nosso arquivo, enunciados que, referenciando-se ao professor, colocam em evidên-

cia sua competência intelectual e profissional. A ênfase, nesse caso, 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: ele é o representante do saber. Isto é, 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 reconhecimento 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, colocam o professor na condição de protagonista na empreitada frente ao desenvolvimento sociocultural 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. Apesar disso, o convite à valorização do professor, em função dessa competência, é um fator recorrente e que, ao comparecer nos discursos, termina ressaltando uma representatividade para esse profissional que, muitas vezes, se afasta da ideia de que os conhecimentos que manipula são imprescindíveis.

O texto que apresentamos a seguir é parte de uma sentença proferida pelo juiz Eliezer Siqueira de Sousa Júnior, da 1ª Vara Cível e Criminal de Tobias Barreto, no Estado do Sergipe<sup>3</sup>, cujo julgamento ocorreu em 29 de 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 morais para “reparar seu sentimento de impotência, revolta, além do enorme desgaste físico e emocional”. O juiz atesta 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 “reality shows”, a ostentação, o “bullying” intelectual, o ócio improdutivo, enfim, toda a massa intelectivamente improdutivo que vem assolando os lares do país, fazendo às vezes de educadores, ensinando falsos valores e implodindo a educação brasileira. (Grifos nossos. SENTENÇA do processo nº 201385001520, p. 5)

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. Visto dessa forma, a partir dos enunciados que constituem a sentença anterior, podemos

<sup>3</sup> Os dados completos do processo encontram-se foram extraídos do endereço <http://www.migalhas.com.br/arquivos/2014/6/art20140603-11.pdf>

sublinhar a presença de um sujeito enunciador 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 docentes. 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 e moral 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, capaz 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 impro-

ditivo. 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 instruir o aprendiz e assegurar sua qualificação para ser socioeconomicamente produtivo é o elemento acionado 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 atitude 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 guardiões da moral e dos bons costumes: “julgar procedente esta demanda é desferir uma bofetada na reserva moral e educacional do país”.

Não se pode perder de vista, ainda, a produtividade dos atravessamentos dos campos do 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 um batimento discursivo 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 recalçados, 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, são possibilidades emergenciais resultantes 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 do professor, em sala de aula; reajustes em propostas das políticas de ensino, colocando o aluno no centro das relações de ensino-aprendizagem, etc. que, no bojo da contemporaneidade<sup>4</sup>, têm suscitado formas específicas de objetivação desse profissional. Considerando-se o modo como o professor é objetivado na referida sentença, o sujeito enunciador, 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/profissional/moral.

### **3.2 A mídia constrói e publica verdades sobre o papel desempenhado pelo professor**

A compreensão do que corresponde como essencial na constituição de um bom professor é, a cada discurso materializado, um reaproveitamento de possibilidades enunciativas. Logo, não é possível 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 1979<sup>5</sup>, 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.

<sup>4</sup> 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.

<sup>5</sup> Disponível em:

<http://acervo.folha.com.br/resultados/1979/10/15/2/4268545/?first=1978&last=1983&periodo=acervo&q=professor&x=10&y=13>



[...] 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.

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 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 parcela da sociedade.

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 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 incutindo 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 Lei<sup>6</sup>, de autoria do deputado federal Erivelton Santana (PSC/BA), propondo que “os valores de ordem familiar têm precedência à educação moral, 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 reproduzidor 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.

<sup>6</sup> Disponível em

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

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, ao 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. Assim, 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, 2014, p. 232).

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 refêns 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. Nesse sentido, o lugar discursivo ocupado pelo sujeito professor, quando fala acerca de si, fatalmente, revela sua inserção em uma dada ordem discursiva, 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.

Destacamos a seguir trechos 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.

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)

Os argumentos, nos quais se apoia a articuladora, permitem-nos pensar, a partir dos postulados teóricos que adotamos para este estudo, que a posição-sujeito ocupada por ela não a isenta de uma 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 maestria 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 sua 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 daquele que precisa dele para se situar na sociedade, afastando-se da probabilidade de “exercer plenamente a cidadania”, o aluno. O posicionamento da professora se sustenta em argumentos já construídos e que comparecem em processos discursivos que objetivam o sujeito/profissional docente: o salário do professor não é suficiente para que ele invista em sua formação e aprimoramento profissional. Embora seja um texto 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. Logo, a tendência, veementemente divulgada pela mídia, à baixa procura por cursos de licenciatura e os índices cada vez enfáticos quanto ao número de professores que, frequentemente, abandonam o magistério.

#### **4 Considerações finais**

Da relação entre língua, história e memória podemos reconhecer que os processos discursivos que objetivam e subjetivam o professor são atravessados por possibilidades inúmeras. Neste estudo, procuramos evidenciar que, dentre as diversas possibilidades de, por meio de processos enunciativos, proliferar verdades acerca do que é próprio ao sujeito professor e sua prática laboral, está o fato de que se trata de um profissional representante do saber. Isto é, os saberes que o professor porta/manipula 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.

Compreende-se, pois, 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.

Nesse sentido, tanto em discursos em que ele é o objeto quanto em situações enunciativas em que ele é o sujeito, não raramente, encontramos a ênfase no conjunto de saberes que o professor manipula. Entretanto, muitas vezes, vinculado à possibilidade de tomá-lo como o representante do saber, há todo um conjunto de significações que terminam desqualificando sua competência profissional. A partir do que é dito, consideramos, em conformidade com o aparato teórico que sustenta nossas análises, o (re)aparecimento, a recusa, a negação, etc., de uma diversidade de enunciados outros que, muitas vezes, escapam nos processos discursivos de objetivação e de subjetivação do professor no Brasil. Ao se tomar o professor como o representante do saber institucionalizado, como o profissional que desempenha seu ofício munido de requisitos de uma profissionalidade, pode-se reconhecer uma negação àqueles discursos, também recorrentes e produtivos, que o tomam, por exemplo, como o pobre coitado que tudo faz pelo amor, como um sacerdócio. Nesse caso, há evidência de que a docência é uma profissão e o sujeito professor, por sua vez, é valorizado exatamente por seu potencial intelectual.

## **Referências**

- COURTINE, J-J. Discurso, História e Arqueologia – entrevista. In: MILANEZ, N.; GASPAR, Nádea Regina. (Orgs.). **A (des)ordem do discurso**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 17-30.
- FONSECA-SILVA, M. C. Foucault e a arqueogenealogia. In: FERNANDES, C.A. et al. (orgs.). **Sujeito, identidade e memória**. Uberlândia, EDUFU, 2004. p. 27-69.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- FOUCAULT, M. Diálogo sobre o poder. In: FOUCAULT, M. **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, M. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2012.
- FOUCAULT, M. Diálogo sobre o poder. In: FOUCAULT, M. **Estratégia, poder-saber**. (Col. Ditos e Escritos IV). Trad. Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Org. Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012a. p. 247-260.
- FOUCAULT, M. Foucault. In: FOUCAULT, M. **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. p. 228-334.
- GREGOLIN, M. R. Análise do Discurso: os sentidos e suas movências. In: GREGOLIN, M. R. et al. (org.) **Análise do discurso: entorno do sentido**. Araraquara: UNESP, FCL, Laboratório; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2001. p. 09-34.
- SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. **O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões**. Rev. Educar, Curitiba, n. 31, p. 168- 189, 2008.
- VEYNE, P. **Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história**. Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 1998.
- VEYNE, P. Foucault revoluciona a história. In.: VEYNE, P. **Como se escreve a história**. Trad. Pedro Elói Duarte. Edições 70, LDA: Coimbra, 2008. p. 313-349.