



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA

ANA PAULA RUFINO DOS SANTOS

**A PROFESSORA IDEAL: UMA ANÁLISE DO ACONSELHAMENTO E DA
PREMIAÇÃO COMO DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS DE GÊNERO**

Recife
2018

ANA PAULA RUFINO DOS SANTOS

**A PROFESSORA IDEAL: UMA ANÁLISE DO ACONSELHAMENTO E DA
PREMIAÇÃO COMO DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS DE GÊNERO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como parte dos requisitos parciais para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores e Prática Pedagógica.

Orientador: Prof.^a Dra. Rosângela Tenório Carvalho.

Coorientador: Prof.^a Dra. Karina Mirian da Cruz Valença Alves.

Recife

2018

Catálogo na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

S237p

Santos, Ana Paula Rufino dos.

A professora ideal: uma análise do aconselhamento e da premiação como dispositivos pedagógicos de gênero / Ana Paula Rufino dos Santos. – Recife, 2018.

240 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Rosângela Tenório Carvalho.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2018.

Inclui Referências e Anexos.

1. Professores - Formação. 2. Educação - Filosofia.
3. Educação - História. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Carvalho, Rosângela Tenório. II. Título.

370.71 CDD (22. ed.)

UFPE (CE2018-47)

ANA PAULA RUFINO DOS SANTOS

**A PROFESSORA IDEAL: UMA ANÁLISE DO ACONSELHAMENTO E DA
PREMIAÇÃO COMO DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS DE GÊNERO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como parte dos requisitos parciais para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em: 28/03/2018

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Rosângela Tenório de Carvalho (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Ana Paula Abrahamian de Souza (Examinadora Externa)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Maria Helena Câmara Lira (Examinadora Externa)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Karina Mirian da Cruz Valença Alves (Examinadora Interna -
Co-orientadora) Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Alexandre Simão de Freitas (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Sinto muito prazer ao afirmar que minha caminhada vem sendo construída com maravilhosos encontros e nestes laços afetivos e de trabalho são construídos e aperfeiçoados. Sendo assim, gostaria de agradecer a todos e todas que de alguma maneira contribuíram comigo e com o desenvolvimento deste estudo.

Inicio agradecendo à minha família sempre pela torcida, pelo cuidado e pelos momentos preciosos que compartilhamos; aos meus pais por seu amor; à minha irmã Fabiana, mais que querida, por seu cuidado, carinho, doçura, alegria e por partilhar o compromisso com a educação.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Rosângela Tenório de Carvalho, com quem tenho o prazer de desenvolver atividades de estudo e pesquisa ao longo de dez anos. Agradeço por todos os estudos e reflexões proporcionados, ao apoio nos momentos de crise, pela paciência, pelas sugestões e críticas, por sua generosidade e por seu olhar competente. Sou grata pela confiança e respeito, pelas descobertas e por todas as aprendizagens que tenho tido que extrapolam a atividade de acompanhamento de pesquisa. Aos membros da banca examinadora: Prof.^a Dr.^a Karina Mirian da Cruz Valença Alves (UFPE), por todas as contribuições e sugestões desde a banca de qualificação e na co-orientação deste trabalho; Prof. Dr. Alexandre Simão de Freitas (UFPE), por proporcionar momentos preciosos de partilha de conhecimentos ao longo do tempo; Prof.^a Dra. Maria Helena Câmara Lira (UFRPE), Prof. Dra. Ana Paula Abrahamian de Souza (UFRPE) e Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva (UFPE-CAA) pelo interesse e observações para melhoria deste trabalho. Meus agradecimentos se estendem à Prof.^a Dr.^a Zélia Granja Porto e à Prof.^a Dr.^a Anna Luiza Martins de Oliveira, às contribuições e sugestões apontadas durante o exame de qualificação.

Aos todos e todas colegas de trabalho e estudos da Universidade Federal de Pernambuco pelo afeto e pela partilha de conhecimentos, sempre todo meu carinho.

À Coordenação e funcionários e funcionárias do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação e da Biblioteca deste Centro por disponibilizarem materiais para esta pesquisa; e aos professores da Pós-Graduação pelos momentos de aprendizagem e crescimento. Aos funcionários da Biblioteca de Pernambuco pela atenção e disponibilização de materiais que integram o corpus desta pesquisa. À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), como agência financiadora desta pesquisa.

E à coordenação e docentes da Universidade Vale do Acaraú do campus avançado de Recife enquanto espaço de trabalho/partilha de conhecimentos.

A todas as pessoas que fizeram e fazem parte de minha história, sou grata a Deus por termos nos encontrado.

Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo. (Jorge Larrosa: “O mestre ignorante”).

RESUMO

Os dispositivos pedagógicos de gênero se configuram como objeto teórico de estudo que conforma esta tese. Tal objeto interessa-nos pelo modo como atua na regulação e modificação da experiência estética que a professora faz de si. Essa escolha assenta-se na premissa de que há práticas que têm a capacidade de capturar, orientar, determinar, modelar e controlar condutas e discursos dos seres vivos. Seguir com essa perspectiva significa supor que os dispositivos pedagógicos de gênero têm como função social e cultural instituir para cada sociedade o modo de ser e estar no mundo como homem e como mulher. No contexto desta tese, pretendemos argumentar em favor da defesa de que os dispositivos pedagógicos de gênero capturam sujeitos enquanto sujeito professor. Sob esse escopo, o estudo em tela delineia a seguinte pergunta de pesquisa: Como o *Aconselhamento* e a *Premiação* atuam na regulação da experiência estética da professora produzindo a *professora ideal*? De forma mais objetiva interessa problematizar a produção de certo modo de subjetivação e representação da experiência estética que as professoras fazem de si. No centro da questão está a intenção de colocar em suspenso tanto uma possibilidade da existência de um sujeito professor universal – um sujeito substância, quanto busca deixar aparecer diversas formas de governo por diversos dispositivos culturais que elaboram verdades sobre esse sujeito, polarizando homem e mulher, com base em suas diferenças psicológicas e biológicas, impondo, assim, um deslocamento de significados. O desenho analítico está conformado nos interstícios da análise arqueológica de Foucault e do campo dos Estudos Culturais e nesse sentido contempla elementos da análise de discursos e elementos da análise cultural e assim textos e imagens são analisadas em sua função enunciativa e nos aspectos da representação, da posição de sujeito e da performatividade. O arquivo eleito é constituído de materialidades discursivas que integram o discurso cultural da revista Nova Escola a respeito do “Prêmio Educador Nota 10” da Fundação Victor Civita, na seção “Fala Mestre” e na seção “Obrigada, professora”. Também é analisada a preleção dirigida a professorandas e bacharelandos por Ulisses Pernambucano, documento do acervo especial da Biblioteca Pública de Pernambuco, publicado pelas Oficinas Graphics da Penitenciária e Detenção do Recife em 1923. São enunciados advindos da passagem da superfície linguística para a do discurso, examinados pela forma como operam certa tecnologia de gênero nas dimensões do dizível e do enunciável. Na análise empreendida, buscou-se colocar em suspenso um conjunto de práticas discursivas que revelam um regime de verdade sobre a *professora ideal* e neste intuito investiu-se na visualização da rede que se estabelece entre discursos, proposições na forma como atuam os operadores do discurso pedagógico de gênero e entram em disputa pela significação do sujeito professor. Trabalhar o arquivo escolhido com a analítica escolhida e suas articulações possibilitou visualizar o *Aconselhamento* e a *Premiação* fazendo funcionar uma dobradiça de governo da conduta pela manutenção de uma espécie de tutela da experiência mesma de ser professora, com um regime de verdade sobre a professora investida na produção de subjetividades de gênero.

Palavras-chave: Dispositivo pedagógico. Experiência. Gênero. Sujeito.

RESUMEN

Los dispositivos pedagógicos de género se configuran como objeto teórico de estudio que conforma esta tesis. Tal objeto nos interesa por el modo en que actúa en la regulación y modificación de la experiencia estética que la profesora hace de sí. Esta elección se basa en la premisa de que hay prácticas que tienen la capacidad de capturar, orientar, determinar, modelar y controlar conductas y discursos de los seres vivientes. Seguir con esa perspectiva significa suponer que los dispositivos pedagógicos de género tienen como función social y cultural instituir para cada sociedad el modo de ser y estar en el mundo como hombre y como mujer. En el contexto de esta tesis, pretendemos argumentar en favor de la defensa de que los dispositivos pedagógicos de género capturan sujetos como sujeto profesor. En este ámbito, el estudio en pantalla delinea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo el Asesoramiento y la Premiación actúan en la regulación de la experiencia estética de la profesora produciendo la profesora ideal? De forma más objetiva interesa problematizar la producción de cierto modo de subjetivación y representación de la experiencia estética que las profesoras hacen de sí. En el centro de la cuestión está a la intención de poner en suspenso tanto una posibilidad de la existencia de un sujeto maestro universal-un sujeto sustancia, cuanto busca dejar aparecer diversas formas de gobernanza por diversos dispositivos culturales que elaboran verdades sobre ese sujeto, polarizando hombre y mujer, con base en sus diferencias psicológicas y biológicas, imponiendo así un desplazamiento de significados. El diseño analítico está conformado en los intersticios del análisis arqueológico de Foucault y del campo de los Estudios Culturales y en ese sentido contempla elementos del análisis de discursos y elementos del análisis cultural y así los textos e imágenes se analizan en su función enunciativa y en los aspectos de la representación, la posición de sujeto y la performatividad. El archivo electo está constituido de materialidades discursivas que integran el discurso cultural de la revista Nova Escola acerca del "Premio Educador Nota 10" de la Fundación Victor Civita, en la sección "Habla Maestro" y en la sección "Gracias, profesora". También se analiza la prelección dirigida a profesores y bacharelas por Ulises Pernambucano, documento del acervo especial de la Biblioteca Pública de Pernambuco, publicado por las Oficinas Graphics de la Penitenciaría y Detención de Recife en 1923. Se enuncian provenientes del pasaje de la superficie lingüística para la del discurso, examinados por la forma en que operan cierta tecnología de género en las dimensiones de lo decente y de lo enunciable. En el análisis emprendido, se buscó poner en suspenso un conjunto de prácticas discursivas que revelan un régimen de verdad sobre la profesora ideal y en este propósito se invirtió en la visualización de la red que se establece entre discursos, proposiciones en la forma como actúan los operadores del discurso pedagógico de género y entran en disputa por la significación del sujeto profesor. Trabajar el archivo elegido con la analítica elegida y sus articulaciones posibilitó visualizar el Asesoramiento y la Premiación haciendo funcionar una bisagra de gobierno de la conducta por el mantenimiento de una especie de tutela de la experiencia misma de ser profesora, con un régimen de verdad sobre la profesora investida en la profesora producción de subjetividades de género.

Palabras clave: Dispositivo pedagógico. Experiencia. Género. Sujeto.

ABSTRACT

The pedagogical devices of gender are configured as theoretical object of study that conforms this thesis. This object interests us by the way in which it acts in the regulation and modification of the aesthetic experience that the teacher makes of itself. This choice is based on the premise that there are practices that have the capacity to capture, guide, determine, model and control behaviors and discourses of living beings. To follow this perspective means to assume that the pedagogical devices of gender have as their social and cultural function to establish for each society the way of being and being in the world as a man and as a woman. In the context of this thesis, we intend to argue in favor of the defense that the pedagogical devices of genre capture subjects as subject teacher. Under this scope, the on-screen study delineates the following research question: How do Counseling and Awards act in regulating the aesthetic experience of the teacher producing the ideal teacher? In a more objective way it is important to problematize the production of some form of subjectification and representation of the aesthetic experience that the teachers make of themselves. At the center of the question is the intention to put in suspense both the possibility of the existence of a universal teacher subject - a subject substance, as it seeks to let different forms of governance appear by various cultural devices that elaborate truths about this subject, polarizing man and woman, based on their psychological and biological differences, thus imposing a displacement of meanings. The analytic design is conformed in the interstices of the archaeological analysis of Foucault and the field of Cultural Studies and in this sense contemplates elements of the analysis of discourses and elements of the cultural analysis and thus texts and images are analyzed in their enunciative function and in the aspects of the representation, of the subject position and performativity. The chosen archive is made up of discursive materials that integrate the cultural discourse of the New School magazine about the "Educator Note 10 Award" of the Victor Civita Foundation, in the section "Speak Teacher" and in the section "Thank you, teacher". It is also analyzed the lecture addressed to professors and baccalaureate by the Ulisses Pernambucano, document of the special collection of the Public Library of Pernambuco, published by Graphical Offices of Penitentiary and Detention of Recife in 1923. They are statements coming from the passage from the linguistic to the discourse surface, examined by the way in which certain gender technology operates in the dimensions of the sayable and the enunciable. In the analysis undertaken, we sought to put in suspense a set of discursive practices that reveal a regime of truth about the ideal teacher and in this intention was invested in the visualization of the network that is established between discourses, propositions in the way the discourse operators act pedagogical and enter into dispute for the meaning of the subject teacher. Working the chosen file with the chosen analytic and its articulations made it possible to visualize the Counseling and the Award by running a hinge of governing the conduct by maintaining a kind of tutelage of the very experience of being a teacher, with a regime of truth about the teacher invested in the production of gender subjectivities.

Keywords: Pedagogical device. Experience. Genre. Subject.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Revista Nova Escola, Seção “Fala Mestre!”.....	135
Figura 2 - Revista Nova Escola online	139
Figura 3 - Revistas Nova Escola (2004, 2006, 2017).....	150
Figura 4 - Referenciais para o Exame Nacional de ingresso na Carreira Docente.....	155
Figura 5 - Fragmento do Discurso de Ulisses Pernambucano às professorandas	162
Figura 6 - Fragmento do Discurso de Ulisses Pernambucano às professorandas	163
Figura 7 - Fragmento do Discurso de Ulisses Pernambucano aos bacharelandos.....	168
Figura 8 - Fragmento do Discurso de Ulisses Pernambucano aos bacharelandos.....	174
Figura 9 - Conselhos de Ulisses Pernambucano às professorandas	175
Figura 10 - Dez Mandamentos da professora.....	177
Figura 11 - Revista Nova Escola. “A Professora do Ano”	187
Figura 12 - Prêmio Educador Nota 10.....	202
Capa da Tese – Revista Nova Escola. “O professor do futuro é você”, edição 236, out. 2010.	

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional de Formação de Professores
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EQT	Escola de Qualidade Total
FCO	Fundação Christiano Ottoni
FMI	Fundo Monetário Internacional
FVC	Fundação Victor Civita
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
JAC	Juventude Agrária Católica
JEC	Juventude Estudantil Católica
JOC	Juventude Operária Católica
JUC	Juventude Universitária Católica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEMTEC	Secretaria Nacional de Educação Média e Tecnológica
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO – PROBLEMÁTICA E ELEMENTOS ESTRUTURANTES	14
2 CULTURA, IDENTIDADE E GÊNERO	24
2.1 Um modo de olhar a educação e a cultura	24
2.2 Cultura, representação e identidade	27
2.3 Gênero e identidade	32
3 GOVERNO DE SI, GÊNERO E PERFORMATIVIDADE	43
3.1 Governo de si e performatividade	44
3.2 O dispositivo pedagógico e a produção dos sujeitos	58
3.3 O desenho analítico e o arquivo	63
3.4 Um <i>corpus</i> heterogêneo: A Construção do Arquivo	67
4 A QUESTÃO DO SUJEITO PROFESSOR EM DIFERENTES ABORDAGENS	76
4.1 Projeto pedagógico civilizador: o professor nos discursos fundadores	78
4.2 Identidade, subjetividade e o sujeito: O professor missionário	91
4.3 Conhecimento e competência: O professor como profissional	98
5 O CENÁRIO DO DISCURSO DO SUJEITO PROFESSOR NO CONTEXTO POLÍTICO E ECONÔMICO	105
5.1 A paisagem socioeconômica, política e educacional	106
5.2 Educação para todos: Discursos pelo professor competente	111
5.3 Educação como direito: Discursos pelo professor crítico reflexivo	122
6 O ACONSELHAMENTO COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO DE GÊNERO NOS ENUNCIADOS DA REVISTA NOVA ESCOLA	130
6.1 Informar e Orientar: Função autor	132
6.2 Cuidar e Educar: Espaço de diferenciação	140
6.3 <i>Professora Ideal</i> : Espaço de Coexistência	156
6.4 Paciência, cuidado, saber-experiência: A dispersão	163
6.4.1 <i>O Cuidado como operador do dispositivo pedagógico de gênero</i>	168
6.4.2 <i>Saber e Experiência como operadores do dispositivo pedagógico de gênero</i>	173
7 A PREMIAÇÃO COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO DE GÊNERO NA REVISTA NOVA ESCOLA	182
7.1 Identificar e Valorizar: gramática recorrente	188
7.2 Dedicção e Entusiasmo, Compromisso e Coragem: Espaço de diferenciação	190
7.3 Prêmio Educador Nota 10: Espaço de coexistência	202

8 O ACONSELHAMENTO E A PREMIAÇÃO: A DOBRADIÇA	210
8.1 Regularidades enunciativas: homogeneidades e oposições	213
8.1.1 <i>Homogeneidades: Relações e interdependências</i>	216
8.1.2 <i>Oposições intrínsecas: Maneiras de formar enunciados</i>	219
REFERÊNCIAS	223
APÊNDICE – A QUESTÃO DO SUJEITO NAS PESQUISAS RECENTES	233
ANEXOS – QUADROS-SÍNTESE	239

1 INTRODUÇÃO – PROBLEMÁTICA E ELEMENTOS ESTRUTURANTES

A atuação do dispositivo pedagógico de gênero na construção da *Professora Ideal* se configura como objeto teórico da pesquisa que conforma a presente tese. Tal objeto interessa-nos pelo modo como atua na regulação e modificação da experiência estética de sujeitos educativos, no caso específico da professora da educação básica. Essa escolha assenta-se na premissa de que há práticas que têm a capacidade de capturar, orientar, determinar, modelar e controlar condutas e discursos dos seres vivos tal, como assevera Agamben (2005) inspirado nos estudos de Michel Foucault sobre tais dispositivos.

Larrosa (1994), também sob inspiração foucaultiana, trabalha com foco nos dispositivos pedagógicos em suas práticas do ver-se, narrar-se, julgar-se, por exemplo, ao tratar das técnicas de si desdobradas na perspectiva da alteridade, e defende que tais técnicas configuram um conjunto de práticas de regulação do comportamento e das formas de subjetividade.

Seguir com essas perspectivas significa supor que os dispositivos pedagógicos de gênero têm como função social e cultural instituir para cada sociedade o modo de ser e estar no mundo como homem e como mulher. Nesse caminho, a presente investigação trata os dispositivos pedagógicos como práticas que atuam na produção e mediação da experiência de si, do ponto de vista de gênero, por meio de uma dimensão ótica – o “ver”, ver-se, que determina o que é visível no sujeito de si para si mesmo. Uma dimensão discursiva – o “falar”, expressar-se, narrar-se – na qual se estabelece e se constitui o que o sujeito pode e deve dizer de si; uma dimensão jurídica – “moral” –, que abrange o julgar-se a si mesmo segundo determinadas normas, a experiência do sujeito e uma dimensão prática que estabelece o que o sujeito deve e pode fazer consigo mesmo. Significa também considerar que qualquer prática ou produção material é capaz de capturar ou mediar a experiência dos modos de ser professora por um ordenamento das condutas. Configura-se ainda considerar no contexto do dispositivo pedagógico alguma prática que a convida à auto-observação, à confissão sobre si mesma ou ainda à autorreflexão.

O exame do dispositivo pedagógico de gênero implica em uma investigação da rede discursiva que se estabelece com a relação entre dispositivos e os vivos em seus efeitos na captura do sujeito de gênero. Esse dispositivo tem como função social e cultural instituir para cada sociedade o modo de ser e estar no mundo como homem e como mulher. Tal função se processa em uma relação de poder, tal como aprendemos com Michel Foucault quando conceitualiza o dispositivo no contexto mais amplo (FOUCAULT, 2006b, p. 299).

Embora tratemos de forma mais aprofundada o conceito de dispositivo, a partir dos estudos de Michel Foucault, questão a ser trabalhada no capítulo 2 desta tese, acolhemos o modo como Agamben (2005, p. 13) explicita a função do dispositivo na produção do sujeito. Essa função do dispositivo captura os indivíduos, produzindo processos de subjetivação e dessubjetivação. Nesse sentido, o sujeito é o resultado da relação entre os viventes e os dispositivos.

Arriscamos afirmar que a experiência do tornar-se um docente, seja ela mesma um dispositivo pedagógico pela ampla possibilidade de criação de processos que, externos aos sujeitos, orientam, inscrevem e visibilizam, bem como viabilizam espaços de ressignificação das formas de ser e estar professor ou professora. É um dispositivo que tem uma relação imanente com os dispositivos pedagógicos de gênero. Ao se analisar o processo de feminilização do magistério no Brasil, tal dispositivo pode ser considerado tomando como viés a remodelação da atividade docente no ensino pela divisão classista da sociedade, relacionando desprestígio profissional ao atendimento às classes econômica e socialmente menos favorecidas.

Sobre essa questão cabe registrar que, embora de início essa profissão tenha sido considerada masculina, paulatinamente tornou-se uma área de trabalho ocupada predominantemente por mulheres. Esse deslocamento de gênero, que teria ocorrido a partir da passagem do século XIX para o XX, tem instigado investigadores em busca da compreensão das razões que levaram ao que tem sido categorizado como a feminização do magistério.

Saffioti (2013, p. 66), tendo como base a teoria marxista, afirma que os modos de produção como uma configuração concreta da vida e o conjunto das relações de produção constituem a estrutura econômica de uma sociedade no modelo capitalista. Em seu entendimento, o aparecimento do capitalismo se dá em condições adversas à mulher. No processo de individualização inaugurado pelo modo de produção capitalista, ela parece em desvantagem social, de dupla dimensão, tanto no que se refere à subvalorização das capacidades femininas, traduzidas em termos dos mitos justificadores da supremacia masculina enquanto uma verdade hegemônica, quanto no desenvolvimento das forças produtivas, a marginalização da mulher nas funções produtivas situando-a na periferia do sistema de produção. Dentre tais funções está o comércio, o escritório, que se revestiam pela necessidade da manutenção da vida familiar e não da realização pessoal, ao passo que o magistério, no século XIX, passa a acompanhar esta mesma perspectiva.

Almeida (2006, p. 147), por sua vez, aponta que a feminização do magistério em Portugal e no Brasil foi influenciada pela mudança na concepção sobre o trabalho remunerado

exercido por mulheres, pela luta feminista por autonomia, independência econômica, contra a subordinação das mulheres à vida doméstica e por direitos políticos, além da industrialização e urbanização, ampliando os espaços de atuação na sociedade. Tais questões serão mais bem tratadas no capítulo 4, que delineia o cenário de produção de discursos pela educação e a formação do sujeito professor.

O estudo em tela procura colocar em suspenso um conjunto de práticas discursivas que revelam um regime de verdade sobre o sujeito professor produzido historicamente, ao passo que investe em compreender na rede que se estabelece entre discursos, proposições, legislações, como atuam os operadores dispositivos pedagógicos do discurso pedagógico de gênero e como entram em disputa pela significação do sujeito professor¹.

De forma mais objetiva, interessa essa rede discursiva que atua na mediação e modificação da experiência estética que professoras fazem de si. Constrói-se, desse modo, uma proposição analítica que considera elementos de um estudo arqueogenealógico que focaliza as regras do discurso – quem fala o discurso e qual o *status*, os lugares de produção e a posição do sujeito do discurso – e, ao mesmo tempo, atenta para os dispositivos de captura da experiência. Esse caminho pressupõe a compreensão da experiência de si como uma construção histórica e contingente implicada com os modos de aparecimento do sujeito como objeto de saber e poder, o que sinaliza para a necessidade de se buscar elementos do seu caráter genealógico.

Sob esse escopo, o estudo em tela delineia a seguinte pergunta de pesquisa: Como o *Aconselhamento* e a *Premiação* atuam na regulação da experiência estética da professora da educação básica produzindo a *professora ideal*?

De forma mais objetiva, interessa problematizar a produção de certo modo de subjetivação e representação da experiência estética que as professoras fazem de si. Dizendo de outra maneira, a pesquisa em tela investe no exame da captura da experiência estética de professoras da educação básica por dispositivos pedagógicos de gênero implicados com o visível e o dizível do discurso.

Sendo assim, busca problematizar certo sistema de significação sobre esse sujeito no século XX e pelo exame das dimensões ótica, discursiva, jurídica e prática dos dispositivos

¹ Neste trabalho, o conceito de sujeito professor na forma gramatical masculina está associado à problemática do sujeito na perspectiva foucaultiana, onde este não é compreendido como uma substância, mas como uma forma constituída historicamente. Analisa-se como este se transforma em sujeito, os modos de subjetivação como modos e objetivação do sujeito – “modos em que o sujeito aparece como objeto de uma determinada relação de conhecimento e poder” (CASTRO, 2009, p. 408).

pedagógicos de mediação e modificação da experiência de si². Examina, portanto, uma série de mecanismos e práticas com os quais esse sujeito aprende determinados modos de observar-se, julgar-se e narrar-se ou dominar-se.

Para tanto, objetiva considerar tais dimensões no exame do *Aconselhamento* e da *Premiação*, enquanto dispositivos pedagógicos de gênero nas formas de regulação da experiência que a professora faz de si; identificar a emergência de discursos pela educação e a formação do sujeito professor no contexto do século XX no Brasil; examinar a produção de certo regime de visualidade da professora na mídia impressa especializada.

Interessa portanto, dar relevo não à formação estética docente ou algo que este sujeito aprenda para ser considerado professor a partir de um conjunto de conhecimentos técnicos, mas interrogar um conjunto de certos conhecimentos que medeiam ou reelaboram alguma forma de relação desse sujeito consigo mesmo, acionando, no sentido foucaultiano, uma ontologia histórica através do estudo de mecanismos que transformam os seres humanos em sujeitos fabricados no interior de certos dispositivos de subjetivação e, assim, contribuir na problematização de teorias, discursos e práticas produtoras de pessoas, de formas de ser professor de uma determinada maneira, como propõe Larrosa (1994, p. 37).

O estudo ora proposto compreende as demandas pela ampliação de análises no campo acadêmico que problematizam questões relativas a gênero e educação no âmbito do sujeito professor, assim como forja-se pela necessidade de articular um debate interdisciplinar no campo da Educação que procure analisar as funções sociais e os modos como operam as práticas discursivas do tecido cultural enquanto lugar que elabora formas de educação dos sujeitos, transformando a experiência estética³ que fazem de si por dentro de jogos de

² As experiências que o sujeito faz de si constituem-se no resultado de um complexo processo histórico de produção no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento, ou mecanismos de produção de experiência de si – os dispositivos e as formas de subjetividade. Para Foucault (1994), a subjetividade é a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo num jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo. Assim, o sujeito se constitui por meio de práticas que podem ser de poder ou de conhecimento, ou ainda por técnicas de si. O filósofo divide essas práticas em quatro grupos de técnicas, cada qual representando uma matriz da razão prática: *técnicas de produção*, aquelas em que o sujeito pode produzir transformar e manipular objetos; *técnicas de sistemas de signos*, de sentidos, de símbolos ou de significação; *técnicas de poder*, que determinam a conduta dos indivíduos, submetendo-os a certos fins ou à dominação, objetivando o sujeito; *técnicas de si*, que são as práticas pelas quais as pessoas, por seus próprios meios ou com ajuda de outros, agem sobre seus próprios corpos, almas, pensamentos, condutas e formas de ser, de modo a transformarem a si próprias.

³ O conceito de estética na forma como está sendo usada nesta pesquisa advém das bases do pensamento foucaultiano ao acessarmos o uso que este autor faz sobre a estética da existência tendo em vista a mudança na imagem do sujeito defendida em seus estudos mais tardios. A estética corresponde à noção de estilo de vida ou estética da existência baseada numa ética dos prazeres e não do sexo. Dando ênfase aos prazeres e não ao sexo, os sujeitos poderiam reinventar-se, sem recorrer às identidades criadas pelo sistema de nomeação preconceituoso. Sexo, hermenêutica do desejo, obsessão pela verdade de si, identidades sócio-sexuais fixas, etc., são termos do mesmo vocabulário moral articulado aos dispositivos de sexualidade. A este propósito,

verdade⁴. E, exatamente por se tratar de jogos, obedecem a regras de produção de verdade, regras específicas e claramente situadas historicamente. Tais regras supõem, de alguma maneira, relações de saber e poder. Foucault defende a idéia de uma estética da existência voltada para a auto-perfeição e auto-affirmação do sujeito. Estética esta que dispensaria o compromisso com valores universais ou com os princípios humanitários das democracias liberais por exemplo.

Nessa direção, a pesquisa em tela ocupa-se em problematizar a atuação de certos dispositivos pedagógicos de gênero que medeiam a experiência mesma de ser professora. No centro da questão, está a intenção de colocar em suspenso tanto uma possibilidade da existência de um sujeito professor universal – um sujeito substância, quanto deixar aparecer diversas formas de governo pela escrita e por diversos dispositivos culturais que elaboram verdades sobre esse sujeito.

Acrescenta-se, para além dos aspectos já elencados, o fato de que, no campo das pesquisas educacionais, quer sejam as pesquisas sobre a prática pedagógica ou sobre a formação de professores, tal como lembra Alves (2007, p. 89), o professor é pouco estudado de forma centralizada, estando muitas vezes engendrado em meio ao estudo a respeito da formação e prática docente, apesar de se estudarem a escola, os processos e seus sujeitos.

Essas questões parecem apontar para a necessidade de se analisar o modo como estão implicados os enunciados dos dispositivos concretos que atuam na produção de discursos de gênero aprendidos ou reaprendidos cotidianamente por homens e mulheres. Ou seja, significa considerá-los como sistemas de significação implicados na produção de identidades e subjetividades no contexto de relações de poder (SILVA, 1995, p. 142).

O nosso interesse pela temática do sujeito professor produzido sob a influência de dispositivos de gênero tem sua origem nas investigações que temos desenvolvido nos últimos anos. Nesses estudos, diferentes incursões teórico-analíticas foram realizadas. Na investigação

Foucault dizia: “ Outra coisa de que é preciso desconfiar é da tendência para trazer a questão da homossexualidade para o problema do “Quem sou eu?”, “Qual o segredo de meu desejo?”. Talvez fosse melhor perguntar: “Que relações podem ser estabelecidas, inventadas, multiplicadas, moduladas, por meio da homossexualidade”. O problema não é o de descobrir em si a verdade de seu sexo, mas o de usar, de agora em diante, de sua sexualidade para chegar à multiplicidade de relações.

⁴ Para Foucault (1994), as ideias ou as verdades precisam ser colocadas em suspenso, exatamente por que advêm das relações entre os homens, inserindo em jogos que regulam o modo de produção de seus enunciados e as regras de produção de sua legitimidade. Foucault se associa às proposições do pensamento wittgensteiniano para construir suas análises no que diz respeito aos modos de constituição do sujeito, pois ambos os entendem como frutos de uma construção linguística, imersa e inseparável de seu meio cultural. Em sua análise, a verdade está inserida em jogos de verdade, entendidos como regras compartilhadas, constituídas por uma convenção e pelo uso em determinado contexto, algo que regularia o modo de produção dos discursos, o que significaria dizer que as verdades atribuídas aos sujeitos são, em última instância, efeitos de verdade.

desenvolvida em 2008 com o título: *Mídia, gênero e educação de jovens e adultos: a telenovela e processos de subjetivação*, as narrativas de professoras e de alunas de turmas regulares de Educação de Jovens e Adultos - EJA entrevistadas revelaram uma espécie de aproximação de fatos da vida real com a trama novelística, associados aos desejos particulares, na medida em que expressavam o significado desse produto televisivo para essas espectadoras ou estabelecendo uma relação com a realidade, com seu cotidiano. Tais relatos se aproximam das proposições levantadas de Fischer (2002b) de que os modos pelos quais a mídia existe em nosso tempo são instauradores de uma nova ordem, segundo a qual as tecnologias produzem modos de existência, estilos, que se apresentam como naturais, como imediatos, sugerindo que a familiaridade das imagens televisivas e das páginas de jornal e revistas se imponha como garantia de verdade, de afetuosa partilha de verdades, de cotidianos, e não como jogo de interpretação.

Na sequência, a pesquisa de mestrado em 2011 intitulada *Trabalho e Maternidade: Regularidades Enunciativas do discurso da feminilidade no currículo da EJA e no currículo cultural da Telenovela*⁵ partiu de alguns questionamentos que nos conduziram a pensar sobre a feminilidade como uma construção discursiva: o discurso da feminilidade sendo apreendido por dentro dos enunciados que emergem ou que se engendram no currículo escolar da EJA da Rede municipal de ensino do Recife e no currículo cultural da telenovela *Viver a Vida* da Rede Globo e a relação de interdependência e de exclusão entre estes. Foram analisadas enunciações da feminilidade na prática discursiva da pedagogia escolar e na prática discursiva da mídia que, em seus currículos, formulam modos de dizer, produzem valores, regulam condutas, ensinam como ser homem e como ser mulher, pois, na medida em que as pedagogias culturais – com as quais os currículos escolares ou culturais estão implicados, como defende Costa (2009, p. 8) – “educam pela representação de modos de ser e de viver”, significa que produzem valores e saberes; regulam condutas, modos de ser; reproduzem identidades, além de constituírem certas relações de poder, ensinando modos de ser, como ser homem e ser mulher.

Os resultados demonstram que, nos discursos do currículo escolar e do currículo cultural, há uma defesa pela diversidade cultural. Cada campo discursivo, de acordo com seu sistema de significação, assume um compromisso com a cultura e com a formação de

⁵ Pesquisa de mestrado defendida em 2011 com o título: *Trabalho e maternidade: regularidades enunciativas do discurso da feminilidade no currículo da EJA e no currículo cultural da telenovela*. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br:8080/xmlui/handle/123456789/4186>.

identidade. Arriscamos dizer que a mídia tem seu sistema de significação: estética, consumo, corpo, arte, entretenimento e informação.

No que se refere à escola, no seu sistema de significação, estariam: formação profissional, cidadania, conhecimento/informação, aprendizagens específicas. Em ambos os currículos, esse compromisso com a formação de identidades se revela quando observado o investimento sistemático nas formas de comportamento do feminino e do masculino como polos opostos. Existe, portanto, divergência na forma de enunciar homens e mulheres, masculinos e femininos, o que aponta para uma visão polarizada dos sexos, que tem, em sua base, um discurso de manutenção das relações hierárquicas de gênero.

Por outro lado, as vivências como professora associada às investigações e aos estudos que desenvolvemos tem nos interpelado tanto sobre a experiência docente quanto sobre as questões de gênero. É desse celeiro da teorização e experiência na docência, portanto, que tem sido possível apontar na direção que estamos tomando neste trabalho de tese.

Dessa maneira, pensar sobre o modo como esse sujeito surge posicionado no discurso cultural da mídia, bem como no discurso educacional da política educacional, sugere refletir em que medida as políticas de representação estabelecem relação com certos processos investidos na arte de governar a experiência estética que a professora faz de si.

Pensar, no contexto da educação básica no Brasil, sobre algumas questões referentes à polarização de gênero por meio de um processo de hierarquização, homogeneização, comparação com o padrão à norma sugere indagar como esse regime de verdade atua sobre sua experiência produzindo a *Professora ideal*.

Sob essa perspectiva, cogita-se a hipótese de que o *Aconselhamento* e a *Premiação* funcionem como uma dobradiça de governo da conduta pela manutenção da tutela da experiência mesma de ser professora pelo que esconde e pelo que deixa ver em um regime de verdade sobre a professora, produzindo práticas de regulação do comportamento de subjetividades de gênero.

Nessa direção, está se fazendo referência, portanto, às tecnologias políticas de poder que passam a funcionar nas sociedades ocidentais no final do século XVII, enquanto uma tecnologia disciplinar que opera sobre o corpo e procede efeitos individualizantes (adestramento, vigilância, adestramento), regrados por uma relação tempo/espço sob uma lógica que intensifica, generaliza, integra e reforça os mecanismos e as técnicas disciplinares de maneira orquestrada.

Na investigação em tela, dispositivo e sujeito se configuram numa espécie de conceitos-chave com quem devem dialogar outros conceitos e categorias analíticas que

constroem este trabalho, advindas principalmente dos Estudos Culturais, da Epistemologia de gênero, dos Estudos feministas e do pensamento foucaultiano, tanto de seu eixo arqueogenealógico quanto de sua genealogia, formando uma tripla antologia “saber-poder-sujeito”.

Nessa perspectiva, o elenco de capítulos que encerram este texto se propõe a analítica de dispositivos de gênero que possibilitaram a existência de um sujeito professor da educação básica engendrado no contexto do século XX. Sua construção busca lançar luz não sobre esse sujeito numa perspectiva apriorística ou substantiva – como um dever ser professor, mas um sujeito cuja existência pode ser atribuída a um sistema de significação sobre o sujeito professor a partir de um recorte de gênero pelo exame das dimensões ótica, discursiva e prática com vistas a um ordenamento das condutas.

Nosso empenho está em colocar em questão, através de escrituras sobre a professora da educação básica, um conjunto de procedimentos discursivos inscritos na visibilidade e na dizibilidade com um duplo sob o domínio do “ver e fazer ver” como práticas de governo de modos de ser professora.

Para desenvolvermos este estudo, elegemos como desenho uma reflexão produzida nos interstícios da teorização que orienta o modo como construímos o objeto teórico, ou seja, uma confluência entre elementos conceituais advindos de estudos foucaultianos sobre processos de subjetivação e seus estudos dispositivos e de estudos feministas e de epistemologia de gênero, da literatura na área dos estudos sobre o sujeito da pós-modernidade, em particular os Estudos Culturais, de estudos clássicos e contemporâneos sobre o sujeito professor; e do modo de analisar o sujeito e as práticas discursivas de Foucault em sua Arqueogenealogia.

O trabalho está organizado em duas partes com dois grandes blocos. A primeira parte apresenta o Capítulo 1, com apresentação da tese, objeto de pesquisa, problemática e percurso desenvolvido para o desenho analítico de sustentação dos argumentos nesta tese, organizado em três seções: as noções que orientam a análise do ponto de vista dos estudos foucaultianos e o caminho seguido; a abordagem analítica dos Estudos Culturais e o realce dado ao debate no campo dos estudos feministas, epistemologia de gênero, tendo suporte nos estudos de Louro (1997), Rago (1998), Scott (1996), Laurentis (1994) e Butler (2008). Apresenta a construção do Arquivo e o desenho dos capítulos.

Sob o título *Governo de si, Gênero e Performatividade*, o Capítulo 2 apresenta quatro seções. Na primeira, governamentalidade e subjetividade, temos três subseções. Inicialmente aborda-se a teorização sobre governo e subjetividade no contexto das reflexões foucaultianas,

os conceitos de governamentalidade e subjetividade como noções importantes nesta pesquisa com Foucault (2000; 2004) e seus comentadores, a exemplo de Gadelha (2013) e Castro (2009). Em seguida, estão elencadas algumas questões de gênero com duas autoras: Fischer (2002) e Butler (2008), com o fundamental conceito de performatividade; segue com a temática escrita, experiência e sujeito, e finaliza com a subseção que trata das dimensões da experiência de si. A segunda seção trata do tema os *dispositivos pedagógicos de gênero* e apresenta uma reflexão sobre a teorização a respeito do dispositivo desde Foucault (2000, 2006a) e Agamben (2005), com os comentários de Castro (2009), Deleuze (1990) e Larrosa (1994). Na sequência, busca-se fazer uma síntese dos dispositivos pedagógicos de gênero a partir dessa literatura.

O Capítulo 3, sob o título *A questão do sujeito professor em diferentes abordagens*, está organizado em cinco seções e começa anunciando o debate sobre sujeito na pós-modernidade a partir dos estudos de Stuart Hall e Michel Foucault. Na primeira seção, o sujeito professor é analisado embrenhado por entre enunciados fundadores: o discurso civilizador de Erasmo de Roterdã; o discurso da pedagogia jesuítica, o discurso didático de Comenius, o discurso pedagógico de Rousseau. A segunda seção aborda o sujeito professor em discurso no campo pós-estruturalista com Popkewitz (2001), Steiner (2005) e Jones (2001) – o professor missionário, na terceira seção Masschelein e Simons (2015) delineia o professor como profissional.

A segunda parte deste estudo se inicia com o Cenário organizado em três seções: Paisagem socioeconômica, política e educacional; Educação para todos: discursos pelo professor competente; Educação como direito: discurso do professor crítico-reflexivo. O cenário discursivo delineia o espaço fundamental para a compreensão das práticas que produzem as formações discursivas.

Nessa perspectiva, interessa fazer aparecer as relações de domínio discursivo e não discursivo que estão permeadas por relações de poder produtoras e reprodutoras de formas específicas de dizer sobre o sujeito professor nos domínios da economia, da política e da educação, um delineamento do espaço de produção e conformação do que denominamos de discursos sobre o sujeito professor no contexto do século XX.

Os Capítulos 5 e 6 concentram a análise do arquivo de pesquisa. O capítulo 5 examina o *Aconselhamento* na qualidade de um dispositivo pedagógico pela elaboração de um fluxo contínuo de enunciados sobre a *Professora Ideal*, uma prática discursiva de manipulação de tecnologias de gênero que opera interdiscursivamente com diversos enunciados do discurso cultural da mídia impressa, como na seleção de reportagens de capa e da seção especial “Fala

Mestre” da Revista Nova Escola. Também são abordados no capítulo os enunciados do discurso da política educacional do MEC nos “Referenciais para o Exame Nacional de ingresso na Carreira Docente”, além do discurso médico-pedagógico de Ulisses Pernambucano na qualidade de memória discursiva.

No capítulo 6, realiza-se a análise da *Premiação*, enquanto dispositivo pedagógico de gênero em enunciados advindos do discurso educacional da mídia impressa da Revista Nova Escola no “Prêmio Educador Nota 10”, e enunciados do “Prêmio Educador do Brasil” examinando o regime de coexistência do discurso da *Professora Ideal*. E no Capítulo 7, descrevem-se a dobradiça e as regularidades enunciativas, expondo-se a rede de inter-relações. São documentos analisados como monumentos que descrevem a si próprios em sua articulação com outros discursos.

2 CULTURA, IDENTIDADE E GÊNERO

A luta por uma subjetividade moderna passa por uma resistência às duas formas atuais de sujeição, uma que consiste em nos individualizar de acordo com as exigências do poder, outra que consiste em ligar cada indivíduo a uma identidade sabida e conhecida (DELEUZE, Gilles: **Foucault**, 2005).

Há um posicionamento de estudiosos que estabelecem relações entre o campo da educação e o campo dos Estudos Culturais, como Veiga-Neto (2000), Corazza (2001), Costa (2003) e Carvalho (2004). Ao afirmar que no Brasil as contribuições mais importantes dos Estudos Culturais em educação parecem ser aquelas que têm possibilitado a extensão das noções de educação, pedagogia e currículo para além dos muros da escola, Costa (2003) ressalta a desnaturalização dos discursos de teorias e disciplinas instaladas no aparato escolar; a visibilidade de dispositivos disciplinares em ação na escola e fora dela; a ampliação e a complexificação das discussões sobre identidade e diferença e sobre processos de subjetivação. Sobretudo, tais análises têm chamado a atenção para novos temas, problemas e questões que passam a ser objeto de discussão no currículo e na pedagogia.

2.1 Um modo de olhar a educação e a cultura

Na opinião de Costa (2003), pensar em Estudos Culturais em educação na América Latina implica refletir sobre os entendimentos compartilhados acerca desse campo ou desse movimento que cruza fronteiras, inaugura formas diferentes de pensar sobre quase tudo o que acreditávamos resolvido, e não se quer estável, definitivo, certo, demarcado, aprisionado em territórios geográficos, disciplinares, teóricos ou temáticos.

Constitui-se, assim, em uma nova forma de abordagem do campo pedagógico, dando centralidade às questões como cultura, identidade, discurso e poder no âmbito pedagógico, em um campo interdisciplinar, transdisciplinar e, algumas vezes, contradisciplinar, que atua na tensão entre suas tendências para abranger tanto uma concepção ampla, antropológica, de cultura quanto uma concepção estreitamente humanística de cultura.

Como estudos pluridisciplinares e de identidade complexa, percorrem várias áreas disciplinares, tais como comunicação, sociologia, literatura, línguas modernas e educação. Com efeito, os Estudos Culturais oferecem algumas possibilidades para educadores e

educadoras repensarem a natureza teórica das práticas educacionais, bem como refletirem sobre o que significa educar para o século XXI, na medida em que não é possível ignorar multiculturalismo, raça e etnia, identidade, poder, conhecimento, ética, trabalho, sexualidade e gênero como questões que exercem um papel importante na definição do significado e propósito da educação numa sociedade de consumo e de mídia.

Essa outra maneira de olhar a educação e a cultura está associada às mudanças na forma de conceber a linguagem. Dizendo com Silva (1995, p. 249), não é mais vista como veículo neutro e transparente de representação da realidade e deixa de ser vista como fixa ou estável; em vez disso, a linguagem é encarada como um movimento em constante fluxo.

É preciso dizer que, nessa perspectiva, linguagem e cultura imbricam-se por meio das diversas formas de textos literários ou midiáticos. E, como propõe Costa (2003, p. 74), a educação é vista como um espaço narrativo que ao mesmo tempo produz um espaço que reforça a desigualdade e a subordinação, além de rejeitar uma noção de pedagogia como técnica ou habilidades neutras, argumentando que a pedagogia é uma prática cultural que só pode ser compreendida através de questões sobre história, política, poder e cultura.

As produções culturais em suas práticas discursivas têm sido foco de estudos curriculares sob a ótica dos Estudos Culturais, que observam a forte aproximação entre o conhecimento acadêmico e escolar e entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento da cultura de massa, ou seja, instâncias, instituições e processos culturais, como museus, filmes, literatura, televisão etc. são considerados pedagogias culturais no sentido de que, tal como a educação, essas instâncias culturais são pedagógicas, isto é, também ensinam alguma coisa. Nessa acepção, as pedagogias são resultantes de disputas entre classes ou grupos sociais em defesa de seus interesses. Tomando como referência os Estudos Culturais, Corazza (2001, p. 2) afirma que a Pedagogia Cultural, “para além da instituição escolar, existe e ocorre em todo espaço social em que saberes são construídos, relações de poder são vividas, experiências são interpretadas, verdades são disputadas”, onde a cultura é assim o solo privilegiado e bastante “problemático” no qual se realizam a educação, a pedagogia e o currículo. Essas pedagogias atuam na sociedade contemporânea de formas diferenciadas e com estratégias e ferramentas diferentes. A convergência entre os Estudos Culturais e a Análise Arqueológica de Michel Foucault é proposta por Veiga-Neto (2000) e Carvalho (2004).

Veiga-Neto, em seu artigo *Michel Foucault e os Estudos Culturais*, aponta algumas possibilidades de aproximação entre o pensamento de Foucault e o campo dos Estudos Culturais. Sob o ponto de vista metodológico, este autor lembra que, além de seu caráter interdisciplinar e adisciplinar, os Estudos Culturais dividem-se em duas grandes tendências e

uma delas voltada para as análises textuais com o estudo da comunicação de massa, classe e outros focos de interesse, como gênero, além do compromisso de examinar as práticas culturais e sua imbricação com as relações de poder.

Para Veiga-Neto (2000, p. 40), “ao colocar o poder no centro das significações e identidades culturais”, esse campo abre uma frente para que se possa construir uma ponte com o pensamento foucaultiano. Para além de tal aspecto, outras formulações e interesses os aproximam, como as noções de identidade e de sujeito – a identidade não como a essência interna de um sujeito, como algo que o ligue a si mesmo, mas entendida por dentro do tecido cultural.

No âmbito da pesquisa em educação, o autor lembra as promissoras tentativas de articular Estudos Culturais da perspectiva foucaultiana para proceder a estudos sobre as relações de multiculturalismo e escolarização. Segundo Veiga-Neto (2000), os Estudos Culturais teriam, por exemplo, ganhos ao incorporarem elementos da arqueologia e da genealogia foucaultianas. Ou ainda nos estudos sobre os mecanismos discursivos, através dos quais determinados saberes passam a incorporar o currículo. Nesta esteira, Carvalho (2014) realça os aspectos dessa convergência na construção de um quadro analítico que recusa metodologias preestabelecidas e com trajetórias metodológicas fechadas ou reducionistas, o reconhecimento de que não há uma unidade homogênea que nos diga o que são essas práticas analíticas no contexto dos Estudos Culturais (CARVALHO, 2014, p. 27).

No contexto das pedagogias culturais, a mídia se configura em “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, enunciados científicos, proposições filosóficas” (FISCHER, 1976, p. 96). E, por sua vez, interage num dado momento, num lugar de fala que nos traz o discursivo e o não discursivo como objetos sociais e históricos elaborados no social, segundo códigos e significados pré-construídos; por outro lado, são, também, produtores de representações instituidoras da sociedade.

No conjunto das pedagogias culturais, a mídia impressa especializada incorporou ao longo de décadas um papel educativo, informativo e formativo, implicando numa desfronteirização entre o âmbito de políticas/propostas de formação e subsídios ao trabalho docente, como é o caso da Nova Escola, revista que tem ampla circulação, especialmente entre os profissionais de educação em todo o território nacional.

Em seus desdobramentos, os Estudos Culturais investem intensamente nas discussões sobre a cultura, colocando a ênfase no seu significado político; estão profundamente preocupados com a relação entre cultura, conhecimento e poder (GIROUX, 1995). Para Hall

(2000), os textos culturais não só falam de coisas preexistentes, mas instituem as próprias coisas.

Nessa definição, as normas, as teorias, a linguagem, os documentos oficiais, matérias de revista especializada constituem-se como dispositivos concretos que operam alguma forma de pedagogia de gênero que, no tecido cultural, arquiteta saberes que se pretendem universais, nomeiam sujeitos e identidades por meio de mecanismos imperceptíveis e naturalizados ou normalizados/normalizantes por meio da linguagem. Tomada distante do sentido abstrato, mas como prática, essa pedagogia institui e demarca lugares, pelo ocultamento ou silêncio do gênero, mas também pelas adjetivações atribuídas aos sujeitos em relação ao comportamento.

Trata-se na verdade da linguagem não mais como uma instituição, mas no sentido de operações diversas – *linguagens* ou *jogos de linguagens*. Nesse campo não interessa examinar as relações entre cultura e currículo simplesmente, mas tomar o currículo como “um campo em que estão em jogo múltiplos elementos, implicados em relações de poder, compondo um terreno da política cultural e assim analisado como território de produção e circulação de significados” (COSTA, 2005, p. 37).

O dispositivo pedagógico da mídia, como propõe Fischer (1976), se configura em um artefato cultural que ocupa um lugar singular do social, articulando múltiplos discursos e acionando uma política de identidade, assim como postula Costa (2005, p. 78).

Quando o foco da análise é a produção de discursos de gênero, é importante considerar o que está proposto por Swain (2001, p. 68) ao propor que a televisão, as telenovelas, os romances, as revistas, os jornais e a internet, em seus espaços de recepção e interação, veiculam representações sobre as mulheres, os homens, a sociedade. Essa questão está confirmada em nosso estudo de mestrado já mencionado na introdução deste texto de tese sobre discursos da feminilidade no currículo cultural e no currículo escolar e sua produtividade na constituição de identidade e subjetividades de gênero.

Sob o mesmo enfoque, mas com relação às pesquisas no campo da educação, Costa (2005) postula que os currículos escolares, as normas, os procedimentos de ensino, as teorias, a linguagem, os materiais didáticos, os procedimentos de avaliação constituem-se no que estamos caracterizando como dispositivos pedagógicos concretos.

O currículo estrutura representações de sujeitos e histórias por meio de mecanismos imperceptíveis e naturalizados ou normalizados/normalizantes; a linguagem institui e demarca lugares, pelo ocultamento ou silêncio do gênero, mas também pelas adjetivações atribuídas aos sujeitos em relação ao comportamento.

2.2 Cultura, representação e identidade

A identidade sob o crivo da pós-modernidade se constitui formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. Para Hall (2000, p. 36), o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade única e estável, está se fragmentando, se multiplicando em não apenas uma, mas em várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas.

Correspondentemente, as identidades que compunham as paisagens sociais e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as necessidades objetivas da cultura estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático (HALL, 2000, p. 12).

Tomamos como problemático o contexto da sociedade ocidental e brasileira, no qual, como lembra Costa (2000, p. 74), importantes conquistas dos feminismos parecem tender a suavizar a discriminação relacionada a gênero, dado o tratamento oferecido por setores da mídia, investindo em um discurso de restauração ou revalorização de algumas representações relativas à submissão e à docilidade feminina.

Nessa direção, Silva (1995, p. 46) defende que “a identidade cultural ou social é o conjunto daquelas características pelas quais os grupos sociais se definem como grupos: aquilo que eles são”. Ou seja, dizendo com Silva (1995, p. 47): “a identidade é construída por meio de variadas formas de representação”.

O conceito de representação, da forma como está sendo apreendida aqui, diz respeito a um processo cultural que, por sua vez, diz respeito às práticas de significação e aos sistemas simbólicos por meio dos quais se produzem significados, posicionando-nos como sujeitos, ou seja, ao produzirmos significados, damos sentido à experiência, ao que somos. Dizendo de outra forma, “é por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos” (SILVA, 2009, p. 17).

Assim, tal como defende Louro (1997), as representações são apresentações, são formas culturais de referir, mostrar e nomear um grupo ou um sujeito. A autora entende, portanto, que as representações dos sujeitos dizem algo sobre esses sujeitos, delineiam seus modos e traços, definem seus contornos, enfim, são formas culturais de referir-se aos sujeitos e de afirmar se um indivíduo pode ou não ser identificado como pertencendo a um determinado grupo, “as representações produzem sentido e certamente se transformam e se distinguem – histórica e socialmente” (LOURO, 1997, p. 99). Para a autora, com quem concordamos, as representações de professoras e professores dizem algo sobre esses sujeitos,

delineiam seus modos e traços, definem seus contornos, caracterizam suas práticas. Essas representações “não são, contudo, meras descrições que refletem as práticas desses sujeitos; elas são, de fato, descrições que os constituem, que os produzem” (LOURO, 1997, p. 99).

Esses sentidos que as representações produzem são criações sociais múltiplas, pois diversos grupos e vozes desenham os sujeitos, que, por sua vez, se adaptam ou contrapõem a essa caricatura, ou seja, “os significados que as representações acabam produzindo não preexistem no mundo, mas eles têm que ser criados, e são criados socialmente, são criados através de relações de poder” (SILVA, 2009, p. 18).

Uma reflexão instigante sobre currículo e representação encontra-se no ensaio de Silva (2006) quando analisa o fetiche como uma prática de representação, uma prática identitária. Em sua análise, “pensar o currículo como fetiche significa também encarar o currículo como uma questão de representação” (SILVA, 2006, p. 105).

Para este autor, com quem concordamos, os significados que as representações produzem não preexistem no mundo, ao contrário solicitam sua criação, são criados socialmente através das relações de poder. Essa posição é apoiada por Louro (1997, p. 102) quando ressalta que “os modos como os grupos sociais são representados podem nos indicar o quanto esses grupos exercitam o poder, podem nos apontar quem é, mais frequentemente, objeto ou sujeito da representação, ou seja, podem nos apontar quem utiliza o poder para representar o outro e quem apenas é representado”.

Cabe observar que o termo “feitiço” era empregado no século XVI para nomear diversas práticas espirituais que não se enquadravam na interpretação da religião dominante, para nomear o elenco de práticas desconhecidas dos territórios que começavam a colonizar, para denominar objetos reconhecidos como contendo poder de causar certos efeitos em alguém, ou seja, o fetiche tem uma materialidade irreduzível e, diferente do ídolo, não representa nenhuma entidade que seja exterior ou que lhe transcenda, seu poder se situa no próprio objeto. Essas práticas mágicas de grupos marginais relativas à religião dominante no processo da colonização eram consideradas irracionais e passaram a receber tal designação com um sentido de inferiorização. Vale lembrar, como aponta Silva (2006), que a tradição iluminista no campo da educação reconhece uma separação entre o que é inventado e o que é descoberto – “inventar, fabricar, criar são consideradas atividades menores frente às atividades de revelar, descobrir, de fazer aparecer” (SILVA, 2006, p. 105). A produção de conhecimento iluminista rejeita qualquer indicação de ausência de autenticidade.

Além do uso religioso e comercial, o “fetiche” ganha uma identidade na literatura europeia em relatos de viagem à costa africana como descrição daquelas sociedades. Como

lembra Silva (2006, p. 76), é nesses relatos que o fetichismo aparece, em oposição à lei e ao contrato das sociedades europeias, funcionando como princípio organizador das sociedades africanas, um princípio que explicaria, assim, a desordem, a arbitrariedade e a irracionalidade, daquelas sociedades: para os europeus que buscavam trocar mercadorias e estabelecer relações sociais confiáveis para facilitar esse comércio; a ideia do “Feitiso”⁶ emergiu como uma explicação pragmaticamente totalizada e totalizante do caráter estranho das sociedades africanas e dos problemas especiais que os próprios europeus encontravam ao tentar conduzir atividades mercantis racionais com essa gente pouco iluminada.

A partir dessa nova identidade, o fetichismo passa a funcionar tendo como base os relatos de viagens, fornecendo elementos para a produção de verdades sobre as sociedades com vistas de serem colonizadas, “um contraste conveniente para as noções de progresso, de ciência e de racionalidade desenvolvidas pelo iluminismo – uma perfeita oposição com o outro irracional, supersticioso, imoral da racionalidade iluminista” (SILVA, 2006, p. 76). É, portanto, a partir de seu uso e funcionamento na literatura que fica evidente que o fetichismo é, portanto, uma produção social, um instrumento de produção do outro na linguagem.

As escritas dos relatos de viagens são, na verdade, aglutinações de práticas e princípios religiosos e culturais articulados na construção de uma representação de um “novo mundo” irracional, desordenado, exótico. São escritos que ajudaram a desenhar, não apenas outros relatos, mas serviram de inspiração para a criação de uma teoria europeia sobre as sociedades conquistadas, como a africana. E servindo de referência para a produção de verdades sobre estas sociedades e em contraste, sobre a Europa, como uma sociedade modelo de desenvolvimento e racionalidade.

Assim, o fetiche consiste em algo exterior, em algo criado à revelia do sujeito. É uma produção arbitrária que se pretende conceito e representação, uma criação do Outro por uma interpretação sobre este, uma representação posta em circulação.

Assim o fetichismo através dos relatos dos viajantes europeus possibilitou a criação de uma explicação estereotipada sobre os padrões e princípios da sociedade africana, produziu verdades organizadas de modo a se constituírem em práticas com propriedades prescritivas, moldadoras e fixadoras, investidas na criação de uma representação de sujeito com uma narrativa que naturaliza e fortalece conexões simplificadas.

⁶ Fetiche é a forma aportuguesada do francês *fetich*, que, por sua vez, veio da palavra portuguesa “feitiço”, por meio de sua fonética usualmente grafada com “Feitiso”. É na palavra feitiço que devemos buscar sua origem etimológica. Contudo, cabe o cuidado em não supor nenhuma continuidade nem permanência no significado implicado em sua etimologia.

Homi Bhabha, em seu texto fundamental *O Local da Cultura*, propõe uma leitura do estereótipo em termos de fetichismo, leitura esta que nos parece útil aqui, uma vez que afirma que o mito da origem histórica, pureza racial, prioridade cultural, produzido em relação com o estereótipo colonial, teria na verdade a função de normalizar as crenças múltiplas e os sujeitos divididos que constituem o discurso colonial como consequência de seu processo de recusa.

Ao retomar os estudos freudianos para entender o jogo dentro do discurso, Bhabha (1998) defende que o fetiche representa o jogo simultâneo entre a metáfora como substituição mascarando a ausência, e a diferença como a metonímia que registra continuamente a falta percebida.

Como forma de crença dividida e múltipla, o estereótipo requer, para uma significação bem-sucedida, uma cadeia contínua e repetitiva de outros estereótipos. O processo pelo qual o "mascaramento" metafórico é inscrito em uma falta, que deve então ser ocultada, dá ao estereótipo sua fixidez e sua qualidade fantasmática - *sempre as mesmas* histórias têm de ser contadas (compulsivamente) repetidamente, e são gratificantes e aterrorizantes de modo diferente a cada vez (BHABHA, 1998, p. 120).

Nessa perspectiva, o fetiche ou estereótipo dá acesso a uma identidade baseada tanto na dominação e no prazer quanto na ansiedade e na defesa, pois é uma forma de crença múltipla e contraditória em seu reconhecimento da diferença e recusa da mesma. Esse conflito entre prazer e desprazer, dominação e defesa, conhecimento e recusa, ausência e presença possui uma significação importante para o discurso colonial, porque o drama do fetichismo é também o drama da reativação e repetição da fantasia primária – o desejo do sujeito pela origem pura sempre ameaçada por sua divisão.

Nessa medida, o estereótipo convém, então, às relações de poder que, em diferentes cenários, colocam grupos sociais em posições mais privilegiadas que outros. Isso tem implicações profundas nos processos de subjetivação, além de ser útil e eficaz na fixação das identidades.

Na pesquisa em tela, a questão do estereótipo como fetiche está sendo acessada pela possibilidade de se lançar mão de diversos dispositivos materiais – escrituras e imagens, que constituem um “campo de luta e prática de certa política de representação” que obedece a uma “economia do simbólico”, investida no posicionamento do sujeito professor no tecido social a partir de um jogo discursivo de negociações permanentes que reposiciona as subjetividades no discurso, como assevera Costa (2000, p. 82).

2.3 Gênero e identidade

A questão da identidade ganha relevo, segundo Stuart Hall, na teoria social tendo como base o argumento de que as velhas identidades estariam em declínio, fazendo aparecer novas identidades e assim fragmentando o sujeito. Nessa perspectiva, a chamada crise de identidade é analisada de forma mais ampla – como parte de um processo de mudanças e deslocamento de estruturas sociais centrais na sociedade moderna que abala os quadros de referência e de estabilização dos indivíduos no mundo. Em sua análise, Hall (2000) parte de uma posição em favor da existência de um descentramento ou fragmentação das identidades modernas para discutir as prováveis consequências no que têm de complexo e contraditório.

Para Hall (2000), o próprio conceito de identidade já carrega uma complexidade a ser considerada no campo das ciências sociais ainda pouco compreendido. E por isso, apesar de afirmações nesse campo dos que acreditam que as identidades estão em colapso por um tipo de mudança estrutural diferente surgido no século XX fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que dantes forneciam as localizações sociais dos indivíduos, e consequentemente as identidades, em *A Identidade Cultural na Pós-modernidade* Hall afirma categoricamente que esses processos, tomados em conjunto, representam um processo de transformação tão fundamental e abrangente que se faz necessário perguntar se não seria a própria modernidade a ser examinada por sua transformação e propõe o exame de três concepções de sujeito e do caráter de mudança na definição de identidade na modernidade tardia: o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno.

Em sua análise, o sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção de pessoa como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, que nascia com ele e se desenvolvia sem mudar sua essência ao longo de sua existência: “o centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa. [...] uma noção muito individualista do sujeito e de sua identidade, na verdade, a identidade *dele*, já que o sujeito do Iluminismo era usualmente descrito como masculino” (HALL, 2000, p. 11).

Na noção do sujeito sociológico, a crescente complexidade do mundo moderno estrutura a percepção de que o sujeito não se conduz de forma autossuficiente, mas formado nas relações sociais que medeiam os valores, sentidos e símbolos e a cultura dos mundos em que vive. Conforme essa visão, que se tornou a concepção da sociologia clássica sobre a questão da identidade, esta seria formada na interação entre o eu e a sociedade. Nesse sentido,

a identidade possui ainda um núcleo ou uma essência interior que é o “eu real”, mas formado e modificado num diálogo contínuo com a cultura e as identidades outras.

A identidade nessa concepção preenche o espaço entre o mundo pessoal e o mundo público, pois existe uma projeção desse sujeito nas identidades sociais, ao mesmo tempo em que internaliza seus significados e valores, tornando-se parte deste. Isso contribui para o alinhamento da subjetividade com os lugares objetivos que se ocupa na sociedade e na cultura. A identidade, portanto, costura o sujeito à estrutura, como aponta Hall (2000, p. 11).

Contudo, tal estabilidade do sujeito como tendo uma identidade unificada e estável se desestabiliza e passa de um composto único para um conjunto – um conjunto de identidades algumas vezes até consideradas contraditórias ou não resolvidas.

As identidades, que compunham as paisagens sociais e conformavam subjetivamente as necessidades da cultura, bem como o processo de identificação através do qual se projetavam as identidades culturais, agora estão desmoronando, resultado de mudanças nas instituições e na estrutura social. É nesse contexto que emerge o sujeito pós-moderno.

O sujeito pós-moderno, como assevera Hall (2000), não tem identidade fixa, essencial ou permanente. Sua identidade é cambiante, formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais são representados ou interpretados nos sistemas sociais. Sua definição é atravessada historicamente e não por princípios biológicos – “o sujeito assume identidades que não são unificadas ao redor de um eu coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (HALL, 2000, p. 13). E por esta razão, Hall acrescenta:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, na medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2000, p. 13).

Na opinião de Hall (2000), com quem concordamos, é preciso entender que as concepções ora apresentadas são, em alguma medida, simplificações, mas se prestam como pontos de apoio para discutir sobre o caráter das mudanças na modernidade em sua complexidade.

Sobre o caráter da mudança na modernidade tardia, que incide diretamente na identidade cultural, está a globalização, que representa a capacidade de mudança permanente,

rápida e constante da modernidade em relação às sociedades tradicionais. O autor apresenta os pontos em comum de três diferentes leituras (de Giddens, Harvey e Laclau) sobre a natureza da mudança do mundo pós-moderno, que enfatizam a descontinuidade, a fragmentação e a ruptura.

Na afirmação de Hall (2000), Giddens cita o ritmo e o alcance da mudança e destaca a interconexão entre diferentes lugares do mundo e as transformações sociais ocasionadas pela virtualidade. Em seu argumento, o mais importante são as transformações do tempo e do espaço e o chamado desalojamento de sistema social, ou seja, a vazão das relações sociais dos contextos locais de interação e sua reestruturação em escalas indefinidas de espaço-tempo.

Em direção semelhante, David Harvey, em *A Condição Pós-moderna*, sinaliza as rupturas e fragmentações e descreve a modernidade não apenas como um rompimento com toda e qualquer condição precedente, mas caracterizada por um processo sem fim de rupturas e fragmentações internas no seu próprio interior. Já Ernest Laclau se utiliza do conceito de deslocamento para construir seus argumentos sobre a modernidade.

De acordo com Hall, para Laclau uma estrutura é deslocada quando seu centro é deslocado e substituído por uma pluralidade de centros de poder. E, nesse sentido, as sociedades modernas são deslocadas – não possuem nenhum centro, nenhum princípio organizador ou articulador único, não se desenvolvem de acordo com o desdobramento de uma única causa ou lei. Para esse autor, as sociedades da modernidade tardia são caracterizadas pela “diferença”, ou seja, são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes posições de sujeitos, isto é, de identidades.

Hall, no segundo capítulo de *A identidade cultural na pós-modernidade*, ajuda a assentir na afirmação de que a época moderna fez emergir uma nova forma de individualismo a partir do qual surge uma nova concepção de sujeito individual e sua identidade. Mas, do mesmo modo, lembra que tal afirmação não significa a inexistência do indivíduo em momentos históricos anteriores sob outras bases. Para esse autor, o nascimento do indivíduo soberano no século XVI e a emergência do Iluminismo do século XVIII representaram uma ruptura importante com o passado, dando movimento ao sistema social da modernidade.

Muitas produções e movimentos sociais serviram de alavanca para o surgimento desse novo entendimento, tais como a Reforma e o Protestantismo, que deram ênfase e liberaram a consciência individual no âmbito das instituições religiosas, diluindo a intermediação de Deus; o Humanismo Renascentista, que colocou o Homem no centro do universo; as revoluções científicas, que conferiram ao Homem a capacidade de investigar os fenômenos da

natureza, e o Iluminismo, com a produção do Homem racional, científico através do qual seria compreendida e dominada toda a história humana.

A filosofia faz o refinamento dessa concepção de sujeito e suas dimensões: Descartes torna Deus o primeiro movimentador de toda a criação e a partir disso explica o mundo material inteiramente em termos mecânicos e matemáticos. Postula, então, duas substâncias distintas: uma espacial, que é a matéria, e outra pensante, que é a mente, e retoma, portanto, o dualismo platônico. No centro da mente, ele colocou o sujeito individual, constituído de capacidade de raciocínio e pensamento – “*Cogito ergo sum*”, esse sujeito racional, pensante, é conhecido como o “sujeito cartesiano”.

Outra crítica ao sujeito é feita por John Locke, que define o indivíduo em termos da *mesmidade* de um ser racional, isto é, uma identidade que permanece a mesma e contínua com seu sujeito. Nesse sentido, como aponta Hall (2000), para Locke, a identidade da pessoa alcança a exata extensão em que sua consciência pode ir para qualquer pensamento passado – o sujeito soberano. Tal figura está inscrita nas práticas e nos processos que fizeram o mundo moderno, seria o sujeito da modernidade em dois sentidos: “a origem ou sujeito da razão, do conhecimento e da prática, e aquele que sofria as consequências dessas práticas, aquele que estava sujeitado a elas” (HALL, 2000, p. 28).

Para Hall (2000), parece ser improvável afirmar que o capitalismo tenha criado uma concepção de indivíduo soberano, contudo uma concepção individualista de sujeito é perfeitamente possível, tendo em vista as mudanças nos modos de análise, na economia, na organização social, no pensamento político e numa “ética utilitária, indivíduos separados calculam as consequências desta ou daquela ação que eles poderiam empreender” (WILLIAMS, 1983, p. 164).

Até esse momento histórico, ainda se imaginava a vida moderna pautada no indivíduo – sujeito da razão. Com a complexificação das sociedades modernas, as formas mais coletivas de organização se tornaram necessárias.

Após a industrialização e formação de classes na forma do capitalismo, as teorias e leis clássicas liberais sobre o direito individual, o direito à propriedade e o contrato são convocadas a atuar. O cidadão individual é incorporado às máquinas burocráticas e administrativas do Estado moderno; emerge, então, uma concepção mais social do sujeito, localizado por dentro da estrutura social mais ampla. Esse modelo sociológico é produto do século XX.

Entretanto, lembra Hall (2000) que é neste período que aparece a figura do indivíduo isolado, exilado, alienado da multidão ou da metrópole anônima e pessoal. Alguns

argumentos teóricos para entender as identidades modernas defendem que a concepção de sujeito moderno não foi uma desagregação, mas um deslocamento por meio de várias rupturas nos discursos do conhecimento moderno. Esses deslocamentos se configuram em grandes proposições no campo das teorias sociais no século XX, que culminam no descentramento do sujeito cartesiano.

A releitura de Marx na década de sessenta e o pensamento estruturalista marxista de Louis Althusser apontam deslocamentos provocados pelo marxismo de proposições da filosofia moderna: a negação de uma essência universal e de indivíduo singular.

Outro importante deslocamento surge com Freud, através da descoberta do inconsciente, mostrando que a nossa mente opera com uma lógica diferente daquela da Razão de Descartes, e dessa forma a nossa identidade, sexualidade e desejos por meio de processos simbólicos inconscientes, teoria ampliada por Lacan, com a chamada relação com os outros – “fase do espelho” para a formação de uma imagem de si. Ao invés de tratar a identidade como algo pronto, cabe falar em identificação e vê-la como um processo em andamento.

Além desses, outro descentramento do sujeito importante advém da “virada linguística” dos estudos de Saussure no âmbito da linguagem, ao apontar a língua como um sistema social e não individual e que preexiste a nós. Os filósofos da linguagem vão argumentar que não é possível o indivíduo fixar o significado único e exato de sua identidade, pois nossas afirmações são baseadas em proposições e premissas das quais nós não temos consciência.

O quarto descentramento da identidade do sujeito ocorre com os estudos de Foucault, quando apresenta uma “genealogia do sujeito moderno”. Foucault destaca um novo tipo de poder, o poder disciplinar e seu desdobramento ao longo do século XIX até o século XX. Um poder que objetiva a regulação e a vigilância para o governo das populações, do indivíduo e dos corpos.

Em *Vigiar e Punir*, Foucault (2006a) aborda a punição e as prisões como tendo uma função social mais complexa, compondo toda uma tecnologia disciplinar. Estuda, portanto, as práticas de objetivação da nossa cultura, conforme incorporadas em uma tecnologia específica, neste caso, a “tecnologia do poder”, analisada por Foucault como “princípio da humanização da penalidade e do conhecimento do homem” (2006a, p. 83). As prisões são, entretanto, a principal figura que Foucault usa para esclarecer a mudança de atitude em relação à disciplina no Ocidente. Um modo sucinto de apresentar a história das relações de poder e das relações de objeto resume-se nas três figuras de punição que Foucault nos mostra. São elas: a tortura como uma arma da soberania, a correta representação como um sonho de

reformadores humanistas na Época Clássica, e a prisão e a vigilância normalizadora como encarnação da tecnologia do poder disciplinar. Em cada figura, o tipo de punição ilustra a maneira pela qual a sociedade trata os criminosos como objetos a serem manipulados. Nos três casos, como lembram Dreyfus e Rabinow (2013, p. 190), o objetivo é rever a balança das relações de poder no âmbito da sociedade e também a transformação do sujeito criminoso.

Para Foucault (2004), esse investimento político está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; e, numa boa proporção, como força de produção de que o corpo é investido por meio de relações de poder e de dominação; mas, em compensação, sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se for, ao mesmo tempo, corpo produtivo e corpo submisso.

Tal sujeição não é obtida só pelos instrumentos da violência ou de um sistema de ideias; pode muito bem ser direta; física, usar a força contra a força, agir sobre elementos materiais sem, no entanto, ser violenta; pode ser calculada, organizada, tecnicamente pensada, pode ser sutil, não fazer uso de armas nem do terror, e, no entanto, continuar a ser de ordem física, uma sofisticação vista, segundo Foucault (2004), na formação de uma série de códigos da individualidade disciplinar que permitem transcrever, homogeneizando os traços individuais estabelecidos pelo exame: código físico da qualificação, código médico dos sintomas, código escolar ou militar dos comportamentos e dos desempenhos. Esses códigos eram ainda muito rudimentares no século XVIII, em sua forma qualitativa ou quantitativa, mas marcam o momento de uma primeira "formalização" do individual dentro de relações do poder.

Para Foucault, não é possível se fazer uma teoria do sujeito *a priori*. Ao mesmo tempo em que não lhe parece possível supor a existência de uma essência humana que tivesse sido mascarada, alienada ou aprisionada por mecanismos de repressão. Ao contrário, defende que o sujeito é histórico, produzido na sua própria história e pela história que o abarca através do que denominou de uma "história da verdade".

Na amplificação em seu pensamento da questão do sujeito em relação à verdade, Foucault, em *As Palavras e as Coisas*, procura verificar de que modo, nos discursos científicos, o sujeito humano vai se definir como indivíduo falante, atuante. Já que nos estudos anteriores, como *Vigiar e Punir*, as relações entre o sujeito e os jogos de verdade haviam sido examinadas ou através das práticas coercitivas ou na forma de jogos teóricos.

O sujeito no pensamento foucaultiano se constitui pelos “jogos de verdade”, aos quais se encontra assujeitado e também, ao mesmo tempo, com certa margem de liberdade, podendo romper com tal assujeitamento. Os “jogos de verdade” referem-se a um conjunto de regras de produção da verdade e de mudanças das regras que produzem tal verdade. São chamados de “jogos de verdade” por serem um conjunto de procedimentos pelos quais a verdade é instituída e destituída pelos sujeitos por meio de práticas.

Nessa perspectiva, o sujeito não é uma substância, mas uma forma que nem sempre é idêntica a si mesma. O sujeito não tem consigo próprio o mesmo tipo de relação enquanto sujeito político e enquanto sujeito de uma sexualidade. Em cada relação que estabelece, se posicionará de uma forma diferente. Há, então, várias formas de sujeito conforme as relações que este estabelece com os diversos “jogos de verdade”. A constituição histórica dessas diferentes formas de sujeito é o que interessa a Foucault. E procura inventariar a história dos diferentes modos pelos quais os seres humanos tornaram-se sujeitos. Esses modos de subjetivação são as práticas de constituição do sujeito.

É importante frisar que, do ponto de vista da história do sujeito moderno, na opinião de Hall (2000, p. 42), com quem concordamos, mesmo considerando que o poder disciplinar de Foucault seja o produto das novas instituições coletivas e estruturais da modernidade, suas técnicas envolvem uma ampliação do poder e do saber que individualiza de sobremaneira o sujeito e incide de forma intensa sobre seu corpo.

O quinto descentramento do sujeito moderno diz respeito ao impacto do feminismo como crítica teórica e como movimento social do século XX. No conjunto dos movimentos sociais dos anos sessenta, tais como antibelicistas, movimentos revolucionários, as lutas pelos direitos civis se opunham às forças opressoras. O feminismo apelava para a identidade das mulheres, assim como cada movimento defendia uma identidade social produzindo o que veio a ser denominado de política de identidade.

A relação do feminismo com o descentramento conceitual do sujeito cartesiano e sociológico se refere ao seu questionamento entre “o pessoal e o político” ou público e privado, abrindo, assim, para a contestação política de participação nas diversas esferas da vida social: família, trabalho, sexualidade, cuidado com a criança etc.

Além disso, o feminismo⁷ deu ênfase como debate político e social ao tema da formação e produção do sujeito genérico – politizou a subjetividade, a identidade e os

⁷ É possível situar a emergência desse vocábulo *feminismo* em meados do século XIX, contudo sua ação no tecido social e a epistemologia a ele associadas, não se restringem a este período histórico nem ao espaço geográfico atribuído, a Europa. A socióloga Ilze Zirbel (2007), destaca que muitos autores/as identificam o surgimento do feminismo na Inglaterra e na França, no final do século XVIII, atrelado às idéias de intelectuais

processos de identificação. Contesta a posição social das mulheres e expande a discussão sobre a formação das identidades sexuais e de gênero e questiona o conceito de humanidade, substituindo-a pela questão da diferença sexual.

Este é um breve panorama das mudanças conceituais pelas quais passaram os conceitos de sujeito e identidades da modernidade e mostra, a partir de alguns teóricos, como o sujeito do Iluminismo, enquanto tendo uma identidade fixa e estável, foi sendo descentrado fazendo surgir o sujeito da pós-modernidade – um pluralismo de identidades abertas, fragmentadas e até contraditórias, demonstradas pelos descentramentos apresentados.

Para Louro (1997, p. 88), as identidades de gênero são construídas em muitas instâncias e espaços. O espaço escolar constitui-se em um desses importantes espaços, instituições. Em sua materialidade física, nos recursos materiais, nos códigos, determina os usos diversos do tempo e do espaço, consagra a fala ou o silêncio, constitui significados, sentimentos, imprime posturas nos sujeitos. Homens e mulheres aprendem e incorporam gestos, movimentos, habilidades e sentidos, aos quais respondem, acatam, aceitam ou rejeitam, reagem, enfim, estabelecem algum tipo de relação.

Essa autora propõe o gênero como constituinte da identidade, mas admite a complexidade da questão, lembrando que boa parte dos discursos sobre gênero, por vezes, o inclui ou o associa na/à sexualidade.

Sua afirmação apoia-se em estudos que se contrapõem a uma compreensão da sexualidade a partir de atributos naturais, tais como os desenvolvidos por Michel Foucault, Jeffrey Weeks e Deborah Britzman, que advogam que a sexualidade tem muito a ver com as palavras, as imagens, o ritual e a fantasia com o corpo. Se Foucault foi capaz de traçar uma *História da Sexualidade*, isso aconteceu pelo fato de compreendê-la como uma “invenção social”, ou seja, por entender que ela se constitui a partir de múltiplos discursos sobre o sexo:

como a inglesa Mary Wollstonecraft (autora de *Vindications of the Rights of Woman*, de 1792, e crítica ferrenha do sistema educacional que transmitia aos meninos os conhecimentos acumulados pela cultura ocidental e às meninas os conhecimentos ligados ao manejo do ambiente doméstico) e a francesa Olympe de Gauges (defensora dos direitos das mulheres na esfera política e autora da Declaração dos “Direitos da Mulher e da Cidadã”). Feministas contemporâneas ligadas aos estudos pós-coloniais e ao multiculturalismo têm críticas a esta definição. Ella Shohat, uma árabe-judia naturalizada estadunidense, define esta forma de recontar a história do feminismo (situando sua emergência na Europa e nos Estados Unidos, no interior do projeto de modernidade) como ocidental e eurocêntrica. Do seu ponto de vista, mulheres em várias partes do mundo e em contextos os mais variados lutaram (e lutam) contra as formas de opressão a elas impostas. O feminismo teria, pois, genealogias múltiplas. Trata-se, na verdade, de um termo extremamente flexível, uma vez que compreende todo um processo de transformação. Tal processo tem raízes no passado e é resignificado a cada nova geração de feministas, com seus desafios, contradições, avanços e recuos.

discursos que regulam, normalizam, instauram saberes, que produzem “verdades” (LOURO, 1997, p. 26).

Apesar de propor uma possível esquematização das identidades, a autora deixa clara a existência de uma inter-relação entre as identidades na prática social, mas que não se constituem em uma mesma coisa.

Ainda sobre o conceito de gênero, Scott (1996), em seu referenciado texto, *Gênero: uma categoria útil de análise histórica* define gênero sob duas proposições que se conectam uma à outra: se, por um lado, o gênero é elemento constitutivo de relações sociais fundamentadas nas diferenças instituídas entre os sexos, por outro, também dá significado às relações de poder, é “um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado” (SCOTT, 1996, p. 9).

Em *Tendências e Impasses*, Laurentis (1994) afirma a necessidade de afastar gênero da diferença sexual e passar a conceber o gênero como produto de várias tecnologias, ou dos efeitos da linguagem, do imaginário, do desenvolvimento complexo de várias tecnologias políticas produzidas nos corpos. Para essa autora, os gêneros são produzidos por uma tecnologia, uma maquinaria de produção de conhecimentos genéricos sobre si, que desenvolve discursos que se apoiam nas instituições sociais e de Estado, como a família e a escola, a Igreja, a legislação, criando as categorias homem e mulher para todas as pessoas.

Em sua análise, é o pensamento binário que combina e coloca em oposição e complementaridade dois elementos antagônicos, que hoje nos são tão caros; foi se formando gradualmente ao longo de vários séculos, sendo que esse modo de pensar o mundo não existia de forma muito clara antes da instauração do Iluminismo.

No binarismo das categorias homem/mulher, uma construção sócio-histórica androcêntrica produziu o primeiro termo carregado de positividade e edificou seu significado a partir de um procedimento de desqualificação do segundo termo, produzindo uma hierarquia entre eles. Assim, sobre essa desqualificação, erige-se uma suposta inferioridade e objetificação da mulher, tentando privá-la de sua categoria de sujeito.

Esse sistema binário não só recusa o *entre* como também é resistente a pensar que o polo negativo desse modelo possa ter sua validade alterada em qualquer situação. Aceitar de pronto o binarismo homem/mulher remete a aceitar sem questionar a sexualização discursiva dos corpos pelas tecnologias e instituições.

A categoria do gênero, para Rago (2012, p. 55), permitiu, portanto, sexualizar as experiências humanas, fazendo com que nos déssemos conta de que trabalhávamos com uma narrativa extremamente dessexualizadora, pois, embora reconheçamos que o sexo faz parte

constitutiva de nossas experiências, raramente este é incorporado enquanto dimensão analítica. Não apenas no que se refere à importância dos estudos da sexualidade, como à história do amor, das práticas sexuais, da prostituição ou da homossexualidade, mas, na dimensão sexual que constitui a subjetividade e que habita as práticas cotidianas, muito além das relações especificamente sexuais, há uma partilha cultural que se tem até recentemente considerado como fundamental entre o universo masculino e o feminino, separando os corpos e opondo-os entre si. Em sua opinião, a superação da lógica binária contida na proposta da análise relacional do gênero, na direção de um novo pacto ético, é fundamental para que se construa um novo olhar aberto às diferenças.

Para Rago (2012, p. 42), no caso dos estudos feministas, o sucesso da categoria do gênero se explica, em grande parte, por ter dado uma resposta interessante ao impasse teórico existente, quando se questionava a lógica da identidade e se decretava o eclipse do sujeito. E a despeito das inúmeras polêmicas em curso, vale notar que a categoria do gênero abre, ainda, a possibilidade da constituição dos estudos sobre os homens, num campo teórico e temático bastante renovado e radicalmente redimensionado. Após a “revolução feminista” e a conquista da visibilidade feminina, após a constituição da área de pesquisa e estudos feministas, consagrada academicamente em todo o mundo, os homens são chamados a entrar, dessa vez, em um novo solo epistêmico.

Na esteira da problematização da relação dos estudos feministas e a categoria gênero, Butler (2008), em sua análise dos escritos de Simone de Beauvoir, afirma que, de fato, “*O Segundo Sexo*” representa uma das primeiras críticas ao sujeito universal, desafia sua universalidade argumentando que existem, na sociedade, aqueles que não possuem marcações universais e aqueles que são marcados, reduzidos à sua diferença, aprisionados em suas especificidades, designando, assim, o Outro: “O homem é o sujeito, o absoluto; ela é o Outro” (BUTLER, 2008, p. 10). Por outro lado, é contundente ao afirmar que há controvérsias tanto acerca do significado do que Beauvoir denomina de “construção”, quanto no caráter variável dado ao gênero, por ausência de explicação. Acrescenta que o termo “tornar-se” mulher está atrelado a uma compulsão cultural a fazê-lo e pontua que não há nada em sua explicação que garanta que o “ser” que se torna mulher seja necessariamente fêmea. E assevera que, se o corpo é uma situação, este será em última análise feito e efeito da interpretação cultural e por esse motivo “o sexo não poderia qualificar-se como uma facilidade anatômica pré-discursiva, e será sempre representado, por definição, como tendo sido gênero desde o começo” (BUTLER, 2008, p. 26).

Segundo Butler (2008), as análises desenvolvidas por Beauvoir são importantes para o debate e estudos feministas, inclusive na atualidade, porque levantam, ainda que implicitamente, questões sobre a restrição do feminino ao corpo: construído sob uma corporalidade renegada, e uma concepção do masculino sem uma corporificação socialmente marcada, fornecendo elementos para investir numa crítica às associações culturais entre mente e masculinidade, corpo e feminilidade, representadas em termos da hierarquia de gênero que essa distinção tem convencionalmente produzido, mantido e racionalizado.

Na tentativa de desestabilizar o gênero, Butler (2008) propôs libertá-lo daquilo que denomina de a metafísica da substância. Segundo essa autora, a posição feminista humanista entende gênero como “atributo de pessoa, caracterizada essencialmente como uma substância ou um núcleo de gênero preestabelecido, denominado pessoa” (BUTLER, 2008, p. 28).

Em seu argumento, ao contrário do que defendiam as teorias feministas no início do século XX, o gênero se configura em um fenômeno inconstante e contextual, que não denota um ser substantivo, “mas um ponto relativo de convergência entre conjuntos específicos de relações, cultural e historicamente convergentes” (BUTLER, 2008, p. 29). Butler não recusa a noção de sujeito, mas propõe a ideia de um gênero como *efeito*, no lugar de um sujeito originário. Dizendo com a própria Butler (2008, p. 58), “a presunção aqui é que o ‘ser’ um gênero é *um efeito*”. Para ela, é um equívoco considerar o gênero uma construção, é “afirmar uma artificialidade”, pois sugere um binário de contraposição entre o real e o autêntico.

Assume-se, juntamente com este elenco de autoras, o gênero como um produto de várias tecnologias de gênero e sexuais, uma maquinaria de produção que vem de discursos e práticas discursivas das autoridades religiosas, legais ou científicas, da medicina, da mídia, da família, da religião, da pedagogia, da cultura popular, dos sistemas educacionais, da psicologia, da arte, da literatura, da economia, da demografia etc., que se apoiam nas instituições do Estado. Categoria teórica e prática que se distancia de alguma referência ligada ao desempenho de papéis masculinos ou femininos, mas que está diretamente relacionada aos processos de produção de identidades – múltiplas e plurais – de mulheres e homens no interior de relações de poder.

Nessa perspectiva, a articulação de gênero neste debate sobre as categorias cultura e identidade contribui para a analítica desta pesquisa por oferecer as condições teóricas para o exame do *Aconselhamento* e da *Premiação* como dispositivos pedagógicos de gênero por dentro do tecido cultural e localizados na estrutura empírica e na organização das ações, instituições, relações sociais, com potência para manipular formas de conhecimento que modificam a noção de experiência dos sujeitos com o mundo nas suas relações sociais.

3 GOVERNO DE SI, GÊNERO E PERFORMATIVIDADE

O exercício do poder consiste em conduzir condutas e em ordenar as probabilidades.
(FOUCAULT, Michel: **O Sujeito e o Poder**, 1995).

É substantivo o olhar de textos acadêmicos⁸ sobre a produção de subjetividades multidimensionais em tempos recentes. Grande parte dos estudos está associada à obra de Foucault, em particular os seus estudos a partir da *História da Sexualidade*, e com o seu trabalho sobre o papel das narrativas de si, a escrita, a arte de viver e a estética.

Nessa esteira, a pesquisa em tela procura seguir os passos de Foucault, quando busca problematizar a questão do sujeito moderno indagando “como” a experiência estética que a professora faz de si é capturada por dispositivos de gênero – “uma hegemonia das formas estáveis⁹”, como propõem Deleuze e Guattari, coloca em evidência os dispositivos de governo e enfatiza a experiência como uma possibilidade de diferença produzida no sujeito com vistas a reconstituir algumas linhas históricas e remontar o quanto possível à trama do estado atual.

Para Foucault, as narrativas estabelecem o aparato de saberes que são produzidos pela modernidade com o objetivo de dominar os objetos sobre os quais fala. O conhecimento do que será governado faz parte da estratégia de regulação e controle dos indivíduos e das populações nas sociedades organizadas. Dizendo com Costa (2005, p. 42), quando alguém ou algo é descrito, explicado em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo uma realidade, instituindo algo como existente de tal ou qual forma por quem tem o poder de

⁸ No elenco das produções, apontamos pesquisas desenvolvidas por Veiga-Neto (*Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades* – 1999; *Michel Foucault e os Estudos Culturais* – 2000); Popkewitz (*Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor* – 2001); Costa (*Currículo e política cultural* – 2005); e Carvalho (*Lili, a garota atômica: representação da mulher* – 2015).

⁹ A partir dos processos intermitentes de desterritorializações e reterritorializações, Deleuze e Guattari desenvolveram a noção de heterogênesse, para afirmar que é através dela que se produz algo novo e inusitado para nossas vidas. As linhas de fuga, por sua vez, são similares ao processo da heterogênesse. Estão inseridas na ideia de que é possível desfazer-se de um território existencial e criar outros simultaneamente. O princípio da heterogênesse é a abertura para processos irreversíveis de diferenciação necessários e singularizantes. Seu ponto de partida é a consideração de que a existência não é dialética, não é representável. Há jeitos de afrontar a hegemonia das formas estáveis e investir na apropriação dos meios de produção dos estados de diferença (GUATTARI, 1992 apud DOREA, 2002, p. 100).

narrar o outro, dizendo como está constituído, como funciona, quais atributos possui, e quem dá as cartas da representação é quem estabelece o que tem ou não estatuto de realidade.

Nessa acepção, representar é produzir significados segundo um jogo de correlação de forças no qual os grupos que detêm maior poderio econômico e político atribuem significado aos diversos grupos da sociedade, com base em uma política de representação que institui, a partir de uma referência de normal, “o outro” exótico, diferente, excêntrico, como “a forma ou regime de verdade em que são constituídos os saberes que fomos ensinados a acolher como verdadeiros; como científicos; como universais que deixam marcas nos códigos normativos” (COSTA, 2005, p. 43).

Nessa perspectiva, cabe lembrar os discursos na sua condição de existência, que se dá a partir de uma série de procedimentos que controlam sua produção, determinam suas condições de funcionamento.

No caso da narrativa pedagógica, em diversos dispositivos culturais, tais saberes podem ser entendidos como práticas reguladoras e produtoras de subjetividades. E, nesse sentido, ao estudar o dispositivo pedagógico de gênero, estamos de alguma forma tratando de objetos, tecnologias e saberes históricos, imersos em relações de poder, produtores de subjetividades em um dado momento histórico.

3.1 Governo de si e performatividade

Foucault, em sua *Hermenêutica do sujeito*, motiva pensar um entrelugar de técnicas de dominação e de técnicas de si, ambas historicamente datadas, em que emerge o sujeito, essa dobra que está sempre por se fazer, que se movimenta e cria no espaço híbrido de processos de subjetivação e de procedimentos de sujeição. Nesse caso, tal entrelugar se refere especialmente à docência como um lugar privilegiado de experimentação, de transformação de si, de exercício genealógico, lugar de indagação sobre de que modo tem sido constituído o sujeito professor.

Ao usarmos os conceitos de estética e sujeito na perspectiva foucaultiana, nos referimos ao ato de pensar, não apenas em relação ao problema das diferentes formas de sujeição, mas antes ao tema dos “modos de subjetivação”. Significa dizer que este trabalho nessa perspectiva reafirma a inexistência da condição mesma de um sujeito professor universal, desvinculado de uma problematização de gênero. Ao nos aproximarmos dos estudos desenvolvidos por Foucault sobre a ética do cuidado de si, o conceito de sujeito está sendo tomado distante do sentido de substância e diretamente ou fundamentalmente atrelado à

experiência em devir: “É uma forma, e essa forma nem sempre é, sobretudo, idêntica a si mesma” (FOUCAULT, 2014a, p. 268).

Associamo-nos à observação de Hermann (2005), ao lembrar que Charles Baudelaire, em sua rejeição da natureza e empenho em dar à arte uma autossuficiência, promove uma radicalização da estética, pois considera que a arte pode oferecer uma realização humana maior que a moralidade. Contra o naturalismo, o homem produziria o artifício, corrigiria a natureza, fazendo suas próprias leis. Trata-se de uma ruptura com os cânones tradicionais da arte para indicar que, no transitório, no efêmero e no fugidio, características da época moderna, podem surgir a beleza que não se vincula ao eterno e ao imutável, mas sim ao que existe de mais prosaico na vida.

Nessa esteira, o dandismo é uma figura assumida por Baudelaire para expressar a preocupação com o estilo, a meticulosidade, a prioridade à aparência. Certamente que essa estetização não escapa à crítica, e o dandismo é, com frequência, acusado de egoísmo, vaidade e frivolidade. Em vista dos processos alienantes de industrialização e ascensão da moral burguesa na dinâmica da sociedade, Baudelaire, na afirmação dessa autora, toma o caminho da estética, como a única direção capaz de dar uma adequação humana à vida; ou seja, a estética como refúgio contra a realidade da existência.

Passando das mudanças do mundo objetivo para o mundo subjetivo e de autorrealização dos indivíduos, a predominância do estético atinge toda a sua completude. Ou seja, em relação ao sujeito é que se instauram de forma mais efetiva os processos de estetização.

Foucault (2014a) defende uma educação predominantemente estética, apontando que nossas vidas deveriam ser orientadas de acordo com regras próprias. É nesse sentido que pergunta: “A vida de cada pessoa não poderia se tomar uma obra de arte?” De acordo com o pensamento de Michel Foucault, esse tipo de educação estética traria o surgimento de sujeitos autodeterminados. As formas de vida e as normas éticas assumiram uma característica estética.

Desde o século XIX, os modos de orientação da vida são projetos individuais ou sociais que se adaptam à realidade das situações históricas e culturais. A um projeto se contrapõem outros que podem ser substituídos, oscilando em sua validade. E os critérios para decidir sobre julgamentos morais são estéticos, conforme anunciado por Nietzsche (1992): Os juízos estéticos (o gosto, desagrado, repugnância etc.) constituem o fundamento da tábua dos bens.

A partir dessa análise, Hermann (2005) defende que há uma tendência geral à estetização, mas de diferentes maneiras. Ou seja: no ambiente urbano, a estetização se refere ao embelezamento, à encenação e ao *life style*; no que se refere à tecnologia e à mídia, a estetização significa a mesma coisa que virtualização, e no que tange à consciência, a estetização significa que não reconhecemos nenhum fundamento último, mas, sim, a realidade passa a ser concebida como entendíamos na arte – uma natureza de produto, da mutabilidade, da artificialidade e de virtualidade. Assim, a palavra estética significa não o sentido da arte, mas justamente os processos de estetização do mundo da vida.

Foucault (2014a), em direção a uma estetização da ética, traz uma crítica aos ideais de autonomia e aperfeiçoamento moral, presentes na base metafísica do pensamento pedagógico moderno. A busca de autonomia e liberdade não se realizaria mais num movimento de verticalidade, de busca do eu profundo, da superação de ambivalência em busca de um “eu verdadeiro”. O sujeito, nesse modelo, não seria nem livre nem emancipado, mas submetido a um processo de disciplinamento social, uniformizado pelo constrangimento.

A estética da existência, segundo aponta Costa (1995), se caracteriza por ser crítica e propor um modelo de experimentação. É crítica enquanto reconhece que os limites de saber e dispositivos de poder, sob os quais se situam nossa experiência, não são imutáveis e a própria experiência histórica aponta que os modos de proceder mudam. A escolha pelo estilo de vida, o trabalho de criação sobre a própria conduta, tem o papel de questionar o atual sistema de relações. A estética da existência se propõe como um modelo de experimentação, porque submete à prova tanto os limites impostos à experiência como a própria condição de sujeito que tais limites conferem. Criar a si mesmo é uma atitude experimental que produz uma transformação a partir dos limites e contingências que nos são impostos.

Foucault, ao estudar a ascese grega, aposta em seus últimos estudos em um tipo de relacionamento, aquele que o sujeito estabelece consigo mesmo como uma arma contra o poder moderno. Dizendo com Ortega (1999), trata-se de uma relação consigo que culmina na constituição de um sujeito-forma e não de um sujeito-substância – uma atividade desprovida de identidade.

O sujeito-forma é um sujeito apontado para o processo de sua constituição, ou seja, um sujeito como atividade, em devir. “Um sujeito desse tipo exige uma atitude experimental consigo e aponta para sua multiformidade histórica” (ORTEGA, 1999, p. 63). E sendo o sujeito uma forma, interessa pensar a constituição histórica das diferentes formas do sujeito em relação aos jogos de verdade por dentro das relações sociais que são de saber e poder.

A partir do conceito de devir, como proposto por Deleuze e Guatarri (1997), parece possível considerar modos de ser, lugares a serem ocupados pelo sujeito professor, movimentos e escritas, como fragmentos de uma unidade chamada professor por infinitos modos. Ou concordando com Corazza (2009), o professor é em alguma instância ilocalizável, é capaz de transmitir as próprias determinações a um número infinito de indivíduos. Isso porque o universal, enquanto forma única e idêntica de uma multiplicidade, caracteriza-se por sua capacidade de dividir-se em partes, de modo a não romper a própria unidade.

Por isso, a impossibilidade de utilizar padrões universais para tratar e designar algo mutável. Significa dizer que a soma de várias práticas de diversos exercícios da docência não consegue compor um encaixe que determinará a totalidade do professor, pois cada um desses fragmentos, enquanto devir, nunca se completa ao ponto de se considerar formado, composto, pronto. O devir, nos termos de Deleuze e Guatarri (1997, p. 12), “não tem um objetivo, não tende a um final, não é um processo para um ser, pois se fosse já teria alcançado seu objetivo”. Um devir não é uma correspondência de relações. Tampouco é uma semelhança, uma imitação e, em última instância, uma identificação. Devir não é progredir nem regredir segundo uma série. E, sobretudo, devir não se faz na imaginação, porque é real. O devir não produz outra coisa senão ele próprio. “É uma falsa alternativa que nos faz dizer: ou imitamos, ou somos. O que é real é o próprio devir, o bloco de devir, e não os termos supostamente fixos pelos quais passaria aquele que se torna. O devir pode e deve ser qualificado” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 15).

O devir procura dar conta de um movimento involutivo que, segundo Deleuze e Guattari (1997), opera um desmanchamento das formas, relançando-as no plano das forças informes. Nessa medida, o devir corresponde a um momento de dessubjetivação, que é condição para que o processo de produção de subjetividade se mantenha em curso. Assim, e na forma como está sendo tomado neste estudo, o conceito de “subjetividade” é indissociável da noção de produção. Nessa perspectiva, sujeito e subjetivação estão inscritos no devir.

Na tentativa de apresentar uma definição, ainda que provisória, do conceito de devir, recorre-se a Kastrup (2005), que, a partir de Deleuze, define o devir professor como uma experiência que se distancia de um tornar-se professor. Não há uma forma-mestre, mas momentos em que as subjetividades se encontram. No campo da invenção, nada está garantido. Nada é desde sempre nem para sempre. Também não há um método único nem receitas infalíveis.

Nesse sentido, ensinar é, em grande parte, compartilhar experiências de problematização. Estas podem ser fugazes, emergindo no campo da percepção e se dissipando

em seguida. Mas é imprescindível a manutenção de sua potência para a invenção de novas subjetividades e de novos mundos. Não se trata de determinismo, nem de livre arbítrio, nem de submissão a um modelo existente, nem de boa vontade, mas um de caminho de aprendizado permanente, um processo lento, marcado por idas e vindas que possibilitam a criação e a reinvenção de si pela entrega ao acaso.

Retoma-se o conceito de identidade para colocar em evidência a associação com o conceito de subjetividade, sendo este último entendido como processo de subjetivação que está “diretamente relacionado às experiências que o sujeito faz de si mesmo, num jogo de verdade em que é fundamental a relação consigo” (LARROSA, 1994, p. 14).

O conceito de subjetividade nos aproxima da perspectiva de Foucault (2014) de algo produzido, moldado, fabricado em diferentes práticas discursivas, em relações heterogêneas de poder-saber. Nessas relações, os indivíduos são subjetivados de diferentes modos e passam a constituir a si mesmos como sujeitos.

Os modos de subjetivação, por sua vez, são todos os processos e as práticas heterogêneas por meio dos quais os seres humanos vêm a se relacionar consigo mesmos e com os outros como sujeitos de certo tipo (FOUCAULT, 2014b). Foucault (2014b, p. 14) propõe que:

as formas modernas de poder atuam na subjetividade do indivíduo à sujeição desse indivíduo ser controlado por outro e explorar a articulação entre poder e saber, em cujo interior se produz o sujeito. Os processos de subjetivação estão diretamente relacionados às experiências que o sujeito faz de si mesmo, num jogo de verdade em que é fundamental a relação consigo.

São sempre situados e amplamente diversos, nos modos de existência que produzem, de acordo com a época e o tipo de construção social.

Assim, entende-se que o conceito de subjetivação sugere pensar que as identidades são formadas e transformadas continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 2000), bem como constituídas em muitas instâncias e espaços, a exemplo do escolar e do midiático.

Na análise de Larrosa (1994), é possível afirmar que os estudos Foucault tentam relacionar as práticas pedagógicas em que constrói e modifica a experiência que as pessoas têm de si mesmos e faz isso ao estudar os mecanismos que "transformam o ser humano em sujeito", sobre o que concorda Castro (2009), ao afirmar que todo o trabalho de Foucault poderia ser visto como uma análise filosófica e histórica das práticas de subjetivação: “Não é

o poder, mas o sujeito o que constitui o tema geral de minhas investigações” (FOUCAULT, 2014, p. 268).

É especialmente nos estudos de 1978 que os termos conhecimento e poder começam a ser abordados e elaborados em termos de “biopoder” e de “governo”. Na perspectiva de Foucault, a questão do “governo” está fortemente relacionada com a questão do “autogoverno” e esta, por sua vez, está claramente relacionada com o tema da “subjetividade”.

Como esclarece Castro (2009), a questão de governo, em Foucault, apresenta significações e abrangência tanto no campo político (em relação à “arte de governar” e à polícia) quanto no domínio moral (em relação ao autogoverno), no campo pedagógico (relativo ao governo dos filhos), no poder pastoral (arte de “governo da alma”, consciência e vida) e até mesmo no campo econômico (riqueza do Estado). Ou dizendo com o próprio Foucault (2006d, p. 305):

Por governamentalidade entendo o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma bem específica, bem complexa, de poder, que tem como alvo principal a população, como forma mais importante de saber, a economia política, como instrumento técnico essencial, os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por governamentalidade, entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não cessou de conduzir a muitíssimo tempo, em direção à preeminência desse tipo de saber que se pode chamar de “governo” sobre todos os outros: soberania, disciplina. [...] Enfim, em terceiro lugar [...] a pastoral, a nova técnica diplomático-militar e, enfim, a polícia.

Para Foucault, estes elementos representam a força propulsora para a produção de que ele denomina de governamentalização do Estado. Governar um Estado significa, então, como vemos em Castro (2009, p. 189), “pôr em funcionamento a economia ao nível do Estado inteiro, isso é, com relação aos habitantes, às riquezas, à conduta de todos e de cada um e ter uma forma de vigilância, de controle [...]”. No sentido foucaultiano, o Estado tem por objetivo governar a população e não exclusivamente o território através de um aparato de saberes e de dispositivos de segurança.

Em *Segurança, território e população*, a temática do governo aparece, e, nos cursos com o título de *Nascimento da biopolítica*, esse termo governo é utilizado por Foucault para designar a maneira de moldar, guiar, dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes, dos loucos, das mulheres. Portanto, não é empregado por Foucault exclusivamente no mesmo sentido que adquire na Modernidade – modo de administração dos Estados –, mas apoia-se na

significação que o termo governo tinha no século XVI, como um modo de estruturar o eventual campo de ação dos outros. E enfatiza que “não há um princípio de poder que domina até o menor elemento da sociedade, mas uma disseminação do poder em toda a rede social. Governar as pessoas não deve ser visto como um modo de forçá-las a fazer o que o governante quer, por meio de técnicas de dominação” (DREYFUS; RABINOW, 2013, p. 234).

O objetivo de Foucault, ao fazer uma analítica do poder, é isolar, identificar e analisar a rede de relações desiguais estabelecidas pelas tecnologias políticas, que são subjacentes e restringem a igualdade teórica estabelecida jurídica e filosoficamente, na medida em que o biopoder escapa da representação de poder como lei sendo por ela protegido, e sua racionalidade não pode ser captada pelas linguagens políticas. Para compreender o poder e sua materialidade, seu funcionamento diário, devemos nos remeter ao nível das micropráticas, das tecnologias políticas em que nossas práticas se formam, tendo em vista que o poder não está restrito às instituições políticas, é multidirecional (DREYFUS; RABINOW, 2013, p. 243).

Foucault enfatiza a existência de uma dispersão do poder em toda a rede social. As relações de poder encontram-se, pois, enraizadas na sociedade: “o poder é uma matriz geral de relações de forças, em um tempo dado, em uma sociedade dada” (DREYFUS; RABINOW, 2013, p. 244). Sua disseminação implica uma multiplicidade de formas díspares e individuais de objetivos, a partir da possibilidade de agir sobre a ação dos outros. E isso se estende por toda a relação social, definindo formas de poder.

Nas sociedades contemporâneas, o Estado não é o único lugar de exercício do poder, o que ocorreu foi uma “estatização contínua das relações de poder”, em que essas relações “foram progressivamente centralizadas na forma de instituições do Estado. A noção de governo aponta para a diversidade de forças envolvidas na regulação da vida dos indivíduos, objetivando fins diversos” (BAMPI, 2002, p. 133).

Ao apontar o liberalismo como uma forma de pensamento e de governo, problematiza seus princípios e instrumentos como forma de governo. Os princípios se referem a uma espécie de “naturalismo governamental” como pontua Gadelha (2013, p. 140):

refere-se à produção da liberdade e ao problema da arbitragem liberal, ao passo que os instrumentos dizem respeito à gestão dos perigos e à instituição de mecanismos de segurança, aos controles disciplinares e às políticas intervencionistas – às voltas com o problema da gestão da liberdade.

Ou ainda, como assevera Bampi (2002), possibilita analisar o modo como os indivíduos, nas sociedades ocidentais, são conduzidos e conhecidos por outros indivíduos. Foucault chama de governo o ponto de contato entre o modo como se dá essa condução e esse conhecimento e o modo pelo qual os indivíduos se conduzem e conhecem a si próprios. Para realizar esse tipo de analítica, Foucault destaca a importância de levar em conta não apenas as técnicas de dominação, mas também as técnicas do eu.

A busca de constituição para si de um estilo de vida, na ética foucaultiana, teria a ver com a potencialização da capacidade de provocar, de duvidar e de dedicar-se a si mesmo com vigilância e esforço, com vigor, com entrega ao desejo de desaprender o que já não nos serve e se abastecer de discursos que nos estimulam a agir eticamente e a nos modificar.

Fischer (2001), em seu texto *Mídia e educação da mulher: uma discussão teórica sobre modos de enunciar o feminino na TV*, destaca a existência de uma íntima relação entre poder e subjetividade, entre poder e sexualidade nos estudos de Foucault. Relação que se apresenta frutífera nesta investigação, pela possibilidade de projetar outros conceitos, como de subjetivação, sujeito e saber, com o de poder no conjunto teórico do campo dos estudos de gênero.

Para Foucault, o sujeito é aquele que de alguma forma está submetido ao outro (por meio de relações de controle ou dependência) ou então a si mesmo, preso à sua própria identidade, mediante a prática do conhecimento de si, como afirmam Dreyfus e Rabinow (2013, p. 235). No pensamento foucaultiano, estão em jogo, portanto, dois modos de entender o sujeito, que não se negam mutuamente, mas que evidenciam a complexidade do tema, tal como é tratado por Foucault: ao mesmo tempo em que o sujeito está sempre, de alguma forma, submetido a relações de controle e dependência, está também permanentemente imerso em inúmeras práticas, nos diferentes espaços institucionais, em que é convocado a olhar para si mesmo, a conhecer-se, a construir para si verdades sobre si mesmo.

Fischer (2002a, p. 154) aponta que essa forma complexa no modo de entender o sujeito – ao contrário do que uma crítica apressada a Foucault poderia sugerir – indica possibilidades de ultrapassar o controle e a dependência (que jamais são absolutos), justamente porque o voltar-se para si mesmo pode constituir-se uma linha de fuga (DELEUZE; GUATTARI, 1997), um “modo artista” de ser, em que a luta maior é justamente a luta contra “todas as formas de sujeição – contra a submissão da subjetividade” (DREYFUS; RABINOW, 2013, p. 236).

Para Fischer, com quem concordamos, tal possibilidade articula-se ao fato de que os processos de subjetivação sempre são históricos e, portanto, devem ser vistos em sua ampla

diversidade, nos modos de existência que produzem, conforme a época. Em outras palavras, os modos de existência, aprendidos nas mais diferentes dinâmicas de poder e saber, jamais são totalmente compactos e definitivos; pelo contrário, sempre há neles fissuras, espaços e possibilidades éticas e estéticas escapantes.

Nessa direção, ao estudar dispositivos pedagógicos de gênero em textos que movimentam escritos sobre o sujeito professor, intenta-se mergulhar em uma série de estratégias de linguagem que caracterizam o efeito pedagógico desses escritos como um local privilegiado de produção de efeitos de verdade sobre os sujeitos, no caso, do sujeito professor. Ou seja, interessa perseguir os atos discursivos de delineamento do sujeito professor. Na medida em que o sujeito e as identidades são uma construção histórica, social e linguística, e “o gênero é instituído através de atos que são internamente descontínuos, então, a *aparência da substância* é precisamente isso, uma identidade construída, uma realização performativa” (BUTLER, 2008, p. 69).

Na ótica de Butler (2008), o conceito de performatividade desloca a ênfase na identidade como descrição, como aquilo que é uma ênfase, de certa forma, mantida pelo conceito de representação, para a ideia de “tornar-se”, para uma concepção da identidade como movimento e transformação. Formulado inicialmente por Austin (1990), no conceito de performatividade a linguagem não se limita a proposições que simplesmente descrevem uma ação, uma situação ou um estado de coisas. Essas proposições fazem com que algo se efetive, se realize.

Na análise das questões de gênero, Butler (2008, p. 45) afirma que o gênero não é um substantivo, mas, tampouco é um conjunto de características flutuantes, pois seu efeito substantivo é performativamente¹⁰ “produzido e imposto pelas práticas reguladoras da coerência de gênero”, isto é, constituinte de uma concepção de identidade *a priori*. Na medida em que as práticas reguladoras fixam o gênero no sexo sob uma correspondência de caráter essencialista, implicando numa subjetividade que corresponda à identidade de gênero instituída como correspondente, ou seja, nessa perspectiva, seria pensar em uma feminilidade direta e unicamente para o feminino. Sobre isso afirma que, por conseguinte, “o gênero mostra ser performativo no interior do discurso herdado da metafísica da substância – isto é,

¹⁰ De acordo com Silva (2009, p. 92), na ótica de Butler (2008), o conceito de performatividade desloca a ênfase na identidade como descrição, como aquilo que é uma ênfase que é, de certa forma, mantida pelo conceito de representação para a ideia de “tornar-se”, para uma concepção da identidade como movimento e transformação. Formulado inicialmente por Austin (1990), no conceito de performatividade, a linguagem não se limita a proposições que simplesmente descrevem uma ação, uma situação ou um estado de coisas. Essas proposições fazem com que algo se efetive, se realize.

constituído da identidade que supostamente é. Nesse sentido, o gênero é sempre um feito, ainda que não seja obra de um sujeito tido como preexistente à obra” (BUTLER, 2008, p. 48). E acrescenta que no desafio de repensar as categorias de gênero fora da metafísica da substância, é mister considerar a relevância da afirmação de Nietzsche, em “A genealogia da moral”, de que não há ser por trás do fazer, do realizar e do tornar-se; o fazedor é uma mera ficção acrescentada à obra – a obra é tudo. [...] não há identidade de gênero por trás das expressões do gênero; essa identidade é *performativamente* construída, pelas próprias expressões tidas como seus resultados (BUTLER, 2008, p. 48).

Em sua posição, a visão do gênero como substância tem razões políticas, já que “a instituição de uma heterossexualidade compulsória e naturalizada exige e regula o gênero como uma relação binária em que o termo masculino diferencia-se do termo feminino por meio das práticas do desejo heterossexual” (BUTLER, 2008, p. 45).

O deslocamento estratégico da relação binária e da metafísica da substância em que ela se baseia, na opinião dessa autora, pressupõe que a produção das categorias de feminino e masculino, mulher e homem, ocorra igualmente no interior da estrutura binária.

Nessa medida, propõe que, se existe a possibilidade de se falar do homem com um atributo masculino e compreender esse atributo como um traço desse homem, também existe igualmente a probabilidade de falar de um homem com um atributo feminino, mas preservando a integridade do gênero. Contudo, se a prioridade das substâncias homem e mulher foram dispensadas enquanto permanentes, não será mais possível “subordinar traços dissonantes do gênero como categoria secundária” (BUTLER, 2008) ou problemática ao gênero que insiste em continuar inato.

Nessa perspectiva, concordamos com a afirmação de Butler (2008) de que o gênero não deve ser constituído como uma identidade estável ou um *locus* de ação do qual decorrem vários atos, mas como uma identidade construída no tempo e instituída num espaço externo por meio de uma “repetição estilizada de atos”. Consequentemente a aparência de substância nada mais é que uma identidade construída, uma realização performativa.

Assim como não há identidade de gênero por trás das expressões do gênero, não existe uma mãe escondida na mulher, a não ser para os partidários de uma filosofia dualista como propõe Badinter (1985). Para essa autora, se faz necessário indagar a filosofia que funda tais princípios, que defende uma distinção radical entre a essência da existência e a realidade da aparência, entre o fundo e a forma. Sob a perspectiva dualista, as formas podem se modificar sem com isso afetar “o fundo”, a essência.

Desse modo, “se os comportamentos maternos (as formas) assumem aspectos diferentes, até mesmo contraditórios, com o correr do tempo, nem assim modificam a realidade profunda de amor, de alguma forma hipostasiado” (BADINTER, 1985, p. 14). Significa dizer que existe uma defesa do amor materno “imutável” que está pautada na defesa de uma natureza humana que pode se modificar apenas na superfície. Sendo assim:

A cultura não passa de um epifenômeno. Aos seus olhos, a maternidade e o amor que a acompanha estariam inscritos desde toda a eternidade na natureza feminina. Desse ponto de vista, uma mulher é feita para ser mãe, e mais, uma boa mãe. Toda exceção à norma será necessariamente analisada em termos de exceções patológicas. A mãe indiferente é um desafio lançado à natureza, a a-normal por excelência (BADINTER, 1985, p. 15).

Contudo, se faz necessário lembrar, como afirma essa autora que o pensamento dualista não leva em consideração dois princípios fundamentais: primeiro, que a lei da natureza não admite nenhuma exceção. Mesmo que o conceito de lei (universalidade) seja substituído pelo de regra (geral), será necessário constatar que há inúmeras exceções à regra do amor materno para não questionar inevitavelmente a própria regra. E ainda, que o amor, no reino humano, não é simplesmente uma norma. Nele interferem inúmeros fatores, ao contrário do reino animal; imerso na natureza e submetido ao seu determinismo, o humano – no caso, a mulher: “um ser histórico, o único vivente dotado da faculdade de simbolizar, o que o põe acima da esfera propriamente animal. Esse ser de desejo é sempre particular e diferente de todos os outros” (BANDINTER, 1985, p. 16).

A essas questões, Alves (2015) acrescenta que, na atualidade, as políticas de gestão da vida, ou “politização de corpos grávidos”, funcionam de modo a fixar na mulher não apenas a exclusividade no processo reprodutivo como único atributo natural e função social, mas a manutenção da vida social no que tange aos aspectos do cuidado e da educação de filhos e filhas. E esse jogo de verdade no campo da educação escolar, no que tange à atividade docente, produz um conjunto de práticas de naturalização como o emprego do termo genérico pais, alunos, professores. Intuímos pensar que este jogo parece sugerir por um lado, uma camuflagem no que se refere à condição de gênero inscrita na dinâmica dos processos educacionais e na vida escolar, na medida em que essa participação é majoritariamente feminina, como afirma Alves (2015), mas de outro modo confirma esses termos como carregados de positividade, legitimidade, seguindo o pensamento iluminista do eu pensante, o eu racional, o eu existente – o masculino.

Por outro lado, vale lembrar a existência de uma rede discursiva em torno do princípio da autoridade com princípios e práticas que incidem sobre a mulher marcadamente, segundo Badinter (1985) a partir do século XVII: o discurso aristotélico, o discurso teológico e o discurso político.

Para essa autora, o discurso aristotélico serviu para justificar, do ponto de vista filosófico, a autoridade do marido e do pai na medida em que, pelo princípio político aristotélico: a autoridade do homem é legítima porque repousa sobre a desigualdade natural que existe entre os seres humanos – “a natureza criou indivíduos próprios para mandar e indivíduos próprios para obedecer” – do escravo desprovido de alma à cidadã que é essencialmente inferior ao homem em qualquer idade, desvalorizada do ponto de vista metafísico, pois encarna o princípio negativo, a menstruação. E ainda, comprada pelo marido, era considerada um bem entre outros. Sua única honra era o silêncio.

No que se refere ao discurso religioso da teologia cristã, Badinter (1985) destaca que, apesar da mensagem de amor e do discurso igualitário de Cristo, a teologia cristã, em virtude de suas raízes judaicas, teve sua cota de responsabilidade no reforço e na justificação da autoridade paterna e marital, um importante papel histórico para a construção da condição feminina. Para isso pauta-se em dois grandes enunciados: o Gênesis e a Epístola (Cartas) de Paulo aos Efésios.

No enunciado do Gênesis, a autora aborda três atos de sujeição da mulher. O primeiro diz respeito à criação do homem e ao surgimento da mulher a partir da necessidade masculina de uma companheira – para tanto, enquanto dorme, Deus “retira-lhe [do homem] uma das costelas e forma em torno um tecido de carne” (BADINTER, 1985, p. 33). O segundo refere-se à perda do homem por responsabilidade da mulher – Eva é responsável pelo pecado por ter comido o fruto da árvore do bem e do mal e oferecido a Adão, que, apesar de ser responsável pelos dois, isenta-se, dizendo: “a mulher que me deste por companheira, ela me deu da árvore e comi. Neste incidente, a audácia, a curiosidade e a vontade de poder estava com a mulher” (BADINTER, 1985, p. 33). O terceiro relaciona-se às maldições que recaem sobre a mulher em consequência do ato anterior: “com dor parirás teus filhos. [...] e a tua paixão será para o teu marido, e ele te dominará” (BADINTER, 1985, p. 33).

Já os enunciados da Epístola de Paulo aos Efésios, como analisa Badinter (1985), expõem uma teoria de igualdade que difere daquela atribuída ao Cristo: “Por certo, diz Paulo, o homem e a mulher têm os mesmos direitos e os mesmos deveres. [...] o homem deve ser chefe do casal, pois foi criado em primeiro lugar e deu origem à mulher” (BADINTER, 1985, p. 35). Apesar da recomendação de que as ordens sejam temperadas com amor e respeito,

trata-se de uma igualdade entre pessoas que não são idênticas, o que não exclui uma hierarquia – ao marido compete a decisão final: “Vós maridos, amai as vossas próprias mulheres, como também Cristo amou a Igreja, assim como a Igreja está sujeita a Cristo, assim também as mulheres sejam em tudo sujeitas a seus maridos”.

A autora assinala que essa “teoria” da igualdade na hierarquia levaria à eliminação de um dos termos e que a margem do pai e do marido ocupando o lugar de Cristo suplantou a igualdade proclamada por esse mesmo Cristo. Assim referendadas, as prescrições morais ressaltam, até o século XVII, a subordinação da mulher ao marido.

Outro discurso potente na elaboração e fortalecimento da autoridade paterna encontra-se no absolutismo político pela domada igualdade natural com a superioridade que vem da ordem geracional – submissão dos filhos aos pais. Sustenta-se com certas proposições favoráveis à manutenção da origem de uma paternidade real – como existe uma bondade natural do pai para com os filhos e como a autoridade real é paternal, seu caráter essencial é também de bondade. Assim como o rei não busca senão o bem de seus súditos, o pai só quer o bem de seus filhos, mesmo quando os corrige. “Ora, o rei é a imagem de Deus na Terra, pai de seus súditos. E o simples pai de família, o sucedâneo da imagem divina e real junto aos filhos” (BADINTER, 1985, p. 41). Contudo, lembra a autora que essa analogia nas relações expressas só funciona graças a um terceiro termo silenciado – os vigilantes:

Deus, o rei, o pai e o pastor só dirigem suas criaturas, súditos, filho e rebanho por intermediários vigilantes – a igreja, a polícia, a mãe e o cão de guarda. Não seria dizer, em virtude das relações analógicas, que a mãe é como a igreja em relação às suas ovelhas, a polícia que vigia os súditos, o cão de guarda que roda em torno do rebanho? Ela tem poder e autoridade sobre eles. E mais familiaridade também, pois não lhes tira os olhos. (BADINTER, 1985, p. 42).

Sob essas bases, é possível perceber que o domínio não passa de um suposto poder ou autoridade, lembra a autora, pois, foi delegada à mulher que por sua vez está submetida ao esposo como a Igreja a Cristo, a polícia ao soberano e o cão ao pastor. É um poder que está à disposição do seu senhor, exatamente por “sua natureza de guardiã estar mais próxima daquilo que ela guarda do que do senhor” (BADINTER, 1985, p. 42).

Nessa esteira, no contexto brasileiro, cabe lembrar que sob essas bases no século XIX passa a ser visível uma elaboração de um novo modelo de feminilidade, como aponta Rago (1997) com vista ao gerenciamento das relações familiares: “À mulher cabia, agora, atentar para os mínimos detalhes da vida cotidiana de cada um dos membros da família [...]”.

Complementarmente, a criança passou a ser considerada com ser especial, que requereria todos os cuidados, médicos, novos aliados da mãe [...]” (RAGO, 1997, p. 62).

Essa reconfiguração da dinâmica familiar, com novos e definidos papéis da mulher no lar e no cuidado com a criança com a participação da medicina higienista, estaria diretamente ligada, segundo Louro (2011), nas últimas décadas do século XIX, com a emergência de uma modernização da sociedade brasileira. Foi vinculada a uma necessidade de educação para a mulher – as das camadas populares para serem dirigentes, honestas, ordeiras, asseadas com vistas ao controle dos homens e formar os novos trabalhadores/as do país, e para as de famílias abastadas, às futuras mães dos líderes cabia a orientação dos filhos/as, a manutenção de um lar sem distúrbios e perturbações. Apesar dessa distinção nos propósitos, de modo geral, educação feminina se estabelecia sob dois discursos: o da moral religiosa dominante no estado laico:

Esperava-se que as meninas e jovens constituíssem suas vidas pela imagem de pureza da Virgem. Através o símbolo mariano se apelava tanto para a *sagrada missão* da maternidade quanto para a manutenção da pureza feminina. Esse ideal feminino implicava o recato e o pudor, a busca constante de uma perfeição moral, aceitação de sacrifícios, a ação educadora dos filhos e filhas (LOURO, 2011, p. 447).

Ou inspirado nas ideias positivistas e científicas:

Justificava-se um ensino para a mulher que, ligado ainda à função materna, afasta-se as superstições e incorporasse as novidades da ciência, em especial das ciências que tratavam das tradicionais ocupações femininas. Portanto, quando, na virada do século, novas disciplinas como puericultura, psicologia ou economia doméstica viessem a integrar currículo dos cursos femininos, representariam, ao mesmo tempo, a introdução de novos conceitos científicos justificados por velhas concepções relativas à essência do que se entendia como feminino (LOURO, 2011, p. 448).

Esse conjunto de verdades sobre a natureza feminina como frágil e abnegada, sua missão para o lar e a maternidade constituída pelos discursos religioso, médico, jurídico e educacional instituem não apenas a vida social da mulher desde o século XIX, valorizando a função da mulher atrelada ao cuidar e ao educar da infância e da família, mas também é constituinte de sua proteção e tutela nas atividades profissionais sob “a dupla marca do discurso religioso e da metáfora materna: dedicação-disponibilidade, humildade-submissão, abnegação-sacrifício” (LOURO, 2011, p. 448). Assim, a professora é produzida, então, em meio a aparentes paradoxos, “já que ela deve ser, ao mesmo tempo, dirigida e dirigente,

profissional e mãe espiritual, disciplinada e disciplinadora” (LOURO, 2011, p. 448). Para tanto, se articulam, se reconfiguram e se ampliam na ordem social, política e econômica diversos dispositivos materiais e não materiais, como o currículo de formação, as normas, instituições, rituais e símbolos, doutrinas, enunciados científicos, políticas educacionais e representações investidos na produção de verdades, discursos carregados de discursos sobre os gêneros – nesse caso o feminino, com lugar definido para este, com função e posição como se fosse possível compreender a história sem notar que esta se dá no terreno das relações de gênero, por ser integrante do processo de construção histórico e social. O discurso histórico sobre o gênero, “articulado à classe, etnia, religião, idade, determinou (e determina) algumas posições de sujeito que as mulheres ocuparam (e ocupam)” (LOURO, 2011, p. 478).

3.2 O dispositivo pedagógico e a produção dos sujeitos

Agamben (2005) analisa que Foucault teria tomado de Hegel, via Hyppolite, a noção de “positividade”, termo efetivamente recorrente nos escritos foucaultianos dos anos 1960, para aludir ao elemento histórico e para colocar o problema da relação entre os indivíduos e o conjunto definido pelas instituições, pelos processos de subjetivação, pelas regras onde se concretizam as relações de poder.

No texto *Foucault: conceitos essenciais*, Judith Revel (2005) sugere que Foucault utiliza amplamente e que aprofunda a perspectiva genealógica emprestada de Nietzsche: seria tomar para si o papel ocupado anteriormente por outro termo foucaultiano, isto é, “episteme”, que já tinha um papel central em *As palavras e as Coisas*. A relação entre episteme e dispositivo, contudo, ocorre em um dos poucos textos em que Foucault procurou definir o que entende por esse termo. Em sua introdução, Foucault coloca imediatamente em relação à positividade e à episteme.

Na verdade, a noção de dispositivo substitui pouco a pouco aquela de episteme, empregada por Foucault, de um modo absolutamente particular, em *As palavras e as coisas* e até o final dos anos 60. Com efeito, a episteme é um dispositivo especificamente discursivo, enquanto o "dispositivo", no sentido que Foucault explorará dez anos mais tarde, contém igualmente instituições e práticas, isto é, "todo o social não discursivo" (REVEL, 2005, p. 40).

Com o termo “dispositivo”, Foucault emerge da análise discursiva. Ou como assevera Chignola (2003), descentraliza a sua análise dos textos da filosofia – a esta, no fundo, se refere a análise da teoria da representação, da linguagem, da ordem natural, da riqueza e do

valor, que Foucault chama de idade clássica – para acessar o espaço estriado pelo rumor dos saberes filosoficamente anônimos, atribuível somente ao fazer e desfazer das táticas e estratégias, que serão visualizadas como trajetórias de movimento de um poder do qual será desconstruído, ainda que na sua fórmula exclusivamente jurídica.

Um dispositivo é, portanto, em primeiro lugar, o ponto de ligação de elementos heterogêneos: discursos, sim, mas também regulamentos, soluções arquitetônicas, decisões administrativas, proposições filosóficas e morais, tecnologias. Isso se faz necessário, em um dado momento e em um campo específico, como resposta a um objetivo estratégico. Ou como afirma Castro (2009, p. 124), para Foucault o “dispositivo” é, em definitivo, mais geral do que a episteme, que poderia ser definida como um dispositivo exclusivamente discursivo; e menciona vários dispositivos disciplinares, carcerário, de poder, de saber, de subjetividade, da sexualidade.

A noção de dispositivo, ao ser apresentada por Foucault (2006d), se complexifica na medida em que é a rede de relações que podem ser estabelecidas entre elementos heterogêneos: discursos, instituições, arquitetura, regulamentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas, o dito e o não dito; estabelece a natureza do nexo que pode existir entre esses elementos heterogêneos. Exemplo: o discurso pode aparecer como programa de uma instituição, como elemento que pode justificar ou ocultar uma prática ou funcionar como uma interpretação *a posteriori* dessa prática, oferecer-lhe um campo novo de racionalidade; também se trata de uma formação que, em um momento dado, teve por função responder a uma urgência; o dispositivo tem, assim, uma função estratégica. Exemplo: a reabsorção de uma massa da população flutuante que era excessiva para uma economia mercantilista.

Tal imperativo estratégico serviu como a matriz de um dispositivo que se converteu pouco a pouco no controle-sujeição da loucura; além da estrutura de elementos heterogêneos, um dispositivo se define por sua gênese, na qual se distinguem dois momentos essenciais: um primeiro momento do predomínio do objetivo estratégico e um segundo momento que é a constituição do dispositivo propriamente dito: “O dispositivo, uma vez constituído, permanece como tal e tem lugar um processo de sobredeterminação funcional – cada efeito, positivo ou negativo querido ou não querido, entra em ressonância ou em contradição com os outros e exige um reajuste” (FOUCAULT, 2006c, p. 169).

Para Agamben (2005, p. 164), o dispositivo se refere a um termo técnico decisivo na estratégia do pensamento foucaultiano. Foucault passa a usá-lo com frequência, sobretudo a

partir da metade dos anos de 1970, quando começa a se ocupar daquilo que chamava de "governabilidade" ou de "governo dos homens".

Embora nunca tenha dado uma verdadeira e própria definição, Foucault se aproxima de alguma coisa como uma definição em uma entrevista de 1977 (*Dits et Écrits IX*):

É um conjunto heterogêneo, que inclui virtualmente qualquer coisa, linguístico e não linguístico no mesmo título: discursos, instituições, edifícios, leis, medidas de segurança, proposições filosóficas etc. O dispositivo em si mesmo é a rede que se estabelece entre esses elementos. O dispositivo tem sempre uma função estratégica concreta e se inscreve sempre em uma relação de poder. É algo de geral (um *réseau*, uma "rede") porque inclui em si a episteme, que para Foucault é aquilo que em certa sociedade permite distinguir o que é aceito como um enunciado científico daquilo que não é científico (FOUCAULT, 2014, p. 45).

Nesta acepção, Castro (2009), interpretando o modo como Foucault trata o dispositivo, destaca também que o objetivo último de Foucault não é, como em Hegel, aquele de reconciliar os dois elementos – linguístico e não linguístico. E nem mesmo o de enfatizar o conflito entre estes.

Trata-se para ele antes de investigar os modos concretos como as positivities (ou os dispositivos) atuam nas relações, nos mecanismos e nos "jogos" de poder. Para o autor, “dispositivo” é um termo técnico essencial do pensamento de Foucault, não se tratando de um termo particular, que se refira somente a esta ou aquela tecnologia do poder. É um termo geral, que, segundo Hyppolite, tem a mesma amplitude que a "positividade" tem para o jovem Hegel e, na estratégia de Foucault, este vem ocupar o lugar daqueles que ele define criticamente como "os universais" (*les universaux*).

Vale lembrar que Foucault sempre recusou a se ocupar daquelas categorias gerais ou entes da razão que chama de "universais", como o Estado, a Soberania, a Lei, o Poder. Mas isso não significa que não há, no seu pensamento, conceitos operativos de caráter geral.

Os dispositivos são precisamente o que na estratégia foucaultiana ocupa o lugar dos Universais: não simplesmente esta ou aquela medida de segurança, esta ou aquela tecnologia do poder, e nem mesmo uma maioria obtida por abstração: de preferência, como dizia na entrevista de 1977, "a rede (*le réseau*) que se estabelece entre estes elementos".

Deleuze (1990) observa a materialidade dos dispositivos na análise dos sistemas disciplinares desenvolvidos por Foucault em *Vigiar e Punir*, propondo que é no interior desses sistemas que funciona um “mecanismo penal”. Esses sistemas se caracterizam nos julgamentos, nas apreciações e nos diagnósticos concernentes ao estabelecimento e ao

cumprimento da norma pelos indivíduos. Esse conceito traz para a discussão a ideia de normalização.

A normalização fixa os sujeitos no aparelho de produção e de controle da própria existência, sendo ela mesma uma espécie de regime de exercício de poder disciplinar, que se constitui sob a perspectiva de uma técnica de apoderamento dos sujeitos, como objetos e instrumentos de poder definidos como efeito e instrumento do poder no núcleo dos sistemas disciplinares e descreve as condições de produção dos sujeitos nos espaços da sociedade.

Os dispositivos, na perspectiva foucaultiana, são vistos como práticas discursivas que obedecem a regras anônimas sobre o que se pode dizer ou não sobre a vida. O discurso é concebido como uma materialidade que implica em regras específicas para o dizer e para a sua repetição, estando intrinsecamente implicado com o conceito de poder. E, nesse sentido, os elementos que o constituem também o revelam.

Assim, ocorre lembrar que “um dispositivo pedagógico será qualquer lugar onde se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo” (LARROSA, 1994, p. 57) e a experiência de si, a correlação, em um corte espaço-temporal concreto, entre domínios de saber, tipos de normatividade e formas de subjetivação.

Retomando o conceito de dispositivo em sua abrangência, Agamben (2005) sugere que a função dos dispositivos, em relação aos “seres vivos”, é a de capturá-los, dando lugar, por meio dessa captura, aos processos de subjetivação e de dessubjetivação. O sujeito é o que resulta do corpo a corpo entre os vivos e os dispositivos. Um mesmo sujeito, uma mesma substância pode ser o lugar dos múltiplos processos de subjetivação (AGAMBEN, 2005, p. 13). E propõe uma generalização do conceito foucaultiano de dispositivo:

Chamarei literalmente de *dispositive* qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos. Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o panóptico, as escolas, as confissões, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas etc., cuja conexão com o poder é em certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e – por que não – a linguagem mesma, que é talvez o mais antigo dos dispositivos, em que há milhares e milhares de anos um primata – provavelmente sem dar-se conta das consequências que se seguiriam – teve a inconsciência de se deixar capturar. (AGAMBEN, 2005, p. 13).

Contudo, lembra que a ilimitada proliferação dos dispositivos, que define a fase presente do capitalismo, faz confronto com uma igualmente ilimitada proliferação de processos de subjetivação. Isso pode produzir a impressão de que a categoria da subjetividade

no nosso tempo vacila e perde consistência, mas trata-se, para sermos precisos, não de um cancelamento ou de uma superação, mas de uma disseminação de subjetividades frente à fase extrema da consolidação capitalista que estamos vivendo como uma gigantesca acumulação e proliferação dos dispositivos, pois “certamente, desde que apareceu o *homo sapiens*, havia dispositivos, mas dir-se-ia que hoje não haveria um só instante na vida dos indivíduos que não seja [sic] modelado, contaminado ou controlado por algum dispositivo” (AGAMBEN, 2005, p. 13).

Tal conceitualização se apresenta frutífera a esta investigação, na medida em que expande a noção de dispositivo, fazendo-a coincidir com qualquer mecanismo que seja capaz de governar a vida, termo este que nomeia aquilo no qual e por meio do qual se realiza uma pura atividade de governo sem nenhum fundamento no ser.

Esse jogo de inclusão-exclusão de certa forma de governo da vida ou de captura da experiência possibilita engendrar o que estamos denominando de “dispositivos de gênero” como certo conjunto de dispositivos que instauram a produção de elementos da ordem do dizível e do enunciável, geram efeitos de sentido e enunciam as condições de produção do discurso, possibilitando uma analítica da subjetividade de gênero.

Na presente investigação, como afirmado anteriormente, um operador do dispositivo pedagógico de gênero constitui-se em práticas em um conjunto de dispositivos pedagógicos concretos de produção e mediação da experiência de si que atua por meio de uma dimensão ótica – o “ver”, ver-se, que determina o que é visível no sujeito de si para si mesmo. Uma dimensão discursiva – o “falar”, expressar-se, narrar-se, na qual se estabelece e constitui o que o sujeito pode e deve dizer de si; uma dimensão jurídica – “moral”, julgar-se a si mesmo segundo determinadas normas, a experiência do sujeito e uma dimensão prática que estabelece o que o sujeito deve e pode fazer consigo mesmo. Seria qualquer prática ou produção material capaz de capturar ou mediar a experiência dos modos de ser professor e de ser professora por um ordenamento das condutas.

Está-se a realizar, neste sentido, uma análise ao modo foucaultiano e associada ao pensamento de Agamben de dispositivos concretos de percepção com dispositivos óticos e de exteriorização, com dispositivos de *re-presentação* constituindo a subjetividade.

São enunciados advindos da passagem da superfície linguística de texto para o discurso, examinados nesta pesquisa pela forma como operam certa tecnologia de gênero nas dimensões do dizível e do visível. Na medida em que emergem do arquivo, como assevera Veiga-Neto (2008, p. 3), são elementos com os quais são formulados problemas e chegamos a respostas provisórias que apontam para novas perguntas a serem consideradas no decorrer do

trabalho. Configura-se, portanto, em um *corpus* heterogêneo, aberto, composto por textos variados que compõem o discurso curricular da educação básica e o discurso curricular da mídia pela produção de práticas discursivas sobre o sujeito professor na perspectiva de gênero. Essa concepção associa-se à noção de dispositivo em Foucault como sendo qualquer mecanismo capaz de governar a vida sem nenhum fundamento no ser.

Esse jogo de certa forma de governo da vida ou de captura da experiência possibilita engendrar o que estamos denominando de “dispositivos pedagógicos de gênero” – que instauram a produção de elementos da ordem do dizível e do enunciável, geram efeitos de sentido e enunciam as condições de produção do discurso, possibilitando uma analítica da subjetividade de gênero.

Como já indicado neste texto, os dispositivos atuam na produção e mediação da experiência de si por meio de operadores de dimensão ótica; de dimensão discursiva; de dimensão jurídica e uma dimensão prática que estabelece o que o sujeito deve e pode fazer consigo mesmo. Configura-se ainda em alguma prática que convida o sujeito à auto-observação, à declaração sobre si mesmo ou ainda à autorreflexão.

Nessa mesma medida, um operador do dispositivo pedagógico de gênero, na forma como está sendo tratado neste trabalho, se configura em uma espécie de detonador de práticas discursivas de atrelamento do gênero a uma identidade conformada em determinados atributos por meio de determinados dispositivos. Em um jogo discursivo implicado com a elaboração de uma série de regras específicas e de práticas, procedimentos e conhecimentos, associa as identidades a uma espécie de natureza feminina ou masculina.

Na análise que está sendo empreendida dos operadores de dispositivos pedagógicos de gênero, a *Premiação* e o *Aconselhamento* funcionam como operadores dispositivos pedagógicos de gênero, na medida em que acionam práticas discursivas de sentido “substantivo” e se localizam na estrutura empírica e na organização das ações, instituições, relações sociais, e ainda mantêm um sentido epistemológico mesmo, com potencial de reelaboração das formas de conhecimento e conceitualização que modificam a noção de experiência dos sujeitos com o mundo em suas relações sociais.

3.3 O desenho analítico e o arquivo

Como já havíamos indicado na introdução deste texto de tese, o desenho analítico teve como inspiração o campo dos Estudos Culturais, os estudos feministas e de gênero, e os estudos desenvolvidos por Foucault em sua arqueogenealogia. Dos Estudos Culturais e dos

estudos feministas e de gênero elegemos a rica conceitualização para análise. Contudo, vamos seguir mais de perto com elementos da analítica foucaultiana. É com a pretensão de seguir a analítica foucaultiana próxima ao seu modo de pensar, de fazer história e de arquitetá-la, a partir de uma reinvenção arqueogenealógica, pela análise de práticas que podem estar na ordem de nossos exercícios cotidianos diretamente relacionados à experiência estética, que a presente investigação busca avistar as práticas que, no dizer de Fischer (2009, p. 94), “colocam em jogo, complexas relações entre cuidado de si e conhecimento de si – o conhecimento subordinado ao próprio cuidado de si e o conhecer as rédeas da vida e da ciência”.

A pesquisa em tela aproxima-se, portanto, de uma analítica arqueogenealógica foucaultiana, ou do exame dos regimes de verdade sobre o professor para visualizar as redes de formação e de atuação do dispositivo pedagógico de gênero e suas implicações na regulação e modificação da experiência estética que professores e professoras da educação básica fazem de si mesmos – problematizada do ponto de vista da discursividade e da política dos corpos, da existência de uma maquinaria discursiva comprometida com a produção de subjetividades regida por dispositivos pedagógicos da experiência do eu, cujo objetivo seria a elaboração e a reelaboração de alguma forma de relação reflexiva do sujeito sobre si para fazer uma história da subjetivação.

Tal como defende Foucault (2000, p. 260), “a atividade investigativa requer a busca da singularidade dos acontecimentos, sobretudo, naquilo que não participa da história”, fazendo emergir o entendimento sobre os espaços onde desempenharam papéis distintos e/ou foram excluídos do discurso verdadeiro.

Nessa visão, os dispositivos atuam na produção de textos e geram efeitos de sentido, enunciando as condições de produção do discurso e possibilitando uma analítica da subjetividade.

Para analisar os discursos, segundo a perspectiva de Foucault, se faz necessário, antes de tudo, recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas, práticas bastante comuns quando se fala em fazer o estudo de um discurso, como explicita Fischer (2001, p. 198).

Trabalhar com Foucault, na opinião desta autora, com quem concordamos, é atentar simplesmente no nível de existência das palavras, das coisas ditas. Isso significa que é preciso trabalhar arduamente com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar. E a primeira tarefa para chegar a isso é tentar desprender-se de um longo e eficaz aprendizado que ainda nos faz olhar os discursos apenas como um conjunto de signos, como

significantes que se referem a determinados conteúdos, carregando tal ou qual significado, quase sempre oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado, cheio de reais intenções, conteúdos e representações, escondidos nos e pelos textos, não imediatamente visíveis. É como se no interior de cada discurso, ou num tempo anterior a ele, se pudesse encontrar, intocada, a verdade, despertada, então, pelo estudioso.

Para Foucault, nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão vivas nos discursos.

Segundo Dreyfus e Rabinow (2013), o interesse de Foucault está em mostrar a inexistência de estruturas permanentes que são responsáveis pela constituição da realidade. A conceituação de discurso como prática social é por ele explicitada na *Arqueologia do Saber*, e se torna bem fulgente em *Vigiar e Punir* e na célebre aula *A Ordem do discurso*. Foucault nesses textos sublinha a ideia de que o discurso sempre se produziria em razão de relações de poder. E, mais tarde, na *História da sexualidade*, o filósofo mostra explicitamente que há um duplo e mútuo condicionamento entre as práticas discursivas e as práticas não discursivas, embora permaneça a ideia de que o discurso seria constitutivo da realidade e produziria, como o poder, inúmeros saberes, questões que são defendidas em seu pensamento desde a *Arqueologia do Saber*, onde o mesmo assunto aparece na forma de reflexão sobre o trabalho realizado e sobre projetos futuros:

[...] gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. [...] não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 1994, p. 56)

O saber, o poder e a constituição de si emergem como a tripla raiz de uma problematização do pensamento, segundo Deleuze (2000), na construção foucaultiana. Esse autor argumenta que tal teoria é um entendimento sobre o pensar, que se constitui, caracteriza e atualiza, principalmente, pela experimentação e problematização. A problematização, em

decorrência da indução a novas formas de pensar, remete à produção de modos de subjetivação que atravessam e atualizam os saberes e as relações de poder, como propõe Faé (2004).

Cabe acrescentar que, para Foucault, são as práticas discursivas existentes no contexto de um duplo do sujeito que definem as condições de possibilidade para que o enunciado possa surgir e ser validado. Tal posição pressupõe um movimento contínuo de pêndulo – afastar-se e aproximar-se – ao contrário de posições que se diferenciam apenas por espaços temporais, num mesmo campo geográfico. Trata-se de uma priorização feita em virtude da espontaneidade das palavras em relação às coisas – Foucault desenvolve a analítica interpretativa, denominação sugerida por Dreyfus e Rabinow (2013), através da qual investiga a situação presente tendo como foco as práticas de subjetivação.

Para os autores acima, esse método busca a análise do que somos, sendo necessários, para isso, movimentos que se materializam como oposição às duas formas de sujeição identificadas: uma que consiste em individuar-nos de acordo com exigências do poder e outra que consiste em prender cada indivíduo a uma identidade sabida e conhecida, bem determinada. Aqui ganha importância o entendimento sobre os modos de objetivação de tais formas de sujeição.

Foucault (2004, p. 79) define como condição prioritária de materialização o falar, que emerge e se configura através das práticas discursivas, uma vez que “[...] falar é fazer alguma coisa, algo diferente de exprimir o que se pensa, de traduzir o que se sabe e, também, de colocar em ação as estruturas de uma língua; mostrar que somar um enunciado a uma série preexistente de enunciados é fazer um gesto complicado e custoso que implica condições [...] e comporta regras”.

Nesse sentido, as práticas discursivas atravessam e são atravessadas por um saber que perpassa os diversos níveis e estruturas institucionais, criando possibilidades de readequação ao/do contexto, através da atualização do discurso, partindo das condições abertas no campo. No decorrer de suas análises, Foucault as aprofunda através do entendimento das condições que possibilitaram o surgimento e a permanência de determinadas práticas discursivas, através da genealogia.

Essa perspectiva analítica está sendo escolhida nesta pesquisa e desta elegemos conceitos como sujeito do discurso, lugar, função autor, cenário, discurso, subjetivação, por possibilitar a compreensão dos enunciados, ou melhor, da formação discursiva como construção histórica, valorizando as condições abertas no ambiente – características e

necessidades existentes – que produzem ou permitem a emergência dessa mesma prática discursiva como dispositivo de poder.

Nessa acepção, pretendeu-se na presente análise tratar de elementos históricos e o cenário discursivo nos quais ocorre o desdobramento da cadeia evolutiva das narrativas através das quais se dá a emergência dos dispositivos pedagógicos de gênero nos enunciados do discurso educacional da mídia; de rupturas e descontinuidades históricas; de molduras que se foram estabelecendo em torno de tais enunciados; dos dispositivos em suas redes de articulação entre as práticas discursivas e o que se pode chamar de práticas não discursivas; do modo de operação da relação saber/poder; e, por fim, de técnicas de poder e de técnicas de si – a hermenêutica das técnicas de si.

É possível, nessa direção, selecionar um conjunto conceitual no contexto do campo dos Estudos Culturais e ao mesmo tempo confirmar melhor o caminho da investigação, acolhendo, tal como já elegemos, a problematização de dispositivos pedagógicos de gênero e seus operadores dispositivos e elementos dos modos analíticos desse campo, ou seja, temas como gênero, cultura, poder, relações produtivas, pedagogias culturais, representação, identidade, posição de sujeito; elementos que orientam a escolha de acervos analíticos como os materiais midiáticos, narrativas, textos e imagens.

O desenho analítico está conformado, assim, nos interstícios de uma analítica arqueogenealógica em Foucault, nos Estudos Culturais, nos estudos feministas e na epistemologia de gênero. E nesse sentido contempla elementos da análise de discursos e da análise cultural. Assim textos e imagens são analisados em sua função enunciativa e nos aspectos da representação, da posição de sujeito e da performatividade, questões que serão trabalhadas no capítulo que segue. Indica também que a investigação proposta para sustentar a tese precisa se alimentar de discursividade em tempos históricos diferenciados, mas que nos remetam ao cenário discursivo que permitiu as condições de produção de discurso em disputa sobre o sujeito professor e, nesse sentido, orienta para um arquivo heterogêneo.

3.4 Um *corpus* heterogêneo: A Construção do Arquivo

Para desenvolvimento da pesquisa em tela, o arquivo está sendo constituído tanto pelos discursos educativos quanto pelos que entram em convergência com espaços institucionais, práticas, condições econômicas e políticas. Dizendo com Veiga-Neto (2008, p. 3), o arquivo remete aos elementos com os quais construímos nossos problemas, formulamos nossas perguntas, chegamos a algumas respostas que, por sua vez, apontam para novas

perguntas; é no decurso do trabalho que podem se abrir as possibilidades até então impensadas e talvez mais instigantes.

CENA 1: A MAGA E A CIÊNCIA

Tocou a campinha, intervalo. Na sala dos professores, ao manusear revistas educacionais, lê-se a seguinte capa: *A Maga e suas fórmulas, com ingredientes singelos como crina de cavalo, terra e papel, a mestra Zuleica faz tintas e massa de modelar usadas em bonecos de boi-de-mamão*. A fotografia da professora Zuleica em meio a vários bonecos gigantes, outros artefatos coloridos produzidos e crianças participando do evento cultural do boi-de-mamão, uma variação do bumba-meu-boi nordestino. As cinco primeiras páginas da revista discorrem sobre o tema onde “A feiticeira mistura seus pozinhos”, vestida com um *tailleur* cinza e sentada por entre punhados de folhas e flores, conchas, cascas, resinas e dois grandes livros de capa dura e escura, bem espessa, e apresenta as sessões de receitas, segredos e transformações. Outro exemplar, a imagem é de dois professores segurando um artefato produzido por eles, um cata-vento e um cortador de isopor, abaixo o título: *Brincando com a ciência*. A partir da décima página, sob o tema “Brinquedos verdadeiros”, seguem as sessões: material desenvolvido por dois especialistas e temas das próximas páginas. Mais uma revista e dessa vez dispõe um desenho de duas figuras femininas onde uma levanta um pequeno menino nos braços para que alcance o quadro de giz e escreva “*a pata nada*” – sugerindo ser a mãe, enquanto a outra ao seu lado observa com uma batuta na mão e jaleco azul, supomos ser a professora. Abaixo se encontra a seguinte inscrição: *Pais x Professores, a difícil convivência na hora da alfabetização*. O assunto é abordado por mães, professoras alfabetizadoras e diretoras escolares, evidenciando a necessidade de parceria entre a família e a escola de diferentes classes sociais. O professor Raimundo (personagem midiático) é capa em outra revista, onde demonstra com as mãos o tamanho diminuto do salário do professor e logo abaixo desta fotografia: *Salários, a sobrevivência cada vez mais difícil de uma categoria*. Ao longo de seis páginas, o assunto é explorado por meio dos temas: salário, reivindicações, dificuldade financeira, sentimento de desvalorização social e profissional. Planejamento é a capa de outro exemplar...

A campainha tocou! Acabou o intervalo, hora de voltar à sala de aula.

3.4.1 A escolha definitiva do arquivo a partir de um exercício analítico

A leitura desta cena fez suscitar uma pergunta: se a leitura dessas revistas dirigidas ao segmento ocupacional do magistério pudesse continuar, seria possível encontrar enunciações sobre a professora onde esta aparecesse como em *eclipse* – por de trás, em posição aparente, à sombra da urgente construção de uma nova proposta de educação, ou pelo cuidado com a aprendizagem, ou pelas novas questões sociais, ou pela necessidade de sobrevivência? Algo de difícil resposta por enquanto.

Por ora, o que temos na engrenagem é uma narrativa que reproduz uma espécie de arquétipo da *professora ideal* como um sujeito constituído por um conjunto de comportamentos e saberes, capaz de descrevê-la detalhadamente. Uma prática discursiva que revela sua individuação, atribuindo-lhe qualificações como a de especialista, ancorada em generificações como: sobrevivência, difícil convivência e salário, como uma espécie de identidade.

Na cena, do conjunto de exemplares, dois chamam a atenção de modo especial, ainda que os demais mereçam apreciação pelos motivos relatados. Escolhemos dar destaque às capas: “Brincando com a ciência” e “A Maga e suas fórmulas”. Tais enunciados se destacam por apresentar uma série de elementos discursivos que revelam um sistema de significação sobre o sujeito professor por meio de universalizações atribuídas e dirigidas de maneira diferenciada à experiência docente eleita como reportagem de capa. Em ambos os casos, há uma ênfase para a importância de uma aprendizagem prazerosa por parte das crianças e do trabalho em equipe entre professores. Contudo, são enunciados que sugerem uma elaboração de formas de saber/ser que estetizam um ser professora pela forma como operam tecnologias de gênero que normalizam atribuições ou características do campo da intuição ao sujeito do feminino e em contrapartida reafirmam o campo da racionalidade para o masculino.

Na narrativa que abre esta pesquisa, é possível perceber um binarismo de gênero. Numa revista, a experiência de professores de ciências é anunciada como a “construção do brinquedo verdadeiro”, abordando-a como produção de materiais didáticos identificados como sendo uma forma de “brincar com a ciência” que aproxima as crianças do conhecimento científico. Essa primeira publicação apresenta “o material desenvolvido por dois especialistas”, que exploram fenômenos científicos presentes no dia a dia das crianças. Em outro exemplar, a experiência da professora de artes aparece enunciada como sendo realizada por uma “maga das fórmulas”. Esta produz com as crianças diversos materiais para o ensino das artes e outras áreas, fazendo uso de materiais da natureza, como conchas, folhas, argila. É identificada como “a feiticeira [que] mistura os pozinhos” através de receitas para fazer arte sem segredos.

Os elementos que constroem um enunciado sugerem a presença de um binarismo de gênero entre professor/professora, onde o primeiro aparece carregado de positividade, legitimidade, pois se inscreve no campo do saber científico que evoca o enunciado e os sujeitos a quem se dirige – sujeito da educação, do campo do conhecimento, ao passo que o segundo tem seu significado construído trazendo a dimensão do mágico, encantado, distante deste lugar como conhecimento científico, obedecendo, assim, à construção sócio-histórica

androcêntrica que produziu e edificou procedimentos de desqualificação do segundo termo, produzindo uma hierarquia entre eles.

Nessa perspectiva, arriscamos aventar que a pedagogia cultural da mídia opera mecanismos de elaboração de uma espécie de fetichização do currículo por seu caráter ambíguo, híbrido – sob um jogo de presença e ausência, se inscreve “entre o genuíno e o substituto, o mesmo e o diferente” (SILVA, 2006, p. 71).

Nesse sentido, o conceito de estereótipo em termos de fetichismo se revela como um jogo dentro do discurso, como propõe Bhabha (1998), quando defende que o fetiche representa o jogo simultâneo entre a metáfora como substituição, mascarando a ausência, e a diferença como a metonímia que registra continuamente a falta percebida e afirma que o mito da origem histórica, pureza racial, prioridade cultural, produzido em relação com o estereótipo colonial, teria na verdade a função de normalizar as crenças múltiplas e os sujeitos que constituem o discurso colonial.

Longe do sentido dado pela crítica social como algo desejável sem distinções essencialistas, o exame dos enunciados em questão indica a nomeação de certas práticas como sendo mágicas – aquelas relacionadas com as artes, em contrapartida àquelas inscritas na racionalidade científica. Ademais, situa e nomeia a professora no âmbito da fascinação, da ingenuidade, ao passo que inscreve os professores no campo da racionalidade, da lucidez, fazendo emergir uma espécie de binarismo de gênero, onde o sujeito professor masculino aparece como representação da racionalidade científica e o sujeito professor feminino evoca a subjetividade, os dois ocupando polos opostos e desconectos.

No tecido curricular, esse binarismo pode se revelar como uma prática fetichista do currículo ou “fetiche” no sentido medieval – práticas mágicas de grupos marginais relativas à religião dominante no processo da colonização. Essas práticas eram consideradas irracionais e passaram a receber tal designação como um sentido de inferiorização.

Fazendo uma relação com a cena em exame neste capítulo, vê-se uma escritura sobre o sujeito professor que desconsidera a ambiguidade em seu caráter produtivo e positivo e nega as características comuns nas áreas e formas de conhecimento, elegendo um estado natural do saber – os especialistas da ciência produzem o verdadeiro brinquedo, enquanto a maga e suas fórmulas mágicas mistura seus pozinhos.

O fetichismo aparece na cena pela arquitetura dos enunciados, fixando, assim, o lugar e o sujeito do conhecimento, obedecendo a uma ordem de legitimidade que se confirma pelo fetiche – o desvio, a ilusão, a intuição, o ilegítimo, criado na linguagem.

Voltando ao exemplo apresentado por Tomaz Tadeu da Silva dos diários de viagem dos exploradores, podemos afirmar que, assim como este material posto em circulação foi importante para consolidar para a coletividade as figuras do africano e da sociedade africana como místicas e irracionais, a circulação sistemática de enunciações sobre modos de ser professor/professora em posições binárias razão/intuição parece útil para a produção do sujeito professor a partir de uma hierarquização de gênero. O estereótipo, então, pode se mostrar eficiente para posicionar professor e professora em polos opostos, como mostrado na cena examinada, onde o professor aparece como sujeito racional, enquanto a professora é disposta como sujeito mágico. Isso tem implicações profundas nos processos de subjetivação, além de ser útil e eficaz na fixação das identidades de gênero.

No âmbito desta análise e retomando a cena, apesar de sujeitos à mesma ação subjetivadora e construtiva de narrativas, o professor (homem) acaba por ocupar repetidas vezes nas táticas de representação a racionalidade e a objetividade. A imagem do masculino surge associada às tecnologias ou como representante de áreas com elevado prestígio social, numa atitude analítica ou numa postura eloquente e diretiva.

Em contrapartida, na cena ora examinada, a figura da professora surge descrita empregando-se mecanismos discursivos que colaboram com o fortalecimento de uma relação do feminino com a afetividade, a intuição, a habilidade manual, a sensibilidade, promovendo uma espécie de dissociação do feminino das instâncias públicas de controle e protagonismo social. Desta forma, dizendo com Costa (2000, p. 81), embora lado a lado na mesma profissão, professores e professoras são atingidos diferentemente nesta política de identidade. Ambos são sujeitos do discurso construído dentro de um aparato de poder que contém um "outro" saber – que é retido e fetichista e circula através do discurso, como aquela forma limitada de alteridade denominada estereótipo.

Aventa-se afirmar que a revista, ao fazer deferência e ênfase a certos modos de ser professor e de ser professora, “acaba por produzir, com regularidade e suposta legitimidade, um padrão social de referência” (COSTA, 2000, p. 81). Ou seja, ao promover um sujeito professor “desejável” e exposto como universal e verdadeiro, ideal e perfeito, opera com práticas discursivas que incitam a autossujeição de si mesmos, onde cada um é agente de sua própria sujeição. Constitui-se como uma prática de incitação sob um caráter de neutralidade nada incisivo ou coercitivo, ao contrário, se revela como uma tecnologia do eu por sua influência sobre a vida dos sujeitos de forma prazerosa, atraente e sugestiva. São tecnologias de governo que produzem subjetivação, por fazer uso de estratégias diante da sociedade e de seus interlocutores, articulando seu estatuto de legitimação – são especialistas, matérias e

cartas que as credenciam como produtoras de saberes e verdades, como propõe Costa (2000, p. 80), ao passo que se utilizam da estratégia de hierarquização de gênero ao construir enunciações de professores/professoras como sujeitos pertencentes a polos opostos na relação de saber/poder por dentro do aparato educacional.

Foucault (1996) diz que o aparato é essencialmente de natureza estratégica, o que significa presumir que se trata de uma cerra manipulação de relações de forças, seja desenvolvendo-as em uma direção particular, ou bloqueando-as, estabilizando-as, utilizando-as etc. O aparato seria sempre inscrito em um jogo de poder, e sempre ligado a certas coordenadas do saber que provém dele, mas que, em igual medida, o condicionam. É nisto que consiste o aparato: estratégias de relações de forças que apoiam e se apoiam em tipos de saber. A relação de saber e poder no interior do aparato será sempre uma resposta estratégica a uma necessidade urgente em um dado momento histórico.

Nessa perspectiva, assim como o fetichismo através dos relatos dos viajantes europeus possibilitou a criação de uma explicação estereotipada sobre os padrões e princípios da sociedade africana, os escritos na revista Nova Escola produzem verdades organizadas de modo a se constituírem, como assevera Costa (2000, p. 78), em “práticas com propriedades prescritivas, moldadoras e fixadoras”, investidas na criação de uma representação de professor e de professora com uma narrativa que naturaliza e fortalece conexões simplificadas entre a docência e as questões de gênero. Essas são questões que tomam centralidade e são abordadas detalhadamente nos capítulos 5 e 6 deste estudo.

Dessa forma, supõe-se que a revista Nova Escola, sendo um dispositivo material, ao colocar em circulação em seus enunciados modos de ser professor/professora nos quais esses sujeitos são posicionados em polos opostos, parece útil para a produção do sujeito professor a partir de uma hierarquização de gênero, como mostramos nesta seção com o exame da primeira cena.

Os documentos *corpus* desse arquivo são analisados como monumentos que descrevem a si próprios e sua articulação com outros discursos. É, portanto, um *corpus* heterogêneo, aberto e em processo de construção, o que significa sua incompletude, composto por textos variados que compõem o discurso curricular da educação básica e textos que engendram o discurso cultural da mídia sobre o sujeito professor. Tal conjunto de documentos constitui textos advindos de diferentes lugares. Esses lugares enunciativos solicitam diferentes práticas escritas de si por professores e professoras da educação básica. Além desses, são examinados textos da mídia impressa especializada: reportagens, matérias sobre professores da educação básica premiados em concursos anuais.

A pesquisa em tela elegeu do conjunto de periódicos em circulação entre os anos de 1990 e 2000 dirigidos ao segmento ocupacional do magistério a Revista Nova Escola. A escolha levou em consideração a inserção e aceitação desse periódico no referido segmento e ainda as estratégias promocionais adotadas. Trata-se de um produto cultural de distribuição contínua e larga circulação junto a professores e professoras da rede de ensino pública e privada.

A revista imprimiu sua primeira tiragem em 1989 e, devido a convênio entre a Fundação Victor Civita (FVC) e o Ministério da Educação (MEC), teve, durante os primeiros cinco anos, um contrato de assinatura de 300 mil exemplares repassados gratuitamente às escolas da rede pública do país. A partir de 1992, MEC e FVC refizeram o acordo, dessa vez com redução para um exemplar apenas para as escolas urbanas. O impacto editorial inicial, graças à parceria do Grupo Abril com o governo e um eficiente sistema de distribuição e divulgação, garantiu sua permanência no cenário educacional e no mercado com vendas e assinaturas.

Atualmente, conta com a versão *on-line* no portal Nova Escola Clube, além da versão impressa. A Associação Nova Escola foi criada em 2015 e tem como missão “transformar a Educação brasileira por meio de conteúdos e serviços de alta qualidade para professores e gestores do Brasil” com o apoio de sua mantenedora, a Fundação Lemann. Desde então, publica as revistas e *sites* Nova Escola e Gestão Escolar – até o nascimento da associação, Nova Escola e Gestão Escolar eram publicadas pela Fundação Victor Civita. A revista Nova Escola ao longo de três décadas passou por várias reformulações editoriais de diagramação, utilizando diversas possibilidades ilustrativas, como fotografias de pessoas, cenas de sala de aula, escolas ou outros ambientes abordados nas reportagens, desenhos, montagens, quadros vinhetas, personagens midiáticos.

A prática educacional, assunto relevante para professores e professoras que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, é um dos focos da atenção na Nova Escola, sendo tratada por meio de reportagens sobre as consideradas melhores formas de trabalhar práticas pedagógicas, além de assuntos como formação de professores, políticas públicas, resultados de pesquisas considerados relevantes, através de seções como: “Sala de aula”, que apresenta um bloco inteiro de reportagens sobre as disciplinas escolares, retratando as chamadas boas práticas em sala de aula, por ano escolar, e exemplos de como as didáticas específicas foram trabalhadas pelos professores; “Formação do professor” e “Fala Mestre”, que traz artigos acadêmicos escritos por especialistas. Além disso, a revista se configurou como veículo de divulgação do Prêmio Victor Civita, evento que acontece anualmente,

através do qual um grupo de especialistas define, entre milhares de professores e gestores do país inscritos, os dez educadores vencedores.

Tais questões confirmam a necessidade de analisar o modo como estão implicados os enunciados em imagens e narrativas, e os dispositivos concretos que operam uma pedagogia cultural de produção de discursos sobre o feminino e o masculino, aprendidos ou reaprendidos cotidianamente por homens e mulheres, ou seja, problematizá-los enquanto práticas discursivas que operam sistemas de significação implicados na produção de subjetividades no contexto de relações de poder.

O presente estudo examina materialidades discursivas que integram o discurso do currículo cultural da mídia impressa na revista Nova Escola em textos que engendram o seu discurso pedagógico: reportagens de capa, seções “Fala Mestre” e “Obrigada, Professora”; enunciados do “Prêmio Victor Civita”.

Além desses textos, os Referenciais para o Exame Nacional de ingresso na Carreira Docente, o “Prêmio Professores do Brasil”, promovido pelo Ministério da Educação (MEC), e a preleção dirigida a professorandas e bacharelandos pelo médico, professor e psiquiatra Ulisses Pernambucano, Documento do acervo especial da Biblioteca Pública de Pernambuco, publicado pela Oficinas Graphicas da Penitenciária e Detenção do Recife em 1923, são enunciados advindos da passagem da superfície linguística de texto para a de discursos correlatos ao discurso da pedagogia cultural da mídia, aqui examinados pela forma como operam certa tecnologia de gênero nas dimensões do dizível e do enunciável.

Para problematizar as regras de formação e de atuação dos operadores do dispositivo pedagógico de gênero que medeiam a experiência estética que professoras fazem de si, a pesquisa em tela situa os elementos históricos – o cenário discursivo no contexto do século XX a partir dos anos de 1990, no qual ocorre o desdobramento da cadeia de desenvolvimento das narrativas através da qual se observam as rupturas e as descontinuidades históricas com vistas a identificar relações de poder produtoras e reprodutoras de formas específicas de dizer sobre o sujeito professor nos domínios da economia, da política e da educação – delineando o espaço de produção e conformação de discursos sobre o sujeito professor.

Nessa esteira, examina o que está sendo denominado de captura da experiência estética da professora da educação básica por operadores do dispositivo pedagógico de gênero em diferentes práticas discursivas promotoras de “modos de ver” e de fazer ver o sujeito.

4 A QUESTÃO DO SUJEITO PROFESSOR EM DIFERENTES ABORDAGENS

Ainda vive em minha memória a lembrança de uma prática singular daquela primeira escola – à chamada efetuada pela professora, respondia-se “Viva Jesus!”. (COSTA, Marisa: A escola tem futuro?, 2003).

Este capítulo organizado em cinco seções tem como focos o debate sobre o sujeito nos estudos desenvolvidos por Michel Foucault e Stuart Hall, o delineamento do sujeito professor em discursos fundadores, como o discurso civilizador de Erasmo de Roterdã, o discurso da pedagogia jesuítica, o discurso didático de Comenius, o discurso pedagógico de Rousseau; o sujeito professor em discursos no campo pós-estruturalista de Popkewitz (2001), Masschelein e Simons (2015); e, na última seção, os estudos sobre a questão do sujeito¹¹ e do professor nas diferentes formas de abordagem.

O exame do que estamos chamando de uma captura da experiência estética do sujeito professor por operadores do dispositivo pedagógico de gênero sugere a emergência de uma rede discursiva que escolhe percorrer o discurso civilizador de Erasmo de Roterdã em *De Pueris*; o discurso da pedagogia jesuítica na *Ratio Studiorum*, o discurso didático da arte de educar em Comenius com a *Didática Magna*, e o discurso pedagógico da pedagogia liberal de Rousseau em *Da Educação*, com vistas a fazer ver a existência de alguma forma de pensar certas normatividades de gênero estruturadas em modos de existência do sujeito professor pela forma como aparecem o *Aconselhamento* e a *Premiação* nesses enunciados.

Essa rede discursiva se mostra importante para esta investigação não apenas por sua potência discursiva em conjurar bases teóricas, mas porque constitui a memória discursiva do discurso do professor ideal na modernidade e é acionada pelo que se reconhece como domínio da memória – enunciados que não são mais admitidos ou discutidos, mas em relação aos quais se estabelecem laços de filiação, gênese, transformação, continuidade e descontinuidade histórica. A rede discursiva também é relevante por produzir práticas que elaboram uma espécie de modo de ser professor – ora como guardião do dom de educar a natureza selvagem, ora como responsável pelo desenvolvimento de um ser feliz e completo, ou ainda na posição de mediador das experiências necessárias ao desenvolvimento do futuro cidadão produtivo e

¹¹ Consideramos relevante colocar no apêndice desta pesquisa um levantamento de estudos recentes sobre a questão do sujeito baseada no levantamento de pesquisas de pós-graduação nacionais do banco de teses e dissertações da Capes. O critério para a seleção dos trabalhos elencados levou em consideração a proximidade com a área e o nosso objeto de pesquisa.

sensível numa sociedade democrática, mas por manipular tecnologias de gênero em seus “aspectos simbólicos de captura da subjetividade” (LAURENTIS, 1994).

Para essa autora, os gêneros são então produzidos por uma tecnologia, uma maquinaria de produção de discursos que cria as categorias homem e mulher para todas as pessoas. Contudo, nesta proposta investigativa, mais importante do que definir as categorias seria cartografar os modos como se processam e ganham importância como técnica de subjetivação.

Nessa direção, investe-se em um exame de enunciados sobre o sujeito professor no discurso inatista em Comenius e na pedagogia liberal em Rousseau, enquanto produtores de práticas discursivas capazes de configurar uma espécie de “devir professor universal”, mediante as condições históricas e contingentes da emergência dos processos de escolarização e a criação da instituição escolar com vistas a mapear os regimes discursivos nos quais certas normatividades de gênero estruturam modos de ver e fazer ver o sujeito professor.

Na análise arqueológica foucaultiana, os discursos fundadores se configuram em grades conceituais que se apoiam em um mesmo sistema de formação, mas é também “um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. É o espaço de exterioridade que desenvolve uma rede de lugares distintos” (FOUCAULT, 2004, p. 60). Trata-se de um “autor de mais do que um livro – de uma teoria, de uma tradição, de uma disciplina, no interior das quais outros livros e outros autores vão poder, por sua vez, tomar lugar” (FOUCAULT, 1995, p. 57).

É nesse sentido que esta investigação apresenta aspectos do discurso civilizador de Erasmo de Roterdã, do discurso da pedagogia jesuítica, da pedagogia como uma arte em Comenius e traços da pedagogia liberal em Rousseau, enunciados entendidos aqui como componentes de uma rede discursiva que possibilita a construção de uma espécie de desenho estilístico de conformação desse sujeito professor.

Significa ponderar tanto sobre as bases de compreensão da educação e um modo de ser professor apresentado no discurso comeniano – a partir de dogmas e conceitos teológicos e empiristas, como o defendido por John Locke de que a felicidade ou a miséria de uma pessoa depende dela mesma, quanto visualizar tais bases de compreensão no discurso rousseauriano em seu projeto de emancipação humana.

4.1 Projeto pedagógico civilizador: o professor nos discursos fundadores

São as ordens religiosas fazendo uso, dentre outras, das teorias pedagógicas de Erasmo de Roterdã com uma educação para a civilidade quem primeiro institui e apresenta qual deve ser a imagem do mestre e do discípulo e onde deve se dar a infância, a educação dos pequenos e a formação dos profissionais que se dedicarão à sua instrução com o objetivo de substituir os métodos punitivos de educação muito usados e aprovados desde a Idade Média até o Renascimento com o ensino por meio de preceptores.

A defesa por uma educação para produzir o homem civilizado alicerça-se na crença de que “o homem não nasce homem, torna-se homem”, em defesa do processo educativo que deve se iniciar na família.

Para Erasmo, a educação se iniciaria no “berço”; desde cedo, a criança deve ser inserida nos bons ensinamentos para a formação do homem civilizado: “faze-o aprender as primeiras noções antes que a idade fique menos dócil e o ânimo mais propenso aos defeitos ou até infestado com as raízes de vícios tenacíssimos” (ROTerdã, 2008, p. 26). Tal educação, para alcançar êxito em seu propósito, deveria seguir as suas recomendações sobre a quem ser aplicada e como acontecer.

Para isso, não reputo plausível que, pessoa tão douda e perspicaz, dê ouvidos aquelas mulherzinhas e a certos homens, aliás, em tudo semelhantes a elas, salvo pela barba, que, por cruel comiseração e perniciosa indulgência, insistem na necessidade de entreter a criança com beijos maternos e carícias por parte das nutrizes além das brincadeiras das servas e dos fâmulos com suas inépcias nem sempre pudicas. [...] (ROTerdã, 2008, p. 27).

Na pedagogia de Erasmo, a mulher, ao mesmo tempo em que aparece subalternizada, figura uma espécie de perigo para a criação do “macho civilizado”, sobre o que ele mesmo recomenda:

Deves, desde logo, procurar um homem de bons costumes e de caráter meigo, dotado de conhecimentos invulgares, a cujo regaço possa confiar teu filho com a nutriz de seu espírito a fim de que, a par do leite sorva o néctar das letras e, assim divididas, por igual, os cuidados entre as amas e o preceptor de sorte que aquelas lhe fortifiquem pequeno corpo com o melhor dos sucos enquanto este zela pela mente, subministrando ensinamentos salutareis e honestos. (ROTerdã, 2008, p. 26).

Os pais não devem negligenciar a saúde física de seus filhos, mas também não devem deixar de lado a saúde do espírito. No entanto, apesar da aparente equiparação do trabalho da

nutriz com a do preceptor, exercendo cada um a sua função para a formação da criança, na verdade, suas afirmações dizem respeito à relação entre corpo e espírito, onde a alma se sobrepõe ao corpo e nesse sentido a função do educador é um alimentador da alma, a tarefa sublime.

No que se refere às meninas, Erasmo de Roterdã possui outra publicação, “*Colóquios* de Erasmo ou Colóquios familiares, destinados não só a aprimorar a língua dos jovens, mas também a educá-los para a vida”, que, segundo Elias (1994), foi um de seus textos mais lidos e mais criticados.

No texto, Erasmo apresenta nos diálogos um jovem fazendo a corte a uma moça. Mostra uma mulher queixando-se do mau comportamento do marido. E há uma conversa entre um rapaz e uma prostituta. O jovem que corteja a moça no “*Proci et puellae*” (Namoro) declara com grande franqueza o que quer dela. Fala de seu amor por ela. Quando ela resiste, retruca que ela puxou metade de sua alma para fora do corpo. Diz que é permissível e certo conceber filhos. E pede que imagine como seria lindo quando ele como rei e ela como rainha governassem seus filhos e serviçais. Finalmente, a moça cede, concorda em tomar-se sua esposa. Mas preserva a honra de sua virgindade. Guarda-a para ele, recusa mesmo um beijo. (ELIAS, 1994, p. 171-172).

Na opinião de Elias (1994), para Erasmo e seus contemporâneos, o problema não está em esclarecer à criança sobre as relações entre homem e mulher, mas mostrar que a principal tarefa do educador consistia em guiar o infante naquilo que já sabe, na direção correta, ou melhor, na direção desejada pelo educador. E é isso que Erasmo procura fazer através das cenas da conversa como a da moça com seu pretendente e a do rapaz com a prostituta. “É visível que a preocupação principal é a necessidade de inculcar ‘recato’ (isto é, sentimento de vergonha, medo e culpa) ou, mais exatamente, o comportamento que se conforma ao padrão social da corte” (ELIAS, 1994, p. 180).

No projeto educativo de Erasmo, a educação é a arte dos bons modos, sobre os quais ele afirma: “o patrão age em clima de coação; o pai ao invés, habitua o filho ao pudor e à liberdade de sorte a comportar-se honestamente de modo espontâneo e não por temor de castigo”. Em *De Pueris* estão nítidos os valores da sociedade de corte, no sentido dado por Elias (1994); neste projeto, a proibição, paulatinamente se transforma em um modo de distinção social, e, sendo assim, ao professor cabe a destreza de “instruir o educando no modo de agir corretamente”, evitando recorrer a “atos passíveis de punição” (ROTerdã, 2008, p. 103).

A pedagogia de Erasmo propõe ao professor a observância de alguns preceitos básicos para a boa instrução de seu aluno, nestes estão: o incentivo – “aliciar ao bom caminho” (ROTTERDÃ, 2008), afeto – “saiba fazer-se criança a fim de granjear o amor da criança” (p. 104), ensino gradual – “a criança não sente fadiga porque doses pausadas iludem o senso de cansaço” (p. 105), ensino adequado à idade – “lembra-te de que ele é criança e tu já foste criança” (p. 105). E convoca-os ainda para considerarem a importância do ensino atento à disciplina e à docilidade: “Apenas existe disciplina para a qual o homem não nasça mais ou menos dócil, se insiste nos seus preceitos e na sua prática”. Na esteira de Erasmo de Roterdã sobre esse controle das paixões da alma, Vives lembra aos mestres:

Não lhe basta ao mestre saber bem a disciplina que professa se não pode explicá-la com soltura e não a completa com arte e habilidade. Com tais qualidades um discípulo dócil chegará a obter rápido uma notável instrução. Ajuda à docilidade a diligente atenção, quando o ânimo está completamente absorto no que vê e ouve, sem se torcer nem se afastar com outros pensamentos (VIVES, 2003, p. 75).

Nesse contexto, em *De Pueris*, Erasmo recomenda uma educação que repensa a aplicação de castigos, defendendo outro modelo de mestre e uma postura de participação dos pais na educação dos filhos. É preciso lembrar que a *Ratium studiorum* regulamenta o espaço e o tempo em que a educação deveria se dar, propondo a diferenciação de momentos, frequentes exercícios escritos com diferentes níveis de conhecimento, aplicação de premiações e recompensas pelos acertos conseguidos.

Erasmo e a pedagogia renascentista, inspirada em Quintiliano, estimulavam a emulação, amplamente manipulada pelos jesuítas por meio de inúmeros concursos literários. Nestes, recomenda que a aprendizagem se dê por meio de torneios de competição para ver que grupo ocupava o primeiro lugar com debates e exames públicos assistidos pelas autoridades locais, familiares e colegas, cultivando o mérito individual e o êxito escolar, ao contrário das universidades medievais, onde: “El esfuerzo individual no obtenía recompensas inmediatas y los escasos exámenes eran tan sólo una formalidad para los asistían a los cursos” (ROTTERDÃ, 2008, p. 33).

Uma ética do rendimento será útil e coerente com uma engenhosidade que busca conciliar liberdade humana e produtividade involuntária dos sujeitos para a manutenção de certo modelo de sociedade. Esse texto curricular formula um novo sujeito professor capaz de atender às exigências da nova configuração social burguesa.

Para além das premiações resultantes de disputas, as declamações e pequenas representações em classe compunham essa pedagogia, cuja centralidade estava no uso

adequado da palavra em público, preparando o aluno para a vida pública; quanto aos castigos, apesar de serem uma prática reconhecida, a *Ratio* recomendava seu uso ao professor com moderação, tendo em vista o projeto civilizador em voga e a garantia da disciplina. Ao professor recomenda:

não seja o professor demasiado propenso a castigar o seu aluno, nem demasiado solícito a buscar-lhe as faltas. Mais vale fechar os olhos, se o puder fazer sem prejuízo a ninguém. Não castigue ninguém fisicamente com as suas próprias mãos [...] e abstenha-se em absoluto de lhes fazer qualquer ofensa, por palavras ou obras. (MIRANDA, 2009, p. 192).

A *Didática Magna* de Comenius, ainda que não seja possível afirmar que este tratado, seguido em todo o Ocidente, represente sem dúvida um discurso pedagógico do ensino universalizante com força de verdade, apresenta como princípio ser um manual de instrução para o professor:

Processo seguro e excelente de instituir, em todas as comunidades de qualquer Reino cristão, cidades e aldeias, escolas tais que toda a juventude de um e de outro sexo, sem excetuar ninguém em arte alguma, possa ser formada nos estudos, educada nos bons costumes, impregnada de piedade, e, desta maneira, possa ser, nos anos da puberdade, instruída em tudo o que diz respeito à vida presente e à futura, com economia de tempo e de fadiga, com agrado e com solidez. Onde os fundamentos de todas as coisas que se aconselham são tirados da própria natureza das coisas; a sua verdade é demonstrada com exemplos paralelos das artes mecânicas; o curso dos estudos é distribuído por anos, meses, dias e horas; e, enfim, é indicado um caminho fácil e seguro de pôr estas coisas em prática com bom resultado. (COMENIUS, 2006, p. 4).

Essa obra coloca o fazer docente no centro das mudanças que estavam ocorrendo na sociedade do século XVII, tendo a prudência como orientadora e esta como pertencente das chamadas virtudes fundamentais “a que se dá o nome de virtudes cardiais: prudência, justiça, fortaleza e temperança para que o edifício não seja levantado sem alicerces, e para que as partes, não bem ligadas entre si, não assentem mal sobre as suas próprias bases” (COMENIUS, 2006, p. 135) – um discurso que gravita entre o discurso religioso do protestantismo alemão e o discurso da racionalidade científica do século XVII, valorizando a coerência pelo exemplo e a sistematização da prática como elementos úteis na construção de um desenho do sujeito professor.

No que se refere a aspectos da prática, ao longo da *Didática Magna*, é possível observar esclarecimentos minuciosos do uso do tempo. O tempo controla a harmonia da educação. A administração do tempo é um elemento fundamental na atuação educacional e a

transmissão do conhecimento será uma atividade com duração definida. Assim, ao professor cabe acompanhar a nova forma de trabalho, por um lado, moldando sua profissão conforme as exigências de um novo sistema de trabalho, e por outro, formando outros trabalhadores para atender também às expectativas das novas necessidades. Agora, ensinando não mais a um aluno, mas a um grupo, o professor deveria primar por desenvolver para si e para os aprendizes, além da prudência, do controle pessoal e da adaptabilidade, outras virtudes como obediência, adaptação e objetividade. Comenius reclama a fundação de escolas em todos os povoados, bem como a revisão dos métodos nada atraentes de ensino e declara sobre a escola:

Não são escolas, mas padarias. Além disso, na educação da juventude, usou-se quase sempre um método tão duro que as escolas são consideradas como os espantalhos das crianças, ou as câmaras de tortura das inteligências. Por isso, a maior e a melhor parte dos alunos, aborrecidos com as ciências e com os livros, preferem encaminhar-se para as oficinas dos artesãos, ou para qualquer outro gênero de vida. (COMENIUS, 2006, p. 52).

Cabe lembrar que é neste período, na Europa, como apontam Alvarez-Uría e Varela (1991), que mais ou menos a partir do final do século XVI e início do século XVII, de maneira definitiva e imperativa, estão sendo produzidas mudanças significativas na organização social e nos costumes.

Uma dessas mudanças é a criação da escola como lugar de educação e socialização das crianças, onde estas passam a ver e conhecer a vida através dos adultos responsáveis por tais ensinamentos por um determinado período de tempo – os colégios internos, primeiro jesuítas, depois laicos: “Comienza así un largo proceso de encierro de los niños (semejante al de los locos, los pobres y las prostitutas) que no cesará de extenderse hasta nuestros días y que se llama escolarización” (ÁLVAREZ-URÍA; VARELA, 1991, p. 26).

As novas instituições surgem como um espaço de guarda, proteção e ensino, uma espécie de exílio na análise de Álvarez-Uría e Varela (1991). Essa nova instituição é um lugar fechado de ensinamento “pared de cal y canto” que separaria as gerações jovens do mundo e seus prazeres. Longe de serem espaços homogêneos, os colégios internos tinham uma educação destinada à correção e à instrução da juventude de acordo com a natureza dos educandos e em consideração à pirâmide social, tanto na diferenciação das disciplinas quanto na organização e o uso dos espaços – escolas para rudes e escolas para nobres.

Essa diferenciação tem suas bases correspondentes às naturezas de bronze e as naturezas de prata e ouro definidas por Platão em *A República*, que mais tarde são retomadas

pelos reformadores da Reforma e Contrarreforma, tendo em vista uma reestruturação social por meio da naturalização das diferenças sociais e consequentes formas de dominação:

Entre El Príncipe niño sometido simplemente un encierro moral y El secuestro de niños y niñas pobres, expósitos, huérfanos y desamparados, existe una amplia gama de formas de aislamiento que en último término reenvían a diferencias de percepción y valorización social. La máxima represión y mínimo saber transmitido corresponden a La menor nobleza, evidentemente la de los pobres. (ÁLVAREZ-URÍA; VARELA, 1991, p. 28).

Para dirigir este espaço de governo da vida juvenil, são convocados sujeitos escolhidos por sua reconhecida honestidade e nobre educação que repassem os costumes e os saberes produzidos por um conjunto da sociedade aos filhos dos pobres para a educação de uma sociedade civilizada.

Para Comenius, a vida de trabalho, de atividade incessante, pede, além da utilidade, os meios seguros, os processos mais fáceis; solicita aproveitar as oportunidades que são oferecidas por Deus; isso é “próprio de uma pessoa inteligente”; e apoiar-se somente em si e em Deus são regras que apresenta para seguir com diligência na profissão.

Em seu entendimento, a prudência deve ser orientadora do trabalho do educador: “sem ela é em vão a atividade e o esforço” (COMENIUS, 2006, p. 9). É preciso que o homem tenha em mente o objetivo da sua vida e de cada uma das suas partes (intelecto, língua, mãos etc.); e para chegar à finalidade escolhida, deve ter bem claros os meios juntamente com a prudência para que não ultrapasse os limites.

Assim, as coisas ordenadas produzirão os resultados almejados. Para além do mundo terreno, a vida dos homens aqui deve ser um preparo para a vida celeste. Na verdade, é entre o céu e a terra que no discurso comeniano se encontram os princípios gerais de uma nova forma de ensino, de imitação da natureza, de observação e de experimentação, dos processos das artes mecânicas, dos métodos da nova forma de trabalho e da ciência.

A *Didática Magna* traz ainda exemplos de como se deve conduzir a aprendizagem para que ela ocorra com alegria e de modo consistente, não superficialmente. A base para tal finalidade é buscar o caminho que seja fácil, seguro e eficaz.

Que a proa e a popa da nossa didática sejam: buscar e encontrar um método para que os docentes ensinem menos e os discentes aprendam mais; que nas escolas haja menos conversa, menos enfado e trabalho inútil, mais tempo livre, mais alegria e mais proveito; que na república cristã haja menos trevas, menos confusão, menos discensões, mais luz, mais ordem, mais paz e tranquilidade. (COMENIUS, 2006, p. 12).

Como base, Comenius utiliza-se da natureza, contudo o professor não a imita diretamente, mas, sim, ao artesão. Vale lembrar que a *Didática Magna* não tem sua origem na escola, porém na natureza e nas diversas artes, o que faz com que esses dois campos devam ser seguidos pela escola. A Didática, portanto, não é reprodução direta da natureza, mas uma imitação mediada pela atividade artística. “Assim como os adestradores são capazes de domar os animais que não são dotados da inteligência humana, os professores devem conseguir tal intento com seus alunos” (COMENIUS, 2006, p. 114).

Para conseguir êxito, se faz necessário um método que seja adequado, correto, bem feito e consistente. “Não há coisas inacessíveis à inteligência humana, mas [...] apenas degraus mal dispostos, curtos, gastos, desastrosos, ou seja, um método intrincado. Outrossim, é certo que se pode conduzir qualquer pessoa a qualquer altura, dispondo de degraus bem feitos, íntegros, sólidos, seguros” (COMENIUS, 2006, p. 115).

Além de consistente, o ensino na perspectiva da pedagogia comeniana deve ser prazeroso, capaz de promover a submissão e a obediência para possibilitar, assim, a aprendizagem. Para ensinar e aprender com facilidade: “É bem sabido que os domadores primeiro domam o cavalo com o freio e tornam-no obediente e só depois lhe ensinam a tomar esta ou aquela posição. Sêneca disse com razão: Primeiro aprende a moral e depois a ciência” (COMENIUS, 2006, p. 117). Significa dizer que estamos diante de uma pedagogia em que a submissão e a obediência são parte do processo de disciplinamento.

Comenius recomenda ainda que, antes de receber a educação, é preciso preparar os jovens, é preciso refiná-los para que possam apoderar-se do conhecimento; são como uma tábua áspera que é preciso antes lixá-la para trabalhar sobre ela. E faz menção a Aristóteles para dizer que o desejo de saber é inato ao homem, porém esse desejo “pode ser arruinado pela indulgência de alguns pais”, entregando seus filhos às vaidades, afastando-os dos prazeres inatos do espírito. Mas, se os pais não conduzem os filhos para o desejo do conhecimento, cabe ao professor despertar esse espírito, formando o jovem, e para isso é preciso entender as diversas inteligências.

Tais inteligências estão elencadas em forma de engenhos na *Didática Magna* em seis tipos de engenhos: os agudos, ávidos de saber; os agudos, mas lentos; agudos sequiosos de saber, mas orgulhosos e obstinados; os condescendentes e sequiosos de saber; os obtusos indolentes e preguiçosos; e, por último, os idiotas. Mas o que está em questão é que todas as mentes são desejosas de saber, desde que preparadas para receber o conhecimento.

Há jovens que possuem inteligência aguda, e são desejosos de saber, mas muitas vezes por motivo de serem orgulhosos e teimosos [...] costumam ser muito odiados na escola, e a maioria os considera irrecuperáveis; no entanto, transformam-se em grandes homens se educados corretamente. (COMENIUS, 2006, p. 118).

É embrenhando pelas linhas que delinea, um detalhado método de ensino proposto na *Didática Magna*, que salta aos olhos um claro discurso que engendra o sujeito professor portador ou que persiga um conjunto de predicados que constroem seu que fazer como um sujeito observador, prudente e capaz de fazer germinar o que está em potência, pois, “do mesmo modo, uma árvore, por maior que seja, está toda concentrada, ou no caroço dos seus frutos, ou nos rebentos dos ramos mais altos, pois, se os lança a terra, a partir deles desenvolve-se outra árvore inteira, pela potência que opera no interior do caroço ou do rebento” (COMENIUS, 2006, p. 86).

Tal tarefa requer ao mestre o cultivo de outras duas virtudes: a sabedoria e a paciência, qualidades estas que devem ser estimuladas e perseguidas por todo o gênero humano: “E é esta a advertência que nos faz a Escritura: A sabedoria facilmente se deixa ver por aqueles que a amam; ela corre mesmo atrás de quem a pede, antes de ser conhecida, e por aqueles que a esperam faz-se encontrar, sem fadiga, sentada à sua porta” (COMENIUS, 2006, p. 35).

E em especial, pelo mestre, a paciência orientará o pleno encaminhamento do ensino aos seres que foram dotados de menos inteligência que os demais, requerendo mais empenho por parte do mestre, para o que orienta: “O quinto lugar é ocupado por alguns de inteligência obtusa e, além disso, lentos e preguiçosos. Estes, a não ser que uma invencível obstinação a isso se oponha, podem ainda corrigir-se, mas é necessária muita prudência e muita paciência” (COMENIUS, 2006, p. 59).

O professor, esse sujeito eleito como guardião do saber, modelador da natureza selvagem, deve ser capaz de fazer desenvolver o que está em potência, o que está latente no educando. De acordo com o manual de Comenius, ser professor é ser um “jardineiro” – produzir as condições necessárias para o desenvolvimento da plantinha. E, portanto, deve ser dedicado em observar e saber dosar os nutrientes, ou seja, esse sujeito tem uma missão, a de cuidar – observar para que nenhum jovem deixe de receber as instruções para se tornar aquilo que deve ser: sair do estado de selvageria, o natural, para chegar ao estado de inteligente – virtuoso, segundo o que fora destinado por sua natureza.

Ao elencar os termos que constroem uma gramática de definição desse sujeito por essas bases, é possível obter conceitos como: cuidadoso, bondoso, piedoso, tempo, agradável, prudente, observador, jardineiro, artesão, paciente.

Tais conceitos parecem desenhar uma gramática que define um domínio da norma moral, segundo a qual aponta-se a pertinência dessas noções ao discurso naturalista clássico de ser o humano imperfeito, cabendo-lhe, portanto, a missão de conduzir tal ser à perfeição ou a um novo dever ser pela educação: “o remédio divino para a corrupção do gênero humano” (COMENIUS, 2006, p. 29).

Nessa direção, mas problematizando sobre o recorte de gênero, parece importante perceber como o discurso comeniano se refere ao feminino ou à mulher, em uma época na qual são dados os primeiros passos em direção ao que os historiadores denominam de sentimento de infância e na qual experimentam-se modificações no papel que o público e o privado desempenham na vida social. Nesse contexto, a exposição do que denominamos de uma gramática do sujeito professor suscita um exame em outros enunciados que atravessam a construção de uma representação sobre tal sujeito.

Na *Didática Magna*, Comenius declara sua posição em relação à educação para todos e universal, através da qual “se deve ensinar tudo a todos”, inclusive às mulheres:

Deve admitir-se nos estudos também o sexo frágil? Sim. Não pode aduzir-se nem sequer um motivo válido pelo qual o sexo fraco (para que acerca deste assunto diga particularmente alguma coisa) deva ser excluído dos estudos quer estes se ministrem em latim, quer se ministrem na língua maternal. Com efeito, as mulheres são igualmente imagens de Deus, igualmente participantes da graça e do reino dos céus, igualmente dotadas de uma mente ágil e capaz de aprender a sabedoria (muitas vezes até mais que o nosso sexo), igualmente para elas está aberto o caminho dos ofícios elevados; uma vez que, frequentemente, são chamadas pelo próprio Deus para o governo dos povos, para dar salutareis conselhos a reis e a príncipes, para exercer a medicina e outras artes salutareis ao gênero humano, para pronunciar profecias e exprobrar sacerdotes e bispos. Por que é que, então, as havíamos de admitir ao abc e depois as havíamos de afastar do estudo dos livros? Temos medo que cometam temeridades? Mas quanto mais lhes tivermos ocupado o pensamento, tanto menor lugar encontrará a temeridade, a qual, normalmente, é originada pela desocupação da mente. (COMENIUS, 2006, p. 45).

Trata-se de um importante e talvez um dos primeiros guias de educação feminina para o lar e a maternidade. Consideramos oportuno frisar que tal enunciado desponta com certa novidade e estranheza em pleno século XVII, no qual ainda se pensa na existência de um único gênero, o humano.

Contudo, tais conselhos remetem a uma educação da manutenção das relações entre homens e mulheres como obra da natureza, na qual a mulher, por meio da educação, seguirá seu destino:

sejam instruídas, não para a curiosidade, mas para a honestidade e para a beatitude. Sobretudo naquelas coisas que a elas importa saber e que podem contribuir quer para administrar dignamente a vida familiar, quer para promover a sua própria salvação, a do marido, dos filhos e de toda a família. (COMENIUS, 2006).

Um discurso de uma natureza feminina aparece evidenciado como uma dialética entre o que é natural e o que deve ser cultivado nas mulheres para alcançar os ideais iluministas de feminino, ou o “estado de natureza” que reaparece no pensamento rousseauriano.

O discurso de uma natureza feminina aparece evidenciado como uma dialética entre o que é natural e o que deve ser cultivado nas mulheres para alcançar os ideais iluministas de feminilidade, ou o “estado de natureza” no pensamento rousseauriano.

Em “O Contrato Social”, Rousseau (1995) desenvolve um ideal do casamento baseado no amor, na liberdade dos cônjuges e na busca da felicidade compartilhada, mas com a publicação do “Emílio ou Da Educação”, passa a propagar as virtudes do amor materno, bem como os fundamentos para a educação do homem e da mulher, ao passo que, “das mulheres dependem ainda os seus costumes [...] Assim, educar os homens quando são jovens, cuidar deles quando são grandes, aconselhá-los, consolá-los, eis os deveres das mulheres em todos os tempos” (ROUSSEAU, 1995, p. 320)¹².

Para Sofia são destinados os ensinamentos de elementos da cultura para o desenvolvimento de sua personalidade, tendo o cuidado para que estes não interfiram no conjunto de elementos formadores de sua virtude essencial: a modéstia, submissão, respeito, amor à virtude, temperamento brando, pudor e vergonha. Ao passo que a educação de Emílio tem como objetivo a expansão de vários atributos de um homem: força, caráter, inteligência, talentos e conhecimento.

Em seu texto, Rousseau inicia com a seguinte advertência: “Em tudo o que não depende do sexo, a mulher é homem” remetendo ao modelo freudiano de diferenciação entre homem e mulher pelo aspecto sexo. Essa diferença é um determinante natural da posição da mulher na espécie, a partir da qual serão elencadas as características esperadas e desejadas de uma esposa, a fim de que cada um cumpra seu papel na sociedade a partir de suas predisposições naturais.

Ao estender-se sobre a perfeita educação para Emílio, do berço ao casamento, destina um capítulo à descrição da esposa adequada para esse homem: “Sofia é bem nascida, é de um

¹² Esta discussão sobre uma natureza feminina integra a pesquisa de mestrado intitulada “Trabalho e maternidade: regularidades enunciativas do discurso da feminilidade no currículo da EJA e no currículo cultural da telenovela”, defendida em 2011 na UFPE.

temperamento naturalmente bom, tem o coração muito sensível e essa extrema sensibilidade dá-lhe por vezes uma atividade de imaginação difícil de ser moderada” (ROUSSEAU, 1995, p. 471) e se tornará esposa de Emílio.

Este discurso estabelece um paradigma ideal de feminilidade baseado na dedicação, na submissão, na doçura e no cultivo da moderação e do pudor. Este último aspecto identifica o que denomina de excessos sexuais como sendo próprios da natureza feminina, os quais devem ser dominados por meio da razão, pelo ensinamento da vergonha e do pudor que, concedido pelo Criador à mulher, precisa ser incutido nas meninas, visando à preservação do casamento e da fidelidade.

A diferenciação dos papéis sociais por sexo foi tema da vasta literatura vitoriana que, na análise de Perrot (2009), fascinou a Europa do século XIX. À mulher cabia, agora, para os mínimos detalhes da vida cotidiana de cada um dos membros da família, vigiar seus horários, estar a par de todos os pequenos fatos do dia a dia, prevenir a emergência de qualquer sinal de doença ou do desvio. E para dar conta de tal tarefa, contava com os serviços das camadas pobres da população.

Uma feminilidade descrita como frágil e soberana abnegada e vigilante, engendrada no século XIX, propõe novas regras de etiqueta para o sexo feminino, tanto para as moças de famílias ricas quanto para a classe trabalhadora exaltando como virtudes a castidade, a afetividade assexuada da esposa, mãe, dona de casa, contrariando as várias vozes em favor da igualdade de direitos frente às exigências advindas da urbanização, do comércio e da indústria nos centros do país.

Perrot (2005, p. 329) aponta em seus estudos que de acordo com a definição de cidadão adotada pela Revolução Francesa a cidadania civil é distinta da cidadania política. As mulheres passam a ter acesso à primeira em certa medida e até certo ponto. Apesar do estabelecimento do casamento civil, suscetível de ser rompido por divórcio, inclusive por consentimento mútuo, consistir em um avanço considerável, o código civil napoleônico voltou atrás, fazendo do casamento patriarcal a pedra angular da família e da sociedade.

A partir de então, funda-se uma distinção entre as moças maiores, solteiras e relativamente iguais em direitos, as mulheres casadas, submetidas à autoridade do marido, chefe da família, e as que se inscreviam na luta por direitos políticos, o direito ao voto, que eram muito mal vistas pelas próprias mulheres. Sobre isto, acrescenta Perrot (2005, p. 330): “Na ideologia política de extrema direita, as mulheres não têm individualidade e prolongam a família ou o casamento que as incorporavam”.

Contudo, vale salientar que falar sobre as relações familiares na França e de divórcio nessa época significa apenas separação por sentença de juiz, não existindo possibilidade por parte da mulher de contrair novas núpcias. E, neste sentido, o fato de poder iniciar um processo de divórcio não reflete necessariamente maior liberdade, nem mesmo maior insatisfação da mulher casada, mas, antes, a desvantagem incontestável, em termos jurídicos, da casada na disputa pela guarda dos filhos.

Ao tematizar a respeito da cultura e disciplina operária no Brasil do século XIX apoiando-se em estudos de Michel Foucault, Rago (1997) revela que as normas disciplinares impostas pelas fábricas regulavam a maneira de morar, a saúde, a educação, a sexualidade, enfim todas as práticas sociais das operárias. A família nuclear, reservada, voltada para si mesma, instalada numa habitação aconchegante cumpre o papel de integrar o trabalhador aos valores requeridos por essa sociedade ocidental industrializada.

É preciso dizer que no Brasil industrial (*ibidem* p. 62), a promoção desse novo modelo de feminilidade, a esposa, dona de casa, mãe de família e a preocupação especial com a infância constituíram as relações familiares.

Rago (1997) chama a atenção para as obras de Jules Michelet sobre a mulher moderna, as quais descrevem a situação das chamadas “pobre mulheres” da modernidade, especialmente nos centros urbanos, as quais, segundo ele, são “vítimas do egoísmo dos homens que vêm se sentindo desobrigados da tarefa de protegê-las”. E apontam para o fato de que é no século XIX que emerge a articulação do discurso da mulher desamparada inspirado no modelo de Rousseau com algumas variações de saberes sobre as mulheres.

Ainda atravessado pela perspectiva naturalista, o discurso por uma pedagogia liberal burguesa europeia de Rousseau do século XVIII, em *O Emílio ou da Educação*, arquiteta e propõe uma espécie de pedagogia de/para gêneros demonstrada pela performatividade desse discurso.

Em Rousseau (1995), ensinar e aprender não são fenômenos explicados a partir da vontade e intervenção divina, mas através dos ideais pela dignidade humana a partir da própria natureza do indivíduo, onde estão fundamentados alguns conceitos importantes para a educação moderna¹³ dentre os quais, a autonomia e o projeto emancipatório. Uma compreensão de indivíduo e educação que coloca a criança no centro do processo educativo e

¹³ O conceito educação está sendo entendido como compreendendo um amplo e complexo processo de formação humana ao longo da história da humanidade; e a pedagogia como um campo específico que se ocupa em entender fenômenos e processos educativos.

por isso deve-se buscar nela mesma aquilo que a faz querer aprender. Pode-se apontar para indícios da gestação da instituição da “infância” propriamente dita:

Devemos interpretar a afirmação do sentido da infância no século XVIII, quer dizer, nosso sentimento de infância, como o sintoma de uma profunda convulsão das crenças e das estruturas de pensamentos, como o indício de uma mutação sem precedentes da atitude ocidental com relação à vida e ao corpo. (CHARTIER, 2009, p. 218).

Contudo, vale esclarecer que o interesse ou a indiferença em relação à criança não podem ser considerados características de um tempo histórico em especial, na medida em que tais atitudes coexistem em uma mesma sociedade, uma prevalecendo sobre a outra em certo momento por diversos motivos de caráter cultural e social, sendo difícil distinguir: “A indiferença medieval pela criança é uma fábula; e no século XVI, os pais se preocupam com a saúde e a cura de seu filho” (CHARTIER, 2009, p. 218).

Nesse sentido, o discurso rousseauriano responde às demandas de seu tempo e sua capilaridade encontra emergência em vários enunciados em momentos históricos posteriores. Sob essas bases, o conhecimento não será adaptado para se adequar à mente da criança, dosado como propunha Comenius por meio de um conjunto de regras a serem incorporadas. A criança é a medida do aprender e os conhecimentos acumulados, seus e do educador, são considerados em função de uma crença na capacidade humana em crescimento.

No conjunto das mudanças na compreensão e organização da sociedade pré-industrial, está a substituição do valor da linhagem pela família nuclear, ampliando os direitos dos pais sobre os filhos, que decidem por delegar parte da responsabilidade ao profissional da educação, o professor – os filhos não mais significam a continuidade do ciclo hereditário, mas uma relação de amor recíproco.

Rousseau, em *Da Educação*, encarna uma nova postura frente às novas demandas sociais, no que se refere ao processo educativo, onde mais importante que analisar e detalhar conteúdos a serem ensinados é observar e estudar as crianças – tipos de choro, as brincadeiras, linguagem, os modos de raciocínio em diferentes fases de sua vida. Inicia-se aqui o que se poderia considerar como os primeiros estudos sistemáticos da infância como parte do estudo da humanidade.

4.2 Identidade, subjetividade e o sujeito: O professor missionário

O pós-estruturalismo pode ser definido como uma continuidade e ao mesmo tempo como uma transformação do estruturalismo, principalmente no que se refere à ênfase na linguagem e ao processo de significação. Fundadas nos discursos do pós-modernismo e do pós-estruturalismo, as teorias pós-críticas têm no pensamento de Foucault uma proximidade pela fertilidade que esse pensamento oferece em relação ao nexo entre educação e poder (MOREIRA, 2005, p. 26) e na discussão sobre as subjetividades, a identidade e, neste caso, o sujeito.

No mundo dito pós-moderno, as identidades podem ser adotadas e descartadas e, por isso, um dos problemas atuais do homem pós-moderno é a formação ou adaptação da identidade. Segundo Hall (2000), como já apontado em outro momento, a identidade é um conceito bastante discutido pelas teorias sociais, que procuram demonstrar que as velhas identidades, responsáveis pela estabilidade do mundo social, estão entrando em decadência e sendo substituídas por novas identidades, caracterizadas, entre outras coisas, pela fragmentação do indivíduo moderno. Para esse autor, a identidade é, portanto, definida historicamente.

Assim, o sujeito pós-moderno apenas pode ser entendido se colocado na perspectiva histórica, ainda assim é possível que sejamos surpreendidos com um “sujeito” fragmentado, amedrontado, triste, ignorado enquanto ser, perdido na busca de sua identidade. A chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, abalando os padrões de referência que garantiam, até então, aos sujeitos certa estabilidade e segurança para sua sobrevivência no mundo.

Para Veiga-Neto (2000), estudar o sujeito pensado pela modernidade em sua contingência permite a assunção deste em qualquer tempo e problematizar a sua fabricação ao longo das épocas por meio de analíticas, como os estudos foucaultianos e os teóricos pós-coloniais e pós-estruturalistas, que oferecem possibilidades de usá-lo “como fogos de artifício para ir adiante da modernidade, inventando novas maneiras de examinar a subjetivação fragmentária pós-moderna” (VEIGA-NETO, 2000, p. 55).

Para esse autor, a fragmentação do sujeito pode apontar no âmbito das pesquisas em educação a necessidade de se examinar, por exemplo, os processos pelos quais atuam os fragmentos em cada um de nós e como eles se relacionam entre si e com os fragmentos dos outros. Esses são, portanto, processos em que estão sempre envolvidas relações que procuram impor determinados significados e que resultam em processos identitários, bem como a

necessidade de levar em consideração o caráter escorregadio e multidimensional que o conceito de identidade investe na articulação deste com os conceitos de cultura, discurso e sujeito na perspectiva da pós-modernidade.

O pensamento pós-moderno, ao dar as costas à metanarrativa do sujeito moderno, opera o descentramento do sujeito, ou seja, o remove do centro dos processos sociais, políticos, econômicos, culturais. “A partir do sujeito, a questão passa a ser derivar o sujeito a partir dessas práticas” (VEIGA-NETO, 2000, p. 55).

Nessa acepção, mas em outra direção, para Touraine (2006, p. 23), o sujeito se configura em uma representação da construção do indivíduo como ator, sendo impossível separar o indivíduo da sua situação social. Portanto, o sujeito só existe como movimento social, como contestação lógica da ordem, como projeto a ser construído coletivamente. É nessa perspectiva que, para tal autor, o sujeito se define por alguém que reage e contesta qualquer forma de controle. Esse não é só o sujeito individualizado e nem só o racionalizado, é o ator que articula ambas as dimensões para se constituir como sujeito.

Contudo, se aceitarmos, como propõe Popkewitz (2001), que os processos de racionalização tendem a transformar os saberes do cotidiano em saberes científicos por meio de métodos científicos, a racionalização da vida irá incidir nos modos de existência do próprio sujeito, por meio, por exemplo, do conhecimento especializado: “o poder desse conhecimento está no fato não de ser apenas conhecimento, mas ideias que funcionam para modelar a maneira como participamos como indivíduos ativos e responsáveis” (POPKEWITZ, 2001, p. 13).

Sobre tais questões que estão no centro das discussões sobre o sujeito professor no discurso pós-moderno, em *Lutando em defesa da alma*, Popkewitz (2001) declara que a racionalidade aplicada à população produz um tipo particular de espaço social onde se compreende a individualidade e que essa racionalidade é parte da lógica criteriosa da escolarização.

Tal afirmação é possível graças à literatura pós-moderna que, segundo o autor, sugere pensar sobre a escola, a cultura e o poder assumindo uma postura crítica diante do ensino, “prestando mais atenção ao conhecimento através do qual raciocinamos sobre o *self* como professores e pesquisadores. Ou seja, grande parte da vida moderna é organizada por sistemas de conhecimento especializado que disciplinam a maneira como as pessoas participam e agem” (POPKEWITZ, 2001, p. 58).

Em sua pesquisa, ao examinar a lógica da escolaridade e os sistemas de conhecimento do século XX, identifica como a racionalidade aplicada à população desloca-se de uma

categoria burocrática para uma categoria de identidades. Essa racionalidade, na construção do sujeito professor, se evidencia determinando os atributos usados para classificá-lo em seu êxito ou fracasso com a emergência da categoria *exemplo*. Sua análise repousa na ausência ou presença da razão para a construção do professor como um exemplo.

De acordo com esse autor, o sujeito professor faz parte dos critérios da literatura contemporânea que enfatiza a necessidade de as crianças terem um exemplo, pois seus lares e sua comunidade são vistos como não proporcionando o apoio adequado para o seu desenvolvimento.

Sobre esse ponto de vista, a categoria *exemplo* pode ser percebida de diferentes maneiras: como efeito de poder, pois impõe valores que serviram de monitoramento dos comportamentos, incorpora uma responsabilidade moral de resgate de hábitos esperados e ainda estabelece uma natureza “imaginária”, na qual “são inscritas algumas normas sobre o que as crianças deveriam ter, mas não têm. Essas normas visam resgatar a criança para que sua alma tenha moralidade, bondade, integridade e tolerância” (POPKEWITZ, 2001, p. 59). A realização mesma do ensino pelo professor está na orientação moral da identidade do outro, no caso do professor/professora da educação básica, da identidade da criança.

Nessa esteira, ocorre salientar que sua eficácia na construção do sujeito professor e do outro, a criança, está atrelada à ideia de que o *exemplo* incorpora uma responsabilidade moral de resgate. Significa intuir que o professor, como exemplo, como propõe Popkewitz (2001, p. 59), “assumiu uma determinada perspectiva sobre alguns valores universais sobre a infância que elevariam moralmente os alunos, regulando seu comportamento e seus hábitos”. A ideia de exemplo, lembra o autor, está direta e historicamente ligada ao conceito de regulação e governo no século XX para explicar as relações de imitação-sugestão. E explica que a imitação-sugestão era um modo de analisar a influência de um líder ou de um gênio sobre o grupo da população, e a maneira como as mulheres e os negros poderiam ser marginalizados por serem colocados à margem da cultura dominante.

Tais bases foram reconfiguradas nas práticas pedagógicas com a incorporação dos conceitos de tolerância, esperança e exemplo, sendo posicionadas numa estrutura de ideias que situam a criança como o outro diferente do estabelecido como norma. “Enquanto o normal está incorporado no indivíduo, o não normal está inscrito nos discursos sobre a população mobilizados para caracterizar, examinar, classificar e definir a criança que está do lado de fora da razão” (POPKEWITZ, 2001, p. 58).

Na verdade, o normal não faz parte das estratégias de exame, análise ou verificação, na medida em que é uma criação prática discursiva que só aparece quando o anormal é

definido ou classificado. Por outro lado, interessa lembrar que as classificações não estabelecem apenas condições específicas de organização e administração do ensino, mas estruturam as condições que possibilitam os professores pensarem sobre si e suas ações frente a esse outro. Na medida em que a racionalidade aplicada à população é mais que uma abstração por meio da qual se descrevem as pessoas, funciona como uma prática de classificação dos grupos sociais que os divide e os diferencia, um sistema de categorização que ultrapassa o campo da administração das populações, mas, além disso,

se relaciona a outros discursos sobre a participação, a realização e a salvação das crianças. Quando os professores descrevem seus alunos e suas classes, eles o fazem, em grande parte, como reuniões de agrupamentos diferenciados. [...] quando falam sobre os privilegiados e não privilegiados do ponto de vista educacional ou sobre o fato de que parecia que o esforço para ajudar cada aluno em uma classe diferente era uma tarefa grande demais, devido à lacuna na quantidade de educação que eles podiam absorver. (POPKEWITZ, 2001, p. 57).

Por isso, reafirma que essas categorias registram atributos populacionais nas crianças, como explicações para o sucesso/fracasso, que, incorporadas nas subjetividades, capacitam/incapacitam a participação nos espaços de poder.

Em sua pesquisa que examina os sistemas de raciocínio que organizam o ensino, a aprendizagem, o manejo de uma classe e o currículo, Popkewitz (2001) sugere que a existência de um discurso do sujeito professor como *missionário* relacionado à suposta salvação e ao resgate da criança, sua individuação ao sucesso ou ao fracasso, as características pessoais, motivação e autoestima vinculam-se, no ensino moderno, ao compromisso de “salvação da alma” do discurso religioso, para construção de uma “Nova Pessoa”.

Na sua compreensão, é no final do século XIX que essa forma de administração social da individualidade promove um ensino que deveria “resgatar a criança dos males morais e econômicos da industrialização e também produzir o cidadão participante de uma sociedade democrática liberal” (POPKEWITZ, 2001, p. 68). Emerge, então, o discurso sobre o caráter redentor do ensino na educação contemporânea que se estabelece através da produção de uma sensação de missão incorporada ao ensino e aos professores. As escolas se apropriariam de uma inteligência não ensinada e não desenvolvida e a alimentariam para a transformação das habilidades de crianças e professores em elementos de intervenção pedagógica e criação do ensino redentor pela classificação profissional, como a psicologia educacional. O discurso pós-moderno sobre o sujeito professor se delinea por entre esse discurso redentor e a passagem para o discurso do profissional.

Segundo esse autor, ao professor caberia o compromisso profissional que seria demonstrado no seu entusiasmo em promover um ambiente de sala de aula possível de trabalhar, onde as crianças se sintam seguras e automotivadas. E no êxito do seu trabalho estaria demonstrada a sua paixão pelo ensino e seu compromisso com o envolvimento das crianças. No entanto, convém sinalizar que a missão e o compromisso não são ideias coerentes ou psicológicas que ficam de fora das práticas na qual se referem. Dizendo com Popkewitz (2001, p. 70), “elas incorporam uma seletividade particular de normas, valores e princípios que governam a ação e a participação do professor”. A *missão* e o *compromisso* encontram-se situados numa estrutura que privilegia os registros psicológicos relativos às qualidades e às disposições individuais das crianças. As normas que definem a missão e o compromisso aparecem por meio da forma como a esperança e as expectativas dos professores são expressas e também através das suas aspirações negadas frente à percepção da realidade ou, como afirma o autor, frente ao real, pois “o conceito de real não é algo natural, o real é discursivamente construído em relação à criança normal, educável” (POPKEWITZ, 2001, p. 70), como comparação das demais crianças, um engendramento do processo de individualização das práticas pedagógicas reordenando as bases da missão do ensino.

Para Popkewitz (2001), essas duas construções discursivas, a *missão* e o *compromisso*, envolvem um movimento duplo, de um lado com os registros profissionais sobre a pedagogia, como atividade analítica e prática em torno de uma turma real, e em outra medida abrange também o registro de cunho ético sobre a função social do ensino por meio de um registro psicológico sobre o desenvolvimento de cada criança: sua autoestima, realização pessoal, autonomia.

Em sua análise nota que a psicologia infantil é apresentada à escola, bem como aos professores na sua formação inicial, como teoria do desenvolvimento ou da aprendizagem, contudo, funciona aplicada a outros discursos constituintes do discurso pedagógico. Obviamente que as categorias da psicologia não aparecem como conceitos formais, mas na forma de distinções e diferenciações que definem a infância para o âmbito do ensino. É na produção de certos conhecimentos sobre as disposições e na sensibilidade individual da criança com vistas ao ensino que a psicologia envolve uma individualização. “Seu enfoque é de atenção pastoral, em que os princípios teológicos do cuidar da alma são técnicas revistas e elaboradas para aumentar as subjetividades através da autoinspeção e da autorretificação” (POPKEWITZ, 2001, p. 72).

Sendo assim, acode afirmar que a atenção pastoral é necessária ao ensino, pois se refere não apenas ao discurso psicológico, mas em relação a outros discursos, como

multiculturalismo, gênero, sexualidade, raça, como lugares para produção da alma que deve ser resgatada para contrapor às experiências negativas vividas pelas crianças no que se refere à sua autoconsciência, ao ajuste emocional e à eficiência cognitiva alinhada ao planejamento social e da escola urbana. São tecnologias para o gerenciamento e o autogerenciamento na medida em que o planejamento social e educacional se relaciona à atenção pastoral da criança que passa a fazer parte do ensino e da forma como a prática de ensino é organizada.

Nessa acepção, tais tecnologias ao serem aplicadas ao ensino, como afirma Popkewitz (2001), transformam-se em mais que procedimentos para guiar a ação, mais que uma ferramenta de valorização do que fazer do sujeito professor, são conhecimentos técnicos e práticos sobre o modo de proceder do professor, “um arcabouço conceitual que organiza as tecnologias do ensino [...] conhecimento prático da receita que produz a ação, proporcionando princípios para a participação” (POPKEWITZ, 2001, p. 88) com efeito normalizador.

Tal efeito sobre o sujeito professor pode ser percebido pela crença em técnicas de motivação dos alunos, regras de lição de casa, perguntas rápidas, que, para o autor, não consistem apenas em práticas ou atividades de organização do ensino, mas “também representam conjuntos específicos de suposições sobre a natureza da inteligência das crianças” (POPKEWITZ, 2001, p. 89) de forma fixa e previsível por meio de um ensino ativo, ou do aprender fazendo¹⁴. Em um jogo duplo, princípios que operam a negatividade também operam a positividade na criança e no professor; ao serem colocados em conjunto com outros discursos como da motivação, da eficiência, da produtividade, da competência, da salvação, os conceitos ganham uma normalização específica. Esse duplo atua sobre o sujeito professor:

As “negatividades” do lar, da infância e da comunidade tornam-se um espaço que organiza os princípios do sucesso para o professor que trabalha com a criança, que é o outro. Assim o que é oferecido como salvação para a criança e para o professor na escola urbana/rural é a reinserção da negatividade, que internaliza e confina. O “duplo” que internaliza a criança também constitui o professor. (POPKEWITZ, 2001, p. 96).

Sob o enfoque da prática, cabe afirmar a configuração do sujeito professor como sujeito prático – menos teoria e mais treinamento de como fazer. Localiza-se, então, a noção de “ser prático” distante do conceito de experiência, mas como “uma normalização das suas habilidades”. Logo, o discurso do professor e do aluno ativos não se refere apenas a conteúdos e aprendizagem específica, mas ao *self*, como aponta o autor. Está relacionado a como e o que

¹⁴ Popkewitz (2001) se refere à expressão “ensino ativo” do ensino progressivo de John Dewey. O ensino ativo defende uma educação prática, onde a criança aprende fazendo a partir da indução e da descoberta.

desfrutar e como seguir as regras da participação; associadas a isso estão a realização, a competência e a salvação do professor e da criança, interligadas pela associação do prazer e da participação às regras de “fazer” para aprender.

Nesse sentido, a concepção de um *bom* professor associa-se a uma formação que valoriza o professor pelo fazer para a promoção do bom ensino – aquele que proporciona uma diversidade de métodos e orientação para uma aula ativa. A questão está no enfoque dado na atividade como conhecimento prático, pois os discursos pedagógicos, psicológicos e da administração no ensino são evidenciados na ideia de que o ensino precisa responder a estilos de aprendizagens e para isso a formação do professor deve proporcionar diferentes estratégias de ensino para desenvolvimento de um ensino em que as crianças aprendem a ser competentes.

Jones (2001, p. 75), ao fazer referência ao discurso pela eficiência, aponta que na França do final do século XIX o discurso sobre a eficiência despontava sobre a forma de exigências ao docente em correspondência àquelas requeridas ao mestre-escola – muitos abandonaram a docência para dedicar-se a outra ocupação menos exigente, sendo esta uma das razões, se não a geradora, da admissão das chamadas mestras suplentes, que não tinham titulação ou nenhum preparo para o ensino.

Em sua análise, até pelo menos o início do século XX, o professor ocupava uma posição social difícil de sustentar, é nesta época que emerge o que denomina de *biomestre*. A metodologia de ensino, a arquitetura escolar e a finalidade o limitavam a uma projeção de autoridade moral frente às crianças e exigia que “mediante El ejemplo y la influencia, ayudados por El sentido de la disciplina, que debe impregnar la escuela, implantar en los niños los hábitos de la actividad, El autocontrol y la perseverancia frente a las dificultades” (JONES, 2001, p. 76).

Ao mesmo tempo, a estrutura escolar não oferecia condições para o desenvolvimento de um ensino sobre essas bases; o que chama a atenção são as práticas de ensino para o desenvolvimento moral e da autonomia por meio da regeneração da alma da criança pelo sujeito professor e a partir dele como um *exemplo*, discurso este, como já mencionado por Popkewitz (2001), que produziu no final do século XX um interesse pela regulação da vida da população pela educação.

Jones (2001) acrescenta às questões mencionadas as normas sanitárias e médicas regulando os organismos, as práticas sociais e a classe trabalhadora. A missão do professor consistia em projetar uma imagem de atividade moral, para tanto, o discurso tutelar parece produzir as condições necessárias para a criação do mestre para cuidar, assumindo a

atribuição de guarda e cuidado da vida das crianças. O “mestre” trabalha aliado a outros agentes tutelares, como os do serviço sanitário e social, com vistas à orientação moral não apenas das crianças, mas de seus pais sobre os conhecimentos necessários à criação dos filhos.

Parece claro que essa nova relação tutelar para o professor passa a se configurar na emergência de estratégias e práticas de aconselhamento e de assistência, ao invés do ensino pedagógico, tendo em vista que a autoridade científica seria do sanitarista e do psicólogo, pois o professor era uma categoria semiprofissional orientada pelos diagnósticos médicos. No entanto, os conselhos escolares da época defendiam, segundo Jones (2001), a responsabilidade dos mestres sobre as finanças da escola e a alimentação de seus alunos – o sistema de ensino estabelecendo o limite externo da normalização pelo discurso médico sanitarista.

Inúmeras são as questões que se referem à normalização do ensino e ao sujeito professor. Nessa discussão, considera-se razoável assentir que as preocupações com os procedimentos de ensino ou com a prática encobrem as regras e os padrões que disciplinam o sujeito professor que cria e cria a criança. As “normalizações estão tão profundamente incorporadas nas rotinas e na sabedoria da prática do ensino que se tornam invisíveis” (POPKEWITZ, 2001, p. 104).

4.3 Conhecimento e competência: O professor como profissional

Nos debates atuais sobre a escola e a experiência de professor, no livro *Em defesa da Escola: uma questão pública*, Masschelein e Simons (2015) fazem uma crítica contundente da produtividade da imagem do professor na atualidade e avaliam que “o professor não é um tipo histórico, sociológico ou psicológico, mas sim uma figura pedagógica que habita a escola” (p. 131). Para manter tal posição, apresentam uma análise filosófica sobre esse sujeito – o professor, usando uma figura do engenheiro-que-virou-professor que, ao assumir sua posição na educação de professor: “o engenheiro-que-virou-professor não é mais um escravo da economia, nem da ordem social, nem da defesa doméstica e de seu chamado realismo. É uma espécie de escravo liberto¹⁵” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 132).

¹⁵ No texto, os autores estão fazendo referência à origem da palavra pedagogo, que no grego equivale à palavra escravo, cuja tarefa consistia em levar uma criança à escola.

Alguém que se entrega ao seu amor pela técnica (ou em um sentido geral, o seu amor pelo assunto ou pelo mundo). Ele se preocupa mais com o assunto do que consigo mesmo ou a ordem social – o que está mais ou menos fixado no espaço e no significado – dentro da qual o assunto está contido. Ele também se dá além de seu amor pelas crianças – ama as crianças mais do que ama seus pais. Há, é claro, riscos envolvidos: [...] se tornar objeto de suspeita, medo e talvez até mesmo ciúme (provocado por uma inveja de seu *status* liberado ou emancipado) (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 133).

Seguindo essa análise, o engenheiro-que-se-tornou-professor é considerado um idealista e, ao mesmo tempo em que pode ser visto com piedade como um fraco que não conseguia lidar com o mundo real, “é objeto de sentimentos ambivalentes: admiração, respeito ocasional misturado com inveja e desprezo profundo. É uma figura sem propriedades – seu *status* é um não *status*, um que não é totalmente incomparável ao da criança” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 133).

Nesse sentido, o professor mesmo seria uma figura sem lugar adequado em uma ordem social, e é, portanto, uma figura pública e por estes motivos escapa à ordem estabelecida ou a suspende, por estar imerso em certo nível de autoconfiança e autodisciplina e cômico de sua condição de “escravo liberto” e do que isso significa. Sendo assim, está imerso também na indefinição de sua tarefa, mas que se delinea pela “arte” de disciplinar e apresentar: “Se os mestre-escolas têm uma arte especial, esta é a arte de disciplinar (no sentido positivo de dar a atenção) e apresentar (como em trazer para o presente do indicativo ou tornar público)” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 135).

Aqui, esses autores estão se referindo não a uma habilidade, mas a algo incorporado correspondendo a um modo de vida ou a um “chamado”. Nesse caso, disciplinar não significa manter a ordem apenas, é a “arte de utilizar as técnicas certas para criar a atenção e o foco na sala de aula. É a disciplina não como submissão muda e punição, mas como uma técnica de atenção” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 136). E a arte de apresentar seria a arte de trazer algo à existência, à vida, próximo e envolvente.

Essa criação de interesse possibilita emergir os sentimentos de admiração, fascínio, apreço, inspiração, e por outro lado também desconfiança, medo: “Seu maior medo: orientação para o ‘caminho errado’ – o filho pré-ungido para assumir os negócios da família ou se tornar um cirurgião que agora, por meio da influência de um professor, tem a intenção de se tornar um artista ou um historiador” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 136).

Dito isso, Masschelein e Simons (2015) colocam em destaque um efeito produzido pelo papel e influência desse sujeito educativo sobre as intenções dos que estão sobre sua

orientação, o que coloca sob suspeita tanto este quanto a escola, sendo necessários investimentos na tentativa neutralizar ou “domar” tal autoridade.

Para esses autores, com quem concordamos, a profissionalização consiste em uma dessas estratégias quando percebida como uma estratégia que visa a “neutralizar a dupla relação de amor, ou em transformá-la em uma relação de obediência, como na era moderna – isto é, transformando um escravo liberto em escravo real (o funcionário público escravo do Estado, o escravo da fé da religião, o escravo doméstico da economia)” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 136). Ou como acontece na atualidade: transformada em uma relação contratual – onde “o escravo liberto é transformado em um serviço profissional ou um flexível empregado autônomo e pessoa empreendedora. [...] Funcionários civis, prestadores de serviço, empregados, trabalhadores, [...] profissionais” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 136) com posições claras na ordem social. A profissionalização consistiria, ao mesmo tempo, em um “chamado” e em uma tática de domesticação do sujeito professor.

Para Masschelein e Simons (2015), a profissionalização organizada do professor acontece sob três variantes. A primeira como forma de substituir a chamada sabedoria da experiência pela especialização ou competência. Nesse discurso, a *professora ideal*, fazendo analogia aos autores, é aquela cuja especialização é baseada em conhecimentos validados e que age metodologicamente baseada em evidências – um profissional equipado com um embasamento de conhecimento baseado no profissionalismo com teorias, modelos e métodos cientificamente validados:

A base do conhecimento é constituída de teorias cientificamente comprovadas, modelos, métodos e até mesmo de uma deontologia cientificamente validada. Na medida em que essa profissionalização é propulsionada por disciplinas que se posicionam como “tecno-ciências”, tudo isso é acompanhado pela divulgação de critérios técnicos: a profissionalização como uma continuação de domar pela tecnologização (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 138).

A crítica aqui recai especialmente sobre o que esses autores chamam de “rótulo científico”, por carregar um teor de presunção na produção, no caso desta pesquisa, da *professora ideal* como um critério de funcionamento – ela, a professora, funciona ou não. Interessa perceber que, além da aplicação de conhecimentos validados para o atingimento de “metas” ou à uma “melhor” realização para certos resultados, a “realização do objetivo, os ganhos de aprendizagem e as margens de crescimento tornam-se, assim, os termos básicos profissionais do professor nos moldes de um ideal (tecno)científico” (MASSCHELEIN;

SIMONS, 2015, p. 138). E sendo assim, para toda e qualquer professoralidade¹⁶ que não siga esse crivo lhe é reservada rapidamente a categoria de amadorismo – “como a condição estafada do professor preso em um mundo privado de ignorância autoconfiante, palpites subjetivos, percepções e desentendimentos persistentes” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 138). A profissionalização carrega um imperativo moral – estar acima do estado de *amateurismo*¹⁷. Significa dizer que o sentido de professor que atua por amor ao mundo e às próximas gerações não se aplica nesse discurso: “Qualquer referência ao amor pela causa, pelo assunto, pela matéria torna-se ridícula. [...] O ar da escola é cristalizado pelo ideal de sangue frio de cientificidade” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 139).

A segunda variante da estratégia da profissionalização recai na expectativa de que o professor é um “especialista”, é um “expert” com ênfase numa fundamentação em dados de realidade e menos em um ideal científico – os perfis profissionais com as competências básicas esperadas do professor, por exemplo, que transformam “o ensino em uma profissão por seu próprio direito, com uma função clara e pontos de referência específicos, serviços e resultados para entrega. Nessa formulação, a experiência do professor é geralmente traduzida como competência” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 139), na qual a importância norteadora do sujeito professor é preenchida por deveres e funções com base em critérios de eficiência e eficácia para realização do trabalho na realidade.

Concordamos com os autores ao afirmarem que algo aqui desaparece ou é silenciado – o/a professor/professora. Dedicado à causa, empenhado com seus conhecimentos e atitudes, com amor pelo mundo e pela nova geração, afeito às relações, ações e trocas.

Além dessas estratégias, o discurso da profissionalização se revela ainda através da “pressão da responsabilidade”. Diferente das táticas anteriores, mas, com íntima relação, neste caso, o *sujeito professor competente* é alguém “que está a serviço de algo ou alguém, e mais especificamente é alguém guiado pela demanda” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 142) – a centralidade da demanda pode estar no aluno ou no mercado de trabalho por objetivos ou expectativas sociais. A educação representa então, um bem fornecido a serviço de uma demanda específica medida pela “qualidade” – termo que, pelo significado vazio pode ser performatizado em qualquer coisa e se tornar um indicador de qualidade, ou seja, uma forma

¹⁶ Esse termo faz referência ao livro: *Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor*. Nessa produção, fruto de sua tese de doutorado, o professor Marcos Vellela Pereira revela o caráter subjetivo e de criação e autocriação que dá forma ao fazer-se professor. Para ele, ser professor é como uma marca que se produz no sujeito. Não é vocação, não identidade, não é destino. É produto de si.

¹⁷ *Práctica de un deporte o de otra actividad de forma no profesional, habitualmente sin cobrar por ello. Espíritu y condición del amateur.*

de controle social panóptica – que opera pela visibilidade total e permanente de práticas, processos e sujeitos a serem controlados, de modo que nada possa escapar ao olho da garantia de qualidade que tudo observa. “O termo cultura de qualidade expressa perfeitamente a submissão voluntária ao olho da qualidade que tudo vê”, onde:

Toda atividade de primeira ordem deve, como uma espécie de reflexo automático, ser acompanhada por uma atividade de segunda ordem, que sempre se resume às seguintes perguntas: Como é que isso contribui para um serviço de alta qualidade? E será que o que estou fazendo constitui um suprimento ao serviço da demanda? (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 142).

Quando estas questões norteiam o trabalho docente, na análise desses autores, é porque uma cultura de prestação de contas foi instalada, incitando a capacidade, a necessidade e o desejo de ser responsável pelo atendimento aos indicadores – necessidades dos/das alunos/as, satisfação, ganhos e metas de desempenho. Essas práticas geralmente são acompanhadas de alguns organismos de avaliação no controle do sujeito professor, como comitês de visitação, um inspetor que cumpre a função de “uma polícia de cultura que regula se a cultura da qualidade está, de fato, presente. [...] a incapacidade ou recusa em prestar contas de seu desempenho é vista com desconfiança ou como um sinal de falta de qualidade” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 142).

Assim, professores e professoras, como prestadores de serviços são convocados a “domar a si mesmos” submetendo-se a um verdadeiro “tribunal de obediência às leis da qualidade de serviço”. O que está em jogo aqui é um regime de características totalitárias que, para além do controle do ensino e da aprendizagem que caracteriza o padrão de pensamento em torno do profissionalismo, a responsabilidade na capacidade de resposta implica em assumir uma atitude focada em resultados e justificar suas ações nessa direção. Isso faz com que a concentração nas coisas de importância social seja cada vez mais difícil na prática docente, revogando sua autoridade para compartilhar o mundo, porque tempo a ser ocupado pelo seu amor pelo ensino está distante, fora do horário/local de trabalho – nas férias, no final de semana, nos feriados. E por outro lado, “a escola se torna um negócio e o ensino se torna um trabalho ao invés de uma forma de vida”, sem distinção entre atividade de trabalho e vida privada, ou seja, não há mais nenhum “tempo livre” para dar forma ao amor pelo assunto, pela causa.

Assim, nessas condições, ao sujeito professor é solicitada a troca da responsabilidade pela capacidade de resposta e prestação de contas do serviço efetuado como justificativa dos resultados e retornos, fazendo desaparecer a responsabilidade pedagógica.

As questões elencadas por Masschelein e Simons (2015), que centralizam o sujeito professor como profissional e os atravessamentos teóricos e práticos que o constituem corroboram com a análise de Louro (2011) sobre as mudanças de representação da mulher professora no cenário nacional do começo do século XX.

Em seu levantamento, a autora constata que, nas primeiras décadas do século XX, as mulheres professoras eram chamadas de professorinhas ou normalistas, uma denominação dirigida às jovens recém-formadas que, de acordo com os preceitos da época, “deveriam ser menos severas e mais sorridentes” (LOURO, 2011, p. 471). Na medida em que o discurso científico toma espaço no âmbito educacional escolar, uma nova representação de professora começa a ser construída – a educadora. Sua missão consiste em “fornecer apoio afetivo, emocional e intelectual à criança, de modo que suas potencialidades se tornem presentes. Além de instruir, ou mais importante do que instruir, sua tarefa consiste em educar” (LOURO, 2011, p. 471).

Várias teorias psicológicas e pedagógicas passam a se constituir em referenciais para a efetivação da prática docente, implicando em novas formas de relação entre sujeitos e escola, na medida em que coloca o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem. Isso resulta na exigência de que a professora passe a exercitar certo controle sobre a classe de formas novas, aparentemente menos disciplinadoras, mais indiretas, ainda que igualmente eficientes.

Nesse contexto, Louro (2011) observa que, para auxiliar a lidar com esses processos, surgem os especialistas – aqueles que detêm o conhecimento dos estágios do desenvolvimento infantil, dos procedimentos de ensino adequados para a promoção da aprendizagem, da criatividade em estabelecer as relações. Com esse *status*, a especialização se configura em uma possibilidade de ascensão profissional no âmbito educacional.

Essa nova ordem no campo educativo vem acompanhada por uma ênfase no caráter profissional da atividade docente, afirma a autora, elegendo o afeto, a espontaneidade e a informalidade nas relações interescolares, colocados em uma posição secundária com vistas a substituir a representação da professora conselheira pela *profissional do ensino*. Essa expressão é usada em textos governamentais da época, em orientações de órgãos administrativos de regulação do sistema educacional, na mídia e pelas docentes. Um profissionalismo que se caracteriza pela valorização de habilidades que, para além da exigência de uma ação didática mais técnica, eficiente e produtiva, sobrecarrega de inúmeras

tarefas burocráticas, administrativas e de controle. Contudo, não se pode esquecer que a própria noção de profissionalização se mostrou e tem sido “muito importante não somente para o professorado em geral, mas para as mulheres em particular. Reivindicar o reconhecimento como profissional também constituía numa forma de mulheres professoras lutarem por salários iguais aos dos homens e por condições de trabalho adequadas” (LOURO, 2011, p. 473).

Essa nova discursividade sobre a mulher professora, apesar do caráter domesticador que a profissionalização possa carregar, representou uma contra-argumentação do magistério como uma extensão das atividades maternas de cuidado, apoio emocional, acenando para um conjunto de saberes técnicos, científicos e específicos, delimitando o campo pedagógico e permitindo sua percepção como profissionais, o que não acontece sem resistência às novas concepções implantadas, sejam às novas relações estabelecidas forjando novos movimentos organizativos como associações, sindicatos.

5 O CENÁRIO DO DISCURSO DO SUJEITO PROFESSOR NO CONTEXTO POLÍTICO E ECONÔMICO

Os discursos sobre a professora ideal aparecem engendrados na dinâmica de um feixe de relações e de condições positivas de produção. Tal discursividade se faz tecida em um cenário que favorece a existência e funcionamento de práticas discursivas em determinado momento histórico. Os cenários discursivos representam o espaço fundamental para a compreensão das práticas que produzem as formações discursivas.

A análise em tela investe em reconhecer o jogo discursivo que deixa ver o campo educacional como lugar privilegiado passível de utilização como técnica de governo, regulação, controle de certos saberes, práticas no tecido social e produção de subjetividades. Mais especificamente focaliza perceber um repertório de saberes e dispositivos materiais que participam de uma espécie de política de representação de modos de ser professor/a que de alguma maneira participam do desenvolvimento das práticas e experimentações dos indivíduos na vida social.

A apresentação desse desenho do cenário aponta para alguma forma possível de apreciação de um conjunto de práticas no âmbito do dizível e do enunciável que estão em disputa e são produtoras de discursos sobre o sujeito professor. Para tanto, investe-se em fazer um movimento aleatório no espaço/tempo da história da educação na dimensão da figura docente, pelo interesse em dar visibilidade às permanências e às emergências que o regulam.

Nessa perspectiva, interessa fazer aparecer as relações de domínio discursivo e não discursivo que estão permeadas por relações de poder produtoras e reprodutoras de formas específicas de dizer sobre a professora nos domínios da economia, da política e da educação. Essa rede interdiscursiva legitima as condições de produção do regime de verdade do discurso pela educação no contexto do século XX.

A paisagem socioeconômica, política e educacional que descrevemos neste trabalho compõe, em certa medida, um desenho que expressa certo conjunto de relações estabelecidas entre práticas discursivas e não discursivas para dar visibilidade a discursos que elaboram modos de ser professora no embate de forças entre o discurso neoliberal da produtividade na educação e discursos outros que participam da reelaboração das práticas educacionais e sociais.

Nessa direção, pareceu importante dar relevo a um conjunto de análises críticas ao neoliberalismo e seus postulados mercantis e produtivistas a partir das noções de globalização e qualidade total na educação, tendo em vista sua potência reordenadora da vida social e da

educação em função do mercado. E também acrescentar os estudos de Michel Foucault, que por sua vez busca problematizar o neoliberalismo americano com uma análise de sua produtividade através do governo dos sujeitos na forma de um governo do eu para compreensão de novas formas de pensar sobre o exercício de governo (no nível do Estado e no nível do eu) nas sociedades ocidentais, organizadas em algumas modalidades de poder: pastoral, soberano, disciplinar e da vida ou biopoder e sua internalização pelos sujeitos.

5.1 A paisagem socioeconômica, política e educacional

Vários autores do campo educacional e das ciências humanas, como Silva (1997); e Gentili (1997), problematizam as estratégias neoliberais enquanto uma pedagogia que manipula certa “tecnologia do afeto, do desejo, da cognição”. E nessa direção, Giroux (1995), Veiga-Neto (2000) e Walkerdine (1995) lançam mão dos estudos das pedagogias culturais e de subjetividades para dar relevo ao alcance desse discurso no que se refere à formação de sujeitos para um determinado modelo de sociedade.

Para Silva (1997) o discurso liberal/empresarial/capitalista, no que se refere aos processos educacionais, se utiliza de produtos culturais, das práticas de linguagem para se instituir como importante e necessário o que evidencia o papel estratégico da educação no projeto neoliberal, no qual as “palavras são parte de um sistema de regras da escola com que carrega certo tipo de discurso educacional possível, das quais os sujeitos podem ser considerados sérios interlocutores e como estes, o desejo, aspirações e cognição devem ser construídos” (POPKEWITZ, 2001, p. 17). Por essa razão, se faz urgente tornar visível o processo pelo qual o discurso neoliberal produz e cria uma “realidade” que dificulta se cogitar em outra possibilidade de pensar a sociedade e, dessa forma, “termina por nos fixar a nós próprios como sujeitos sociais” (SILVA, 1997, p. 16).

Vale lembrar que houve no Brasil projetos educacionais que envolveram o conceito de Qualidade Total na educação. Em algumas análises, se convencionou abordar o tecnicismo educacional proposta na década de 1970 pelo Ministério da Educação e Cultura através de vários materiais para o uso de professores e professoras em forma de cartilhas e manuais, como a série *Engenharia da instrução* de Cosete Ramos¹⁸, que se destinava a fornecer os

¹⁸ No Brasil, o Centro de Qualidade Total da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, através de projeto pioneiro, iniciou, em 1991, por ação do então Secretário, professor Walfrido Silvino dos Mares Guia Neto, a implantação do Controle da Qualidade Total junto a algumas escolas públicas, apoiado por empresas privadas associadas à Fundação Christiano Ottoni (FCO), e junto a algumas escolas privadas em Minas Gerais e outros estados (Casa da Qualidade, na Bahia, por exemplo). Além desse projeto, existe o da Secretaria

recursos necessários e suficientes para que seus interlocutores – o professor/professora – conseguissem “definir o gol instrucional de forma sistemática” (RAMOS, 1979, p. 8), na medida em que:

Instrução é o processo através do qual o meio-ambiente de um indivíduo é deliberadamente manipulado a fim de capacitá-lo a aprender, a emitir ou engajar-se em desempenhos especificados sob condições especificadas ou como resposta a situações especificadas. Neste sentido, a instrução envolve assegurar ao aluno um meio-ambiente organizado, no qual ele é esperado reagir; supondo-se que suas reações resultarão nas pretendidas modificações do comportamento, modificações essas que constituem aprendizagem (RAMOS, 1979, p. 1).

O governo brasileiro e os estados retomam de forma substantiva na década de 1990 o ideário neoliberal de superioridade da “economia de mercado” e de redução do papel do Estado com o lançamento do Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade, adotando a política do “Estado mínimo” através da contenção nos seus orçamentos e cortes nos gastos sociais. A partir de tais políticas, ganha sentido o investimento em recursos humanos, através de cursos, seminários, treinamentos, independentemente do aumento de salário dos servidores. É o caso do *Projeto Qualidade na Escola*, cuja implantação não implicava no investimento de grandes recursos financeiros, pois as secretarias e órgãos municipais utilizavam apenas os próprios recursos disponíveis: “[...] soluções simples, bem planejadas que levam em conta as necessidades específicas da comunidade campo-grandense e que, se adequadamente implantadas e operacionalizadas, alcançarão resultados” (CAMARGO, 1999, p. 68).

A diversidade e a criatividade na utilização dos escassos recursos tornam-se, nesse momento, importante elemento na formulação das políticas públicas. A proposta da participação da comunidade na vida escolar, um dos pontos de destaque do Projeto Qualidade

Nacional de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) do Ministério da Educação e Desporto, que, através do Núcleo Central de Qualidade e Produtividade, propôs o programa Escola de Qualidade Total (EQT), desenvolvido por Cosete Ramos, coordenadora adjunta do referido núcleo. Ramos concebe como proposta para a Educação brasileira a adoção da EQT, visto que as mudanças propostas por tal modelo implicam transformações de baixo para cima. Essa autora utiliza-se ainda das ideias do médico e psiquiatra americano William Glasser, que também trabalhou com os preceitos do TQC na Educação, propondo então que se alcance ou a gestão democrática ou a liderança em sala de aula e na escola. O diretor e o professor devem ser líderes frente à comunidade e aos alunos; o aluno deve participar da avaliação do seu próprio trabalho; a aprendizagem tem um sentido cooperativo; a escola deve criar um ambiente de satisfação das necessidades dos seus membros e o produto de uma escola de qualidade deve ser o trabalho escolar de alta qualidade, no interior de cada instituição de ensino, o que redundaria no Pacto para a Qualidade. Dessa forma, seria possível a sua implantação no setor educacional, analisando e repensando, assim, as estruturas e funções da escola, concebida enquanto organização humana, passível de receber a proposta do TQC (OLIVEIRA, Rosana Carvalho de. In: http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnANPAD/enanpad_1999/RH/1999_RH24.pdf).

na Escola, exemplifica as diretrizes adotadas pelas políticas públicas – unidades escolares promovendo festas, bingos, rifas e demais promoções realizadas no intuito de arrecadar dinheiro e suprir as condições mínimas de infraestrutura para o funcionamento da escola. A Associação de pais e mestres cumpre um papel fundamental nessas atividades, ajudando na organização, realização, e, por fim, na compra dos materiais necessários.

O Projeto Qualidade na Escola definiu os seus objetivos para a redução da evasão escolar, por exemplo, através da melhoria da merenda e do atendimento médico e odontológico dos alunos nas escolas pertencentes ao projeto. Para a redução da repetência, outras ações corretivas foram formuladas, como aula de suplementação, atendimento individualizado, recuperação paralela, monitoria, remanejamento e ações culturais. Todavia, a falta de condições materiais e de contingente profissional tornou as ações corretivas repousadas apenas em fundamento puramente teórico. A mudança de metodologia de ensino com o uso de recursos didáticos como TV, vídeo, radiogravador, projetor de *slides*, retroprojetor e quadro branco também não pôde ser empreendida adequadamente.

Vale destacar que, com as mudanças na metodologia de avaliação como um processo abrangente da existência humana, os alunos passaram a ser avaliados globalmente, considerando-se itens como asseio, comportamento, participação, assiduidade, e não apenas as notas de prova, com vistas ao aumento da taxa de aprovação, como aponta Camargo (1999, p. 10).

A palavra de ordem era qualidade na educação. E para tanto foi preciso promover o engajamento de todos os sujeitos educativos com vistas ao objetivo de modificações pretendidas – a aprendizagem específica. Para a consecução de tal propósito, é imprescindível o controle do processo de produção da aprendizagem. A aprendizagem seria resultado de todo o processo instrucional – propósitos; estratégias; resultados – que asseguraria a análise e interpretação possível para “determinar quão eficiente foi à instrução e os ajustamentos que se fazem necessários” (CAMARGO, 1999, p. 5). Trata-se de um discurso educacional que objetiva a produção da tecnologia educacional pela diminuição dos índices de repetência e a evasão escolar.

Nessa perspectiva, seguindo uma dimensão econômica, o cálculo se dá numa relação custo-benefício entre o número de alunos matriculados no início do ano letivo que constituem a matrícula geral, em relação ao número de alunos transferidos, evadidos, reprovados resultando na matrícula efetiva. São ainda computados os custos com pessoal, material de consumo e permanente; serviços e alunos aprovados – ou seja, um cálculo da produtividade. Significa dizer que a evasão e a reprovação compõem os gastos, as perdas como numa escala

de produção estabelecida pelo mercado. Ou dizendo de outra forma: “O desperdício causado pela evasão e repetência de estudantes, em termos de recursos humanos, materiais e financeiros, além de tempo perdido (e nunca mais recuperado) e os resultados traumáticos para a vida dos alunos, não se coaduna com os pressupostos da filosofia da qualidade” (RAMOS, 1992, p. 52).

A disseminação, ainda que sem a efetiva consolidação desse discurso na rede pública de educação, se deu pela produção maciça de um conjunto de livretos distribuídos pelo MEC intitulados “Engenharia da Instrução” e de atividades divulgadoras e formativas pelas diversas secretarias estaduais e municipais de educação e pela rede privada de ensino do país, apresentando sua preocupação com o desperdício de recursos na educação:

Em palestra realizada em Campo Grande – MS, em 08/02/1995, no Teatro Fernanda Montenegro, Cosete Ramos, membro do Núcleo Central da Qualidade e Produtividade do MEC (Ministério de Educação e Cultura) reforça a preocupação dos princípios da qualidade total em relação aos custos. O Brasil gasta anualmente 2,5 bilhões de dólares em reprovação de alunos, com a aplicação da Qualidade Total, esse desperdício desaparece. (CORREIO DO ESTADO, 1995, p. 10).

Nessa perspectiva, a educação institucionalizada constitui-se em um dos mecanismos de normalização e controle da população pela expansão dos centros de poder e de governo que, “embora estatal ou estatalmente regulamentada, não opera fundamentalmente através de mecanismos diretos de controle social, mas retirada da esfera pública e submetida às regras de mercado, o que significa menos regulação” (SILVA, 1997, p. 18).

As análises apontam que o discurso da Qualidade na Educação, cujo vocabulário institui sentidos e propósitos para a educação nacional inscrita no universo da técnica, da administração e dos métodos adequados para seu funcionamento e, em nome da formação do sujeito autônomo, o discurso do construtivismo pedagógico, como afirma Silva (1995), enuncia um novo sujeito capaz de agir com maior autonomia, flexibilidade – traduza-se por capacidade de ser posicionado em qualquer lugar, como propõe Masschelein e Simons (2015, p. 144), e com habilidade suficiente para resolver problemas, atributos associados às chamadas “novas psicologias”, formando o binário pedagogia/psicologia que atua no interior de um conjunto de dispositivos de regulação através da normalização – práticas que produzem o/a professor/professora como sujeito de uma “pedagogia centrada na criança”. Aparatos, como propõe Walkerdine (1995), centrais para a eficácia das práticas de ensino e dos esquemas de aprendizagem e processos de aquisição de conhecimento.

Nessa direção, entra em curso um novo sistema de regulação e normalização, produtor da chamada “boa pedagogia”, e, por conseguinte, um/a bom/boa professor/professora, um aparelhamento normativo do eixo saber-poder que produz certo tipo de sujeito e em relação ao qual se torna possível uma identidade de professor/a. Pois, como aponta Corazza (1996, p. 197):

As práticas discursivas e posicionamentos também fornecem, portanto, o método da professora e a possibilidade de leitura que ela faz das ações das crianças. Uma vez que os parâmetros da pedagogia também limitam aquilo que é e aquilo que não é permitido, o que conta e o que não conta como desempenho, os dispositivos regulativos e as posições normativas [...]

Significa dizer ainda que, por dentro do tecido pedagógico, o discurso construtivista consegue fornecer os aparatos para a produção de verdades sobre a aprendizagem e, ao mesmo tempo, produzir o que significa aprender, assim como o que pode ser entendido como o ensino pelo simples fato de figurar como uma de seus componentes, ou seja, os enunciados do construtivismo pedagógico compõem a rede discursiva do discurso educacional com enunciados da Qualidade Total por ensejar uma articulação que torna possível o aparecimento e o funcionamento do discurso educacional neoliberal a partir de objetos recriados fora do campo educacional. São objetos advindos do discurso psicológico: a autonomia e o desenvolvimento; e do discurso econômico: a produtividade. Tal articulação reordena o jogo discursivo e inscreve a educação e os sujeitos educativos no campo do treinamento, conforme se apresenta em documentos e materiais distribuídos pelo MEC, utilizados largamente nos anos 90 nas redes públicas de ensino, já mencionados, no âmbito da formação de professores da educação básica, documentos que reconhecem o/a professor/a como um construtor – “engenheiros da instrução”:

- ✓ Assim como o engenheiro precisa sistemática e cuidadosamente construir seu edifício – fazendo desenho; executando o projeto; controlando, acompanhando e avaliando a obra;
- ✓ Também o professor (engenheiro da instrução) precisa construir cuidadosamente e sistematicamente seu ensino – fazendo o planejamento (desenho); executando a entrega; controlando, acompanhando e avaliando a instrução.

Estrutura-se uma relação direta do ensino com a aprendizagem e seus sujeitos, uma espécie de pedagogia centrada na criança, na qual a aprendizagem é entendida como “um processo interno que capacita o indivíduo a realizar determinados desempenhos, processo de

mudança de comportamento comumente realizada através de uma instrução deliberadamente construída” (RAMOS, 1992, p. 15). E o ensino é “sinônimo de instrução que faz o melhor uso de ambos, tempo e recursos disponíveis para alcançar a aprendizagem do ensino” (RAMOS, 1992, p. 15). Nessa perspectiva, o ensino passa a existir em relação ao desenvolvimento da aprendizagem da geração futura e assim ganha um sentido produtivo-empresarial pelo controle do processo produtivo.

Na opinião de Silva (1997), o discurso neoliberal na educação através do projeto da qualidade total na educação é uma das estratégias centrais utilizadas pelo neoliberalismo para a reestruturação dos contextos públicos da educação. O pensamento neoliberal tem o intuito de reorganizar a sociedade em função do mercado e dos interesses privados e empresariais.

Nesse sentido, a ofensiva neoliberal representa o surgimento de uma nova pedagogia da exclusão. Suas críticas recaem sobre o perigo da mercantilização da educação e da transformação do humano em capital pelo reducionismo da educação como produtora de sujeitos aptos às exigências de mercado e para o consumo, deslocando, como afirma Silva (1997, p. 21), o discurso da igualdade/desigualdade, da justiça/injustiça, da participação política numa esfera pública de discussão e decisão, para o discurso das excelências da livre iniciativa, da modernização, dos males da educação pública, suprimindo as várias formas de se pensar a vida social e a educação.

5.2 Educação para todos: Discursos pelo professor competente

No contexto do século XX, o discurso liberal na educação brasileira tem importante influência e impacto nas mudanças propostas em nível nacional em favor da definição de políticas pela formação do Estado de renovação nacional através da chamada “Escola Nova”, movimento intelectual cujo documento é lançado em 1932 e que propunha delinear novas bases para a instauração das bases de um projeto nacional de educação, tendo como princípios fundantes, escola pública gratuita para todos, autonomia da função educacional, descentralização e articulação dos entes federativos. Para a gestão da educação nacional apresenta como base: a função essencialmente pública da educação, a defesa de uma escola única, a laicidade, a gratuidade e a obrigatoriedade, além da coeducação – o ensino ministrado conjuntamente aos meninos e meninas, não sendo permitida a separação entre alunos de um e outro sexo, a não ser quando justificada pelas aptidões:

A escola unificada permite ainda, entre alunos de um e outro sexo outras separações que não sejam as que aconselham suas aptidões psicológicas e profissionais, estabelecendo em todas as instituições “a educação em comum” ou coeducação, que, pondo-os no mesmo pé de igualdade e envolvendo todo o processo educacional, torna mais econômica a organização da obra escolar e mais fácil sua graduação. (AZEVEDO, 2010, p. 45).

No âmbito da educação nacional emerge a defesa por uma nova perspectiva política de educação, ou como aponta Carvalho (2004, p. 114), “uma preocupação em superar a educação elitista, característica dos períodos colonial e imperial do Brasil, passando a defender a democratização do ensino”, que tem como base o discurso da crença na expansão do ensino como “remédio” para o desenvolvimento nacional e a incorporação do discurso liberal na educação pelos ideais escolanovistas.

Tendo como base o pensamento darwinista acerca do evolucionismo, o discurso do “otimismo pedagógico” entende ser possível gerar através da educação a passagem de uma sociedade ainda não desenvolvida para uma sociedade mais desenvolvida, de tal forma que a o corpo social alcançaria por si só um estado de equilíbrio. Assim, historicamente sob tal ótica, a educação teve o seu papel supervalorizado pelos ideais republicanos, pois para os adeptos dessa mentalidade a nova pedagogia seria a responsável pela reestruturação do nível intelectual brasileiro.

A educação teria como objetivo moralizar, formar tecnicamente e alfabetizar a população, o que conduziria a sociedade brasileira a aproximar-se das nações mais desenvolvidas do mundo em número de pessoas alfabetizadas. Assim, como propõe Nagle (1974, p. 108), era necessário “considerar a escolarização como o problema vital, pois da solução dele dependeria o encaminhamento adequado dos demais problemas da nacionalidade. A escolarização é o instrumento do progresso histórico, eis a afirmação tornada princípio inquestionável”. É importante lembrar que, no que se refere ao trabalho feminino, a prática docente associada à crença no poder da educação para o crescimento do país emerge com grande força a partir dos ideais republicanos de povo instruído.

Na opinião de Almeida (2006, p. 138), se por um lado essa crença no poder da educação e sua relação com o desenvolvimento do país repercutiu nas políticas educacionais e na ampliação na criação de mais escolas, por outro, o aumento da demanda feminina no magistério se deu pela influência positivista de “uma visão ideológica que atribuía às mulheres o papel de regeneradoras morais da sociedade”, o que proporcionaria a inserção feminina no campo educacional e a saída gradativa dos homens desse campo profissional em busca de empregos mais bem remunerados, sendo esses postos ocupados pelas mulheres.

Para Saffioti (2013, p. 298), o positivismo situa no terreno moral a contribuição da mulher à tarefa regeneradora da humanidade e a instauração do Estado positivo desvincula os papéis femininos dos masculinos, segrega os sexos, reserva a realização da cultura objetiva ao homem. Assim, no próprio ato de situar a contribuição feminina num terreno específico, impermeabiliza as esferas de atuação de homens e mulheres, acentua as diferenças entre os seres de um e outro sexo.

Nessa direção, mas focalizando nas questões relativas às transformações históricas da profissão docente no Brasil, cabe salientar que a referida retirada dos homens do magistério e o aumento de vagas no ensino primário para as mulheres ocorreram principalmente impulsionados por questões econômicas, políticas e culturais que alteraram as relações patriarcais e reestruturaram a sociedade nas primeiras décadas do século XX. Significa dizer que, com a industrialização e a urbanização, amplia-se o mercado de trabalho para o masculino e desloca-se o lugar de prestígio e notoriedade de que gozava o magistério, passando a ser exercido, muitas vezes, em paralelo a outras profissões, como medicina, direito e outras, que, até então, propiciavam certa visibilidade política e social aos homens, no seu desempenho lhes sendo permitido exercer o poder e influir nas esferas públicas.

Por outro lado, o fato de as mulheres passarem a ocupar cada vez mais espaços na profissão docente cria algumas das condições para reivindicações em direção à profissão por parte dos movimentos de mulheres pela profissionalização da área, ainda que nesse primeiro momento, aceitando os atributos de vocação e missão à docência feminina pela crença em conseguir poder pelo acesso à instrução, pois possibilitaria a apropriação de maiores direitos públicos e livraria o sexo feminino da subordinação e da opressão sob o crivo da maternidade como instrumento de poder feminino.

Tais elementos foram úteis para dar condições de construção do discurso sobre o magistério primário sob a égide da emancipação da mulher e sua inserção na vida pública no mundo do trabalho e possibilidade profissional interligada com o afeto da maternidade para os alunos, ao passo que introduz essa mulher na categoria de professor produtivo. Como propõe Almeida (2006, p. 142-143):

A incorporação de atributos maternos à profissão servia, em decorrência, ao poder oficial, à profissão em si e às próprias mulheres, que se sentiam duplamente beneficiadas, pois podiam ser mães e podiam ser professoras, com aceitação e autorização social, com o aval de pais e maridos e sob as bênçãos da religião católica.

Nessa perspectiva, significa dizer que:

Os discursos educacionais eram unânimes em afirmar a melhor disposição das mulheres para exercer o magistério [...]. Se esse discurso correspondeu a uma necessidade política social, ao alocar as mulheres na força de trabalho educativa, o momento histórico também era propício a essa inserção. Se a economia industrial demandava a criação de novos empregos a serem preenchidos pela população masculina, é certo que a ocupação do magistério pelo sexo feminino se deveu também às lutas que as mulheres tiveram que enfrentar para conseguirem introduzir-se no campo do trabalho remunerado [...].

A produtividade apoiada no discurso patriarcal e na moral religiosa cristã, em contrapartida, procura deixar ver tão somente a relação da atividade docente pelas mulheres como reconhecimento social por sua melhor disposição para a tarefa de exercerem o magistério infantil, por possuírem uma vocação natural para o cuidado. Tratava-se, na verdade, de uma tentativa de ofuscar o ponto de vista dos vários grupos femininos que entendiam o magistério como uma atividade remunerada que lhes propiciaria maior notoriedade, melhores salários que outras profissões, aquisição de conhecimentos para além da esfera doméstica, maior inserção social e promoção de mudanças sociais, políticas e religiosas na veiculação de valores, além da permissão de saírem desacompanhadas para ensinar, significando uma chance de equiparar-se aos homens nesses aspectos.

No entanto, como descrito em estudo proposto por Apple (1982), uma pesquisa desenvolvida por Nancy Hoffman analisou os escritos de professoras públicas do século XIX e XX nos Estados Unidos e constatou que, do ponto de vista das mulheres, a continuidade entre maternidade e magistério, tão apregoada pelo discurso religioso, era muito menos significativa do que a remuneração que esperavam receber e o trabalho que realizavam.

Tais aspectos sugerem a evidência de uma correlação entre o trabalho e a maternidade enquanto dispositivos de gênero atuando na produção do sujeito professor produtivo. Apple (1982) aponta a existência de uma inter-relação entre as relações patriarcais e as pressões econômicas, sob o que denomina de “domesticidade feminina” pela definição do lar como lugar próprio da mulher.

Essa representação, ao ser operada sobre o magistério, incide como requisito essencial para as mestras, produzindo a necessidade de qualificação para os mestres, mesmo ambos gozando de baixo *status* social. Para tal autor a associação do cuidar de crianças e do servir como atividade menor em relação a outras demonstra a relação hierárquica patriarcal do trabalho pela própria forma de perceber o cuidar e o servir saturado de viés sexual.

Em alguma medida, essa maternagem¹⁹ da profissão docente atua criando uma espécie de discurso de naturalização que opera uma espécie de uniformização do trabalho docente com a infância pelo cuidado. Sendo assim, o cuidado enquanto dispositivo funciona como catalisador de elementos constitutivos do sujeito em relação a outro, ao mesmo tempo em que se materializa em diversos procedimentos que garantem a sua permanência pelo viés da necessidade e da dedicação.

As condições de aparecimento de discursos sobre a docência são constituídas por diversos elementos que organizam o cenário discursivo sobre o sujeito professor, incluindo uma série de ações e debates sobre a reforma curricular nacional no âmbito da formação de professores e questões relativas à competência para ensinar.

O debate pela formação docente passa a aparecer com recorrência na literatura acadêmica nos anos de 1990, apesar de ser tema em discussão desde a criação dos centros e universidades brasileiras de formação de professores nos anos sessenta. A emergência e evidência do tema se deram, em grande medida, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – lei no 9.394/96), que aparece neste cenário como propulsora de uma nova onda de debates sobre a formação docente no Brasil. O seu longo trânsito no Congresso Nacional suscitou discussões a respeito do novo modelo educacional para o Brasil e, mais especificamente, sobre os novos parâmetros para a formação de professores. Como consequência, a versão final dessa lei foi construída mediante a participação de diferentes sujeitos e atores sociais.

Sobre a formação de professores, no Título VI – Dos profissionais da educação, por exemplo, é possível perceber termos e expressões que aparecem com ideias conflitantes: de um lado, “programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação

¹⁹ A partir da criação do conceito de pulsão, o discurso psicanalista de Freud apresenta o sujeito subordinado às determinações eróticas, mesmo na satisfação das denominadas necessidades básicas. Dessa forma, os cuidados necessários para uma criança, promovidos em geral pela mãe, são permeados por questões pulsionais na via do desejo. Portanto, o exercício da *maternagem* não pode ser pensado unicamente pela necessidade que uma criança tem de ser cuidada. Winnicott (1975) estabelece as condições necessárias para uma boa função materna com seu conceito de mãe suficientemente boa como aquela capaz de atender as necessidades do seu bebê. O cuidado não se restringe à manipulação física e a suprir as necessidades básicas, mas a uma disponibilidade psíquica da mãe para com o seu bebê, às palavras ditas a esse filho, ao investimento de desejo. Em “O brincar e a realidade”, afirma que a “mãe” suficientemente boa (não necessariamente a própria mãe do bebê) é aquela que efetua uma adaptação ativa às necessidades do bebê, uma adaptação que diminui gradativamente, segundo a crescente capacidade deste em aquilatar o fracasso da adaptação e em tolerar os resultados da frustração. Naturalmente, a própria mãe do bebê tem mais probabilidade de ser suficientemente boa do que alguma outra pessoa, já que essa adaptação ativa exige uma preocupação fácil e sem ressentimentos com determinado bebê; na verdade, o êxito no cuidado infantil depende da devoção, e não de “jeito” ou esclarecimento intelectual.

superior”, “institutos superiores de educação”, “curso normal superior”, e, de outro, “profissionais da educação” e “base comum nacional”.

Cabe lembrar o contexto mais amplo em que a LDB foi aprovada. Na época, em especial na América Latina, respirava-se uma atmosfera hegemônica de políticas neoliberais, de interesse do capital financeiro, impostas por intermédio de agências como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI), que intervinham na reforma do Estado com o predomínio das regras do mercado internacional em todos os setores da sociedade, incluindo as atividades educacionais.

Estudos, como os desenvolvidos por Campos (2002), revelam que o discurso pela competência aparece no discurso educacional brasileiro, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que, oriunda do campo do trabalho, tendeu a impor novas bases para as práticas de formação e de atuação dos educadores no Brasil e definiu a educação escolar nos diversos níveis de ensino com a finalidade de desenvolver, nos educandos, conhecimentos e habilidades, para torná-los aptos ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho. A escola seria capaz de promover aproximação entre formação e emprego, requerendo uma mudança de ensino, organizando-o em saberes para a produção de competências, verificáveis em situações específicas.

Em dezembro de 1998, é apresentado à sociedade brasileira um novo documento dos “Referenciais de Formação de Professores” sob o eixo argumentativo e discursivo do Documento anterior de 1997. Contudo, como observa Campos (2002), neste há uma elaboração mais “sofisticada” e precisa, tanto dos conceitos e proposições como também da própria estrutura do texto.

Evidencia-se uma delimitação mais rigorosa de suas bases epistemológicas, apresentando, neste aspecto, maior densidade teórica que o precedente. Ainda sob a coordenação da Secretaria do Ensino Fundamental, o texto é apresentado como resultante de um amplo processo de debates envolvendo interlocutores individuais, pareceristas e coletivos; seminários regionais envolvendo Secretarias de Educação, sindicatos de professores e outros profissionais da educação etc. Não há qualquer menção à participação de associações como ANPed e ANFOPE, tradicionalmente vinculadas ao movimento docente. (CAMPOS, 2002, p. 63).

Essa versão dos “Referenciais de Formação de Professores”, examinada por essa autora, se revela mais abrangente com relação aos aspectos vinculados ao desenvolvimento profissional do professor – além de conter indicações sobre a organização da formação inicial e continuada (trata também de outras modalidades como formação em serviço, a distância

etc.), dedica a parte V à discussão da relação entre desenvolvimento profissional e progressão na carreira. Oferece também indicativos para a constituição de um sistema nacional de formação continuada. Desenvolve algumas propostas apresentadas no Documento anterior ao de 1997, especialmente no que tange a uma perspectiva mais abrangente de formação. Não se restringe a traçar diretivas apenas para a formação inicial, engloba também aspectos relacionados à formação continuada, carreira e salário:

Na discussão sobre formação de professores é central o reconhecimento e a afirmação da importância do atual processo de profissionalização dos professores. Nessa perspectiva, não só a elevação da qualidade e da formação profissional é inadiável como a valorização e a reestruturação da carreira do magistério. Não parece coerente que se projete uma formação com níveis de exigência que expressem a importância do papel do professor sem associá-los a uma carreira que seja atraente, que estimule investimentos pessoais dos professores, e que isso reverta em melhoria salarial (BRASIL, 2002, p. 141).

O Parecer MEC/CNE 09/2001 e a Resolução CNE/CP 01/2002, como assinala essa autora, instituíram finalmente as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, em Cursos de Nível Superior, instituindo algumas das bases da reforma da formação de professores e expressando, ao mesmo tempo, a assimilação de referências presentes nos campos da formação profissional e nas políticas de gestão dos recursos humanos no âmbito do trabalho e da economia.

Nesses documentos estão elencados alguns princípios como o de “acontecimento” – o processo pedagógico de ensinar-aprender é compreendido como “acontecimento” marcado por imprevistos, o que requer do professor capacidade para gerir e responder adequadamente a estes. Outro princípio é o da competência profissional – a partir da compreensão de que o desenvolvimento de competências profissionais é considerado fundamental para que os professores possam, juntamente com a escola, responder aos novos desafios postos à educação pelas sociedades contemporâneas. A avaliação das competências, por conseguinte, é fundamental, seja por seu caráter diagnóstico durante a formação, seja como vetor orientador do desenvolvimento profissional. Sendo assim, cria-se a necessidade da instituição de um sistema federativo de certificação de competências.

Nos anos de 1990, emerge com proeminência a passagem da lógica da qualificação à lógica da competência, no campo do trabalho, como assevera Campos (2002), reposicionando a atividade humana sobre o enfrentamento dos acontecimentos na lógica da produção. Nessa perspectiva:

Se entende aqui por acontecimento o que se produz de maneira parcialmente imprevista, surpreendente, vindo perturbar o desenrolar normal do sistema de produção, excedendo a capacidade da máquina de assegurar sua autorregulação. Esses acontecimentos são bem conhecidos, eles fazem o cotidiano da vida de uma fábrica automatizada. São as panes, as perdas de qualidade, os materiais que faltam, as mudanças imprevistas nos programas de fabricação. (CAMPOS, 2002 p. 37).

Nesse enunciado, está explícito um deslocamento do discurso em prol do professor reflexivo para o do professor competente. As competências são referências para a formação e para o desenvolvimento da prática educacional como um todo – docência e gestão. A ideia de “reflexão sobre a ação” estabelece um diálogo com a “resolução de problemas”, resultado relativo à construção de competências do/da professor/a, que toma sua atuação como objeto de reflexão, pois “a análise do trabalho educativo escolar demonstra que não basta ao professor ter conhecimentos sobre a prática, é fundamental saber fazer. Uma verdadeira construção de competência profissional exige experiência de atuação aliada à reflexão sistemática” (BRASIL, 2002, p. 63).

Além de tais questões, integram também esse contexto os discursos pela desvalorização²⁰ da carreira docente, a consequente baixa atratividade à escolha do magistério como profissão futura e a desmotivação dos professores em exercício para buscar aprimoramento profissional. São consequência, sobretudo, das más condições de trabalho, dos salários pouco atraentes, da jornada de trabalho excessiva e da inexistência de planos de carreira. Por outro lado, há ainda a urgência em qualificar um grande número de educadores para uma população escolar crescente no país, colocando em debate a formação de professores, em seu *locus*, conteúdo e acesso.

²⁰ Discurso amplamente desenvolvido pela mídia impressa especializada durante os anos de 1990 e 2000. Em estudo desenvolvido em 2013, na disciplina de Estudos Avançados em Formação de Professores e Prática Pedagógica, no período do doutorado, fizemos uma pesquisa exploratória no arquivo *on-line* da área de Estudos e Pesquisas da Fundação Victor Civita (FVC) e selecionamos 17 textos jornalísticos, reportagens publicadas nos anos 2000, sobre carreira docente no Brasil. A análise empreendida, dentre outros aspectos, ajudou a perceber que duas grandes categorias narrativas tendem a representar a figura do professor no discurso midiático sobre a profissão docente: uma representação comproadora e outra de predicação. A primeira é composta tanto por registros e discursos negativos (falta de preparo dos professores, violência escolar, greves, etc.) quanto pela menção a experiências de sucesso. Na representação predicatoria, o discurso indica sucessos e fracassos, mas são observados, nos estudos de caso sobre o espaço do trabalho, o professor bem como suas entidades e órgãos de classe. Observa-se uma espécie de representação comproadora. Um cruzamento de enunciados do campo midiático e os enunciados oriundos da experiência social cotidiana sobre o professor e a profissão docente. O discurso pela qualidade da educação básica emerge da contradição entre a imagem do professor e a representação da profissão docente: “ao mesmo tempo em que a docência é louvável, o professor é desvalorizado, social e profissionalmente”, conforme observam Gatti e colaboradoras (2011, p. 20).

Para além desses aspectos, supomos importante delinear um elenco de práticas que conformam o sujeito professor a partir de um engendramento de outros discursos que estruturam o discurso curricular nacional materializado em documentos que compõem a reforma curricular nacional da educação no Brasil no contexto dos debates pela reforma na educação.

É a partir dos anos de 1990 que os discursos em torno da diversidade cultural, expressos nos conceitos de identidade e cultura, passam a compor a agenda educacional, quando da afirmação da Comissão Internacional da Educação para o século XXI da Unesco em 1996, apontando a urgente e necessária adoção de uma visão pluralista de sociedade em contrapartida ao universalismo e ao relativismo:

A Educação para o pluralismo é, não só, uma barreira contra a violência, mas um princípio ativo de enriquecimento cultural e cívico das sociedades contemporâneas. Entre o universalismo abstrato e redutor e o relativismo, para o qual nada mais existe para além do horizonte da cultura particular de cada um, há que afirmar que o direito à diferença, quer abertura ao universal. (CARVALHO, 2004, p. 68).

Apesar de tal afirmação conferir o estatuto de discurso aos enunciados em torno da diversidade cultural dos anos de 1990, é importante lembrar que suas origens estão nos anos de 1950 e 1960, quando, nos Estados Unidos da América, movimentos multiculturalistas de grupos dominados culturalmente iniciaram resistência aos processos autoritários de imposição de uma cultura dita superior, gerando as primeiras experiências de educação em resposta à característica multicultural da população americana²¹. Tal discurso em torno da diversidade cultural passa a fazer parte da agenda educacional de diversos países e de organismos internacionais como Unesco e Banco Mundial, órgãos que atuaram como orientadores de políticas educacionais de diversos países da América Latina e Caribe, a partir dos anos de 1990.

Essa defesa à diversidade das formas culturais vem se transformando em um fenômeno globalizado sob dois aspectos contraditórios: ao mesmo em que há um contexto favorável ao processo de homogeneização, gerenciado principalmente pelos meios de comunicação de massa e pelas novas tecnologias de informação, expressa-se uma tensão permanente no que se refere à oposição entre sociedade mundial e culturas locais, processo

²¹ Carvalho (2004) em seu estudo apresenta o debate no contexto da globalização incorporando as contribuições dos estudos curriculares à luz das análises pós-modernas e pós-estruturalistas, situando a discussão sobre currículo e cultura, assim como as versões educacionais que tratam da questão da diversidade na perspectiva foucaultiana com vistas a buscar uma história cheia de contradições, continuidades, descontinuidades e rupturas.

este que aparece como uma prática discursiva constituída pelo silenciamento dos discursos das culturas locais e da destruição, substituição ou folclorização de muitos saberes ao padrão que institui a regra.

Dentre os diferentes discursos de resistência e oposição ao processo de homogeneização globalizado estão os estudos feministas e a epistemologia de gênero.

Esses estudos colocam em evidência a condição feminina – suas reivindicações, suas lutas, em seus direitos e suas ações, muitas vezes suprimidas da história, “que insiste na figura da passividade, do silêncio, da sombra na esfera desvalorizada do privado” (RAGO, 1997, p. 14) e apontam para a crítica da grande narrativa da História, mostrando as malhas de poder que sustentam as redes discursivas universalizantes.

Assim como fica evidenciado com relação ao discurso da diversidade e sua inserção na agenda educacional, a partir dos anos de 1990, no Brasil, os movimentos de mulheres e estudos feministas marcam sua presença com muito mais força que nos anos de 1970, se consolidando nos debates no campo da política, da economia e da academia, bem como nos meios de comunicação.

Ao longo dessa década, ocorreram algumas Conferências Internacionais promovidas pelas Nações Unidas, no Cairo em 1994, e a Conferência da Mulher em Pequim em 1995. Neste evento, o governo brasileiro, após consulta à sociedade civil, apresentou o “Relatório sobre a mulher na sociedade brasileira”, mostrando dados de uma presença ainda irrisória das mulheres na política dentre deputados e senadores.

Esses eventos, como nos lembram Bruschini e Hollanda (1998), constituem-se em fatores importantes na formação de grupos de aprofundamento do debate de ideias e formulação de propostas sobre a condição feminina na América Latina e no mundo.

Dentre os movimentos feministas no âmbito do poder público com o objetivo de enfrentar essa baixa representação das mulheres em cargos públicos, está a força política da bancada feminina do Congresso Nacional com a aprovação de lei que assegura cota mínima de 20% de mulheres candidatas a cargos legislativos em 1996 e a publicação de uma cartilha para as candidatas a vereadoras, elaboradas por feministas ligadas a importantes órgãos governamentais como o IBGE e o IPEA – “Mulheres Sem Medo do Poder” – no mesmo ano, representando o revigoramento da luta feminista brasileira na busca por uma maior participação das mulheres na vida política.

Nessa mesma época, deram-se a restituição do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, ligado ao Poder Executivo, o fortalecimento dos Conselhos Estaduais e a composição de um Fórum Nacional de Conselhos Estaduais da Mulher, “que, sem dúvida, definem novas

possibilidades para o encaminhamento de reivindicações e para a formulação de políticas públicas em benefício das mulheres” (BRUSCHINI; HOLLANDA, 1998, p. 8).

Considerando a análise de Vianna e Umbeaum (2006) sobre a inserção da temática de gênero na agenda educacional, observa-se que esta começa a aparecer no cenário das políticas públicas nas últimas décadas do século XX. Analisando-se a legislação da educação brasileira, observa-se que gênero aparece referindo-se aos direitos das mulheres sob o cunho do discurso dos direitos humanos na Constituição Nacional de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

Contudo, no Plano Nacional de Educação e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, as relações de gênero aparecem como sendo referências fundamentais na constituição da identidade. Em ambos os casos, a enunciação das questões de gênero nos documentos oficiais aparece associada a outras temáticas como saúde ou educação sexual²².

Por outro lado, esses dados nos apontam dois momentos distintos nas políticas educacionais no Brasil: “a década de 1980 se caracteriza pela abertura democrática do país, eleições diretas e elaboração da Constituição – redemocratização e garantia dos direitos civis; a década de 1990 é marcada por reformas econômicas e políticas neoliberais” (VIANNA; UMBEHAUM, 2006, p. 408), reformas estas que incidiram sobre várias dimensões do sistema educacional, como financiamento, legislação, organização, sistema de avaliação, formas de participação e currículo.

Todas essas questões oferecerem um rico repertório para pesquisas, ensaios, perguntas e propostas, se olhadas através de um enfoque de gênero, no entanto, de acordo com Rosenberg (2001, p. 515), a dominação de gênero no plano da política educacional tem significado, nos planos nacional e internacional, uma espécie de discriminação contra as mulheres, como é o caso das propostas do Unicef no final do século XX, que, sob um modelo essencialista e de “dupla desvantagem” (ter nascido pobre e mulher), argumenta em favor da promoção de investimentos na educação de meninas e mulheres com efeitos significativos na sobrevivência infantil, produtividade econômica, redução da fertilidade e qualidade da vida; recomendações para políticas públicas; melhoria dos indicadores estatísticos desagregados por sexo, sendo então essa a matriz que parece formar outras organizações multilaterais, técnicos

²² Faz-se ressalva com relação à forma como as questões de gênero são tratadas na Constituição Federal de 1988, na LDB de 1996 e até no Plano Nacional de Educação de 2001. É possível dizer que há um tratamento breve da questão de gênero nesses documentos e, além disso, é discutível associar gênero com sexualidade e doença. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, gênero aparece e é tratado na Orientação Sexual, juntamente à Prevenção de Doenças Sexualmente Transmissíveis como a AIDS. Contudo, apesar de abarcar os PCN especialmente nos temas transversais, a temática não é contemplada em todo o documento de forma clara e mais incisiva.

da administração pública e militantes de organizações feministas/de mulheres durante os anos 1990.

Esses fatores estão sendo considerados como um conjunto de algumas das condições para a construção de enunciações sobre o que se referem as práticas e os sujeitos educativos e considerando os atravessamentos de gênero no âmbito da educação, construindo novas formulações discursivas que caracterizam o sujeito professor pela regulação da experiência de ser professor/professora.

5.3 Educação como direito: Discursos pelo professor crítico reflexivo

O discurso do professor competente, em plena expansão nos anos de 1990 no Brasil, surge em paralelo a muitos dos discursos empreendidos, defendidos por diversos segmentos desde o início do século XX, como o discurso pelo professor crítico reflexivo dentre os discursos sobre a educação, o fazer pedagógico e o sujeito professor, o pensamento reflexivo, que parece constituir um fim educacional com ato de finalidade consciente aparece pela compreensão de que o pensar possibilita o preparo e a invenção sistemática.

O discurso pela reflexividade na educação no Brasil, *grosso modo*, ganha evidência em movimentos sociais, religiosos e políticos desde os anos de 1960, como revelam Pimenta e Ghedin (2002), com formulações metodológicas diferenciadas.

Por volta dos anos 1960, dentro do movimento da ação católica em que se agrupavam a Juventude Universitária Católica (JUC), Juventude Operária Católica (JOC), Juventude Estudantil Católica (JEC) e Juventude Agrária Católica (JAC), o chamado Método de reflexão do Ver-Julgar-Agir tinha o objetivo de sistematizar o *exercício de reflexão*, tendo em vista formar a consciência histórica ou consciência crítica dos militantes. É bastante provável que a adoção desse método por militantes católicos leigos tenha sido influenciada pelos jesuítas, a partir dos Exercícios Espirituais de Santo Inácio de Loyola.

A proposta de reflexividade de Paulo Freire está assentada no processo da ação — reflexão — ação e também visa à formação da consciência política. No conhecido "método Paulo Freire", começa-se por tomar distância do contexto concreto para uma análise crítica dos fatos, através da codificação ou representação de situações existenciais dos educandos e, num segundo momento, passa-se à descodificação feita pelo diálogo educador-educandos, abrindo possibilidades à análise crítica em torno da realidade codificada. Em *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, Freire (1981, p. 135) defende que, no contexto concreto, somos sujeitos e objetos em relação dialética com o objeto; no contexto teórico, assumimos o

papel de sujeitos cognoscentes da relação sujeito-objeto que se dá no contexto concreto para, voltando a este, melhor atuar como sujeitos em relação ao objeto. Esses momentos constituem a unidade da prática e da teoria, da ação e da reflexão. A reflexão só é legítima quando nos remete sempre ao concreto, cujos fatos busca esclarecer, tornando, assim, possível nossa ação mais eficiente sobre eles. Iluminando uma ação exercida ou exercendo-se a reflexão verdadeira, clarifica-se, ao mesmo tempo, a futura ação na qual se testa e que, por sua vez, se deve dar a uma nova reflexão.

Por volta dos anos 1980, acentua-se no Marxismo a ideia de formação da consciência crítica, tendo como base a práxis, na unidade teoria — prática, reflexão — ação. O método da reflexão dialética no marxismo humanista propõe a reflexão dialética em busca de apreender as leis sociais, históricas, dos fenômenos na sua concretude, nas suas contradições, de modo que os objetos sejam considerados nas suas relações, no seu contexto, na sua totalidade. Segundo Pimenta e Ghedin (2002, p. 60), a dialética compreende a realidade como movimento, modificação, devir, história. Trata-se de refletir sobre os fatos, tendo em vista apanhar os nexos internos, constitutivos desses fatos. Assim, parte-se do dado concreto, sensível, e pela reflexão apanham-se as determinações que constituem o dado. O resultado é o concreto pensado, uma construção teórico-prática, lógico-histórica. A dialética apanha principalmente relações, processos e estruturas; os fatos enquanto nexos de relações sociais, relações essas que os constituem. E entende que esse é o âmbito no qual se expressam as diversidades, as hierarquias, as desigualdades, as divisões e outras formas de relações de antagonismo e contradição.

Outro instrumental de leitura crítica da realidade propiciado aos educadores adveio do método da reflexão fenomenológica, especialmente em oposição a uma visão positivista do conhecimento. O método fenomenológico compreende toda ação humana como intencional e, por isso, o homem é um criador de significados. A reflexão e a análise de objetos, situações e experiências dependem do sentido que damos a essa realidade.

O movimento das competências do pensar — o movimento do pensar ou do desenvolvimento das competências do pensar, iniciado no final dos anos 1970 nos Estados Unidos e na Europa — se propôs atribuir à escola a preocupação com o desenvolvimento da qualidade do pensar de alunos e professores. O que se constituiu como novidade nesse movimento foi acreditar que, para além da forma natural e espontânea de pensamento e do domínio das chamadas "competências básicas" (matemática, ciências, ler e escrever), é preciso desenvolver, de forma metódica, competências do pensar que levem à reflexão, implicando, portanto, formação e utilização funcional de conceitos, resolução de problemas,

tomada de decisões, criatividade. Esse movimento foi incluído como uma das recomendações da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), já no início dos anos 1980, para atender à necessidade de melhorar a qualidade de ensino nos países europeus e fazer frente às necessidades do mercado de trabalho e à cidadania democrática.

O movimento do professor reflexivo no final dos anos 1970 já aparecia na literatura relacionada com os paradigmas de formação de professores. A formação e a profissionalização de professores são um tema que emergiu no quadro das reformas educativas, nos anos 1980, dentro de um conjunto de mudanças educacionais associadas à reestruturação produtiva e políticas de ajuste no âmbito neoliberal.

Nessa direção, as reformas educativas expressavam essa tendência nos seguintes termos: novos tempos requerem nova qualidade educativa, implicando mudança nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores. A abordagem reflexiva na formação de professores ou enfoque do professor reflexivo virou um movimento em torno do conceito de reflexão, levando o tema da formação de professores a uma visibilidade temática sem precedentes.

Estudos como os desenvolvidos por Schön (2000), Zeichner (1992), Pimenta e Ghedin (2002) são importantes para a construção de um entendimento sobre como o ideário pedagógico de John Dewey influenciou sobremaneira a educação brasileira em momentos e maneiras distintos: pelo Movimento dos Pioneiros da Escola Nova em 1932 – o ideário da efetivação da escola pública e laica para o Brasil, fortemente impactado pelas ideias deweyanas em seu aspecto mais político, por meio da atuação de Anísio Teixeira, tradutor de suas obras no Brasil. E, num segundo momento, seu pensamento é retomado a partir de conceitos fundamentais, como a noção de pensamento reflexivo relacionado à formação de professores.

O pensamento filosófico de John Dewey é um dos responsáveis pelo desencadeamento na educação do movimento de renovação das ideias e das práticas pedagógicas conhecido como Escola Nova. Tal pensamento aparece com grande força nas bases da política educacional brasileira na primeira metade do século XX. A Escola Nova foi responsável por uma significativa mudança na chamada educação tradicional, que era muito rigorosa, disciplinar e centrada no universo conceitual dos conhecimentos, concebidos fora de qualquer finalidade utilitária.

O pragmatismo da filosofia norte-americana influenciou muito a educação brasileira, em especial no início do século XX. No Brasil, o maior representante do pensamento deweyano é Anísio Teixeira. Ele, quando foi aos Estados Unidos, tomou contato com as

idéias de John Dewey e foi o responsável por introduzir no Brasil essa nova proposta de filosofia da educação e de prática pedagógica. Junto ao nome de Anísio Teixeira, estão outros educadores como: Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Francisco Campos. Encontra-se no “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”, de 1932, o ideal deweyano de organizar a escola como representação da sociedade. Dewey não é a única influência do “Manifesto”, porém, suas ideias são decisivas na elaboração do documento. A grande proposta de mudança na educação formal, baseada no modo aristotélico-tomista, foi apresentada ao Brasil pelos “pioneiros” da Escola Nova. Esse ideal de transformação da escola brasileira não alcançará sucesso na década de 1930, sendo cerceado pela ditadura Vargas. Mais tarde, em 1959, no período pós-guerra e pós-Estado Novo, o “Manifesto” será novamente convocado. Convocação essa que não alcançará bom êxito, uma vez que o Golpe Militar de 1964 investe em outra política educacional que não a da educação para a democracia – ideal deweyano do qual Anísio Teixeira foi insigne defensor na educação brasileira.

Um das justificativas para a não implantação da Escola Nova no Brasil como um projeto de política pública foi o fato de essa proposta pedagógica ter sido considerada de alto custo financeiro pelo poder público. Tendo em vista que para que a educação deweyana se desenvolva são necessários laboratórios para as ciências naturais e exatas, espaço e estrutura física adequada, esse ideal de escola no Brasil, nos termos das políticas de educação pública foi abandonado. O Estado aos poucos foi deixando o interesse por essa proposta pedagógica, fazendo-a, assim, deixada à educação particular ou privada.

Os princípios da reforma escolanovista no Brasil objetivavam a rejeição do sistema dualista dos jesuítas, que havia moldado um conceito de educação aristocrático que perdurou por muito tempo. O modelo jesuítico, mais tarde sendo sucedido pelo positivista, contribuiu para uma estratificação social na educação, isto é, uma educação para pobres e ricos, separados desde os primeiros anos escolares. Ela ainda buscou a rejeição do preconceito contra as atividades manuais em favor das intelectuais, o que se caracterizou em uma nova compreensão da atividade e da ação em educação, uma interpretação mais rica que passa pela descoberta e enriquecimento cognitivo pela atividade.

O pensamento de John Dewey está presente nos ideais de reforma educacional no Brasil na década de 1930. Na compreensão de Francisco Campos e Anísio Teixeira, está a proposta deweyana de organizar a escola de acordo com a sociedade e em sintonia com ela.

A influência de Dewey sobre os educadores brasileiros é notada principalmente na promoção da relação entre os programas escolares e “as atividades primárias da criança”, ou seja, a tentativa de sintonizar o currículo com o desenvolvimento psicológico e cognitivo da

criança. O currículo escolar se volta para o “desenvolvimento de hábitos de ações autônomas” e “hábitos de vida conjunta”, o que corresponde ao ideal democrático de Dewey.

Os ideais escolanovistas estão presentes no Brasil muito antes do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Em seu livro, *“Introdução ao Estudo da Escola Nova”*, Lourenço Filho afirma que a presença do ideário escolanovista no Brasil remonta ao final do século XIX, no Colégio Piracicabano, no interior de São Paulo, que recebia, na época, imigração de origem norte-americana, de tradição protestante.

Essa primeira fase da influência de Dewey no Brasil tem uma expressão máxima na década de 1930, embora seu pensamento já estivesse presente nas reformas educacionais anteriores a esse período. Merece atenção também a década de 1950, principalmente a mentalidade “desenvolvimentista” presente no contexto histórico brasileiro desse período, bem representada pelo governo de Juscelino Kubitschek. Os ideais de “modernização” e “industrialização” do Brasil se relacionam diretamente com a pedagogia escolanovista brasileira. Tratava-se de um projeto “modernizador” para o Brasil vigente na época. Tendo em vista que o capitalismo industrial lançava suas bases sólidas na sociedade brasileira entre as décadas de 30 e 50, uma pedagogia pragmática, voltada para a técnica e a prática, ofereceria sustentação a esse ideal de nação que se pretendia instalar em nosso país. Nesse momento da história brasileira, o ideário escolanovista será retomado, bem como o pensamento de Dewey.

Do mesmo modo como aconteceu nas décadas de 1930 e 1950, momento de influência mais significativa do pensamento de Dewey na educação brasileira, asseveram Souza e Martinelli (2009), nos anos de 1990, com o processo de redemocratização do país pós-Ditadura Militar (1964-1985), e com as reformas educacionais de perspectiva neoliberal, houve uma tentativa de propagar novamente os pressupostos teóricos deweyanos, só que nesse momento, como fundamento da formação de professores. Alguns autores que deram sustentação a essa abordagem fizeram uma releitura da pedagogia de John Dewey. Houve uma tentativa de usar o pensamento deweyano para justificar essa nova matriz teórica. As ideias de Dewey apareceram como referência, contudo sob uma leitura superficial, realizada com o intuito de dar legitimação a essa nova visão. O Dewey crítico do liberalismo não é evocado em nenhum momento.

Como revelam Souza e Martinelli (2009), a “Epistemologia da Prática Reflexiva”, ou a corrente do “Professor Reflexivo”, como perspectiva teórico-metodológica para a formação de professores, emerge neste mesmo cenário, fruto de um movimento mundial de reformas educacionais das décadas de 1980 e 1990. Trata-se de uma perspectiva proposta por estudiosos que discutiam a formação inicial e continuada de professores em diversos países,

tais como Schön (2000) e Zeichner (1992) nos Estados Unidos, Pérez Gómez (1990; 1992) e Marcelo García (1992; 1999) na Espanha, Nóvoa (1992) e Alarcão (1996) em Portugal. Esses proponentes da “Epistemologia prática reflexiva” reconheciam a riqueza da experiência docente que residia na prática dos professores, cujo processo de compreensão e melhoria do ensino deveria começar pela reflexão sobre a própria experiência.

Essa tendência para a formação de professores emerge no Brasil no início dos anos de 1960, mas de forma mais expressiva em meados dos anos de 1990 ganhou força, ocupando espaço nas pesquisas científicas e influenciando as políticas para a formação de professores, representadas nos pareceres e outros documentos instituídos no âmbito legislativo no Brasil.

Pimenta e Ghedin (2002) defendem que no início dos anos 1990 a expressão “professor reflexivo” toma conta do cenário educacional, carecendo de uma reflexão que mostrasse a distinção entre este termo enquanto adjetivo – atributo dos professores, e o movimento teórico de compreensão do trabalho docente que passou a denomina-lo na década de 1990 como *professor reflexivo*.

Seguindo as análises desenvolvidas por Pimenta e Ghedin (2002), é a partir da contribuição de Donald Schön, que realizou atividades relacionadas com reformas curriculares nos cursos de formação de profissionais nos Estados Unidos (EUA), observando a prática de profissionais e valendo-se de seus estudos de filosofia, especialmente sobre John Dewey, que a formação dos profissionais passa a não mais ser vista nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais. Na análise de Schön, o profissional assim formado, não consegue dar respostas às situações que emergem no dia a dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que se poderia oferecer ainda não estão formuladas. Assim, valorizando a *experiência* e a *reflexão na experiência*, conforme Dewey, e o conhecimento tácito, Schön propõe uma formação profissional baseada numa *epistemologia da prática*, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. Esse conhecimento na ação é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede. É mobilizado pelos profissionais no seu dia a dia, configurando um hábito. No entanto, esse conhecimento não é suficiente. Frente a situações novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de *reflexão na ação*. A partir daí, constroem um repertório de

experiências que mobilizam em situações similares (repetição), configurando um conhecimento prático. Estes, por sua vez, não dão conta de novas situações, que colocam problemas que superam o repertório criado, exigindo uma busca, uma análise, uma contextualização, possíveis explicações, uma compreensão de suas origens, uma problematização, um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, enfim. A esse movimento, o autor denomina de *reflexão sobre a reflexão na ação*. Com isso, abre perspectivas para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais, colocando as bases para o que se convencionou denominar o *professor pesquisador* de sua prática. Tais bases mostram que há uma defesa forte da valorização da prática na formação dos profissionais; mas uma prática refletida, que lhes possibilite responder às situações novas, nas situações de incerteza e indefinição.

Sendo assim, os currículos de formação de profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir. Para isso, pode-se tomar a prática existente (de outros profissionais e dos próprios professores) como um caminho a ser percorrido desde o início da formação.

Contudo, cabe lembrar que, como apontam Pimenta e Ghedin (2002), é nesse período que as políticas educacionais internacionais alicerçadas no modelo neoliberal se materializaram nos documentos produzidos pelo Banco Mundial, como o Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 1997, e outras agências multilaterais, como OIT, Unesco e Unicef, determinando a direção da educação dos países periféricos, entre eles o Brasil, para atender as constantes necessidades de recomposição do capital sobre o trabalho. Essa perspectiva de educação volta-se à formação da força de trabalho necessária à sociedade regida pelo capital, fundamentada na Teoria do Capital Humano.

No Brasil essa política foi cumprida à risca e referendada nos documentos oficiais, como o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado de 1995; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996; os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998; o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1998, e as Diretrizes para a Formação de professores da Educação Básica de 2001, entre outros documentos.

Nesse contexto político, econômico e educacional é que a corrente do professor reflexivo chega ao Brasil, como perspectiva “inovadora”. Por meio das obras de Nóvoa em Portugal e Pérez Gómez na Espanha, especialmente, se configura em objeto de estudos e pesquisas, fundamentando a legislação e desencadeando um processo de tentativa de mudanças curriculares e pedagógicas no interior dos cursos de formação. Os estudos sobre o *professor reflexivo* se posicionam na defesa da oposição à racionalidade técnica, e colocam o

professor no centro do debate nos meios educacionais e como “ativos” no processo pedagógico, adequando e transferindo, assim, o conceito escolanovista fundamentado em Dewey para a formação de professores.

Esse conjunto de saberes compõe o desenho do cenário que aponta para alguma forma possível de apreciação de um conjunto de práticas no âmbito do dizível e do enunciável que estão em disputa e são produtores de discursos sobre o sujeito professor. No próximo capítulo, encontra-se o exame do *Aconselhamento* como dispositivo pedagógico de gênero operando na captura do sujeito professor, focalizando a elaboração de um fluxo contínuo de enunciações sobre a *Professora Ideal*, uma prática discursiva de manipulação de tecnologias de gênero que opera interdiscursivamente com diversos enunciados.

6 O ACONSELHAMENTO COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO DE GÊNERO NOS ENUNCIADOS DA REVISTA NOVA ESCOLA

Este capítulo se ocupa em examinar o *Aconselhamento* na qualidade de dispositivo pedagógico de gênero que atua, por meio de mídia impressa, como uma prática discursiva de manipulação de tecnologias de gênero que opera interdiscursivamente na elaboração de um fluxo contínuo de enunciados sobre a *Professora ideal*.

Nessa esteira, a análise do *Aconselhamento*, o aconselhar, o dar conselhos, pode ser entendido como uma ação que está relacionada com convencer, persuadir, incitar, convidar, ações implicadas numa relação assimétrica de poder que incide no desejo de adquirir um modo de ser.

Nessa acepção, a mídia está sendo analisada como um campo discursivo que possui seu próprio discurso articula e reelabora vários enunciados de outros campos, se configurando como um campo disciplinar que dialoga interdiscursivamente com vários outros campos e disciplinas, como a educação, a filosofia, a psicologia, a sociologia, a política, a cultura, as artes e a tecnologia de informação, dentre outras. Como propõe Foucault (2006a, p. 10), o que importa “não é saber se o espaço é que define o conjunto de enunciados ou se, ao contrário, o conjunto de enunciados que define o espaço”. Na medida em que “não há, pois, homogeneidades no espaço que sejam indiferentes aos enunciados e tão pouco enunciados deslocados, os dois se misturam, se confundem no patamar das regras de formação”.

Na análise foucaultiana, não há nada por desvelar-se, tudo está imerso em relações de poder e saber que se implicam mutuamente. “Enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam” (FISCHER, 2002a, p. 7). Vale lembrar que em sua análise histórica, Foucault (1996) afirma que os discursos não confrontam nem associam realidade e língua, léxico e experiência; nem devem ser vistos como conjunto de signos que aí estão para remeter a este ou àquele conteúdo, a esta ou àquela representação.

É preciso considerar que, assim como propõe na “Ordem do Discurso”, o discurso tem uma realidade material de coisa pronunciada e escrita, tem uma existência transitória, controlada, selecionada, organizada e redistribuída em uma sociedade por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório (FOUCAULT, 1995, p. 9). Característica do discurso remete às suas condições de existência definidas na “Arqueologia do Saber”, que leva em consideração a definição do nível próprio da descrição arqueológica dos enunciados na medida em que o

enunciado é uma proposição ou uma frase considerada desde o ponto de vista de suas condições de existência, não como proposição ou como frase, mas como acontecimento discursivo.

Em sua análise do discurso, quando na Descrição dos Enunciados²³, Foucault define o enunciado fora do campo linguístico, como uma construção sócio-histórica, como a modalidade de existência própria desse conjunto de signos: modalidade que lhe permite ser algo diferente de uma série de traços, algo diferente de uma sucessão de marcas em uma substância, algo diferente de um objeto qualquer fabricado por um ser humano; modalidade que lhe permite estar em relação com um domínio de objetos, prescrever uma posição definida a qualquer sujeito possível, estar situada entre outras *performances verbais*, estar dotada, enfim, de uma materialidade repetível.

A presente análise opera com elementos da Função Enunciativa da análise de discurso em Foucault, com vistas à apreciação do arquivo, ou seja, faz uso da proposta foucaultiana de tratar o enunciado como exercendo uma função enunciativa, a fim de perceber a maneira como ele é utilizado em uma prática discursiva e descrever seus modos de ocorrência.

A análise da função enunciativa constituiu uma reescrita do discurso da mídia na revista Nova Escola, considerando os seguintes aspectos: a) o lugar de enunciação e a função autor, o espaço de diferenciação – os grandes temas, conceitos, a gramática recorrente; b) coexistência discursiva, ou seja, a memória discursiva, os interdiscursos sobre a *professora ideal* nos enunciados da Nova Escola; c) a materialidade discursiva.

Entendendo-se que “um texto não é um conjunto de signos inertes, mas o rastro deixado por um discurso em que a fala é encenada” (MAINGUENEAU, 2008, p. 85), a noção de enunciação vem trazer um novo modo de articulação entre essa noção e os gêneros do discurso. Essa articulação institui uma perspectiva que apresenta a *cena de enunciação* como passível de uma tríplice apreensão: o tipo de discurso, a cena referente ao gênero do discurso e a cena que se constrói como elemento essencial de legitimação dos discursos.

Isso significa dizer que a revista Nova Escola constitui um gênero do discurso que faz parte de um conjunto mais vasto, um tipo de discurso – o midiático, que está configurado em um setor ou lugar institucional – o da comunicação.

As cenas deste capítulo sugerem a existência de práticas de saber/poder atuantes no meio educacional escolar que operam por meio de uma materialidade – a revista Nova Escola.

²³ Refere-se ao Capítulo III de *A Arqueologia do Discurso*, obra em que o autor dá prosseguimento à sua análise do saber, como de outro modo, em *As Palavras e as Coisas*, através da investigação do discurso em sua especificidade de enunciado.

Dizendo de outra maneira, indica a percepção de “um conjunto de ações sobre ações possíveis” (DELEUZE, 2000, p. 78) no formato de dicas, ideias, sugestões, orientações, recomendações que podem muito bem funcionar como uma ação contínua e regradada de afirmação de certo aprendizado e de certa aquisição de aptidões ou de tipos de comportamento que “se desenvolvem através de todo um conjunto de comunicações reguladas [...] e através de toda uma série de procedimentos de poder [...]” (DREYFUS; RABINOW, 2013, p. 286).

Seguindo os rastros de Michel Foucault, podemos afirmar que se trata de blocos de artifícios difundidos de maneira regular em um jogo contínuo de “disciplinas” que operam dentro de um sistema específico de saberes sobre os sujeitos e mostram as diferentes relações de poder com diferentes formas de articulação, seja de obediência, na decodificação de certa técnica para uma atividade fim, uma forma de aprendizagem para a produção de efeitos no modo de se conduzir.

Cada exemplar da revista Nova Escola, revista da Fundação Victor Civita (FVC), parece integrar uma maquinaria de produção de novas e contínuas aprendizagens que se apresentam como algo no nível do necessário ou imprescindível pela articulação de saberes e pela vontade de verdade que imprime.

6.1 Informar e Orientar: Função autor

Na análise da função enunciativa, o autor não é simplesmente um elemento de um discurso, mas exerce certo papel com respeito aos discursos, que “assegura uma função de classificação, permite agrupar certo número de textos ou delimitá-lo, excluir alguns e opô-los a outros” (FOUCAULT, 1996, p. 47).

Trata-se de um sujeito que possui um *status* de dizer que compreende critérios de competência e de saber, ou seja, sujeito institucional designado pelo lugar de enunciação para articular verdades e saberes de âmbito social, cultural, político e educacional.

Na presente análise, a Fundação Victor Civita (FVC) configura-se como lugar de enunciação, que se propõe a contribuir para a melhoria da educação nacional e anuncia como missão: “Construir e disseminar conhecimentos e valorizar práticas da Educação Básica que auxiliem educadores a enfrentar os desafios de seu tempo” (www.fvc.org.br).

Nesse lugar, encontram-se evidenciados diferentes sujeitos da sua função autor: Presidente, Conselheiros, Diretor editorial, Diretora executiva, Editores, Repórteres, Diagramadores, Publicitários, Analista de *marketing* e Colaboradores – professores/as

especialistas, professores/as, coordenadores/as e gestores/as das redes de ensino fundamental leitores/assinantes. São sujeitos que exercem certo papel no tecido discursivo relativo ao modo de existência, circulação e funcionamento do discurso educacional da mídia.

A FVC, através de diferentes ambientes e produtos – livros, revista impressa, revista *on-line*, canais interativos, *sites*, eventos, afirma um discurso em defesa da educação brasileira, alicerçado na convicção de que “um povo educado é um povo rico e um povo forte, pois, sabe produzir e prosperar” (www.fvc.org.br).

Sua pedagogia cultural, através de diversos produtos, elabora um discurso em defesa da educação básica brasileira, “onde não falem escolas, bons professores, incentivo ao trabalho docente e materiais de apoio às práticas pedagógicas. Um discurso pela educação que defende a produção de pesquisas que ajudam a compreender a realidade da escola brasileira e oferecem informações atualizadas para os formuladores de políticas públicas” (www.fvc.org.br).

Tal discurso se materializa com a propagação de um “conteúdo com linguagem acessível e tratamento gráfico diferenciado por meio de cento e vinte mil exemplares que já foram distribuídos gratuitamente a gestores públicos, formadores de professores e de opinião de norte a sul do país” (www.fvc.org.br).

Nessa perspectiva que a FVC, com o apoio da Fundação Lemann²⁴, criou e mantém a Associação NOVA ESCOLA²⁵, com a pretensão de “transformar a Educação brasileira por meio de conteúdos e serviços de alta qualidade para professores e gestores do Brasil”, se posicionando como uma organização sem fins lucrativos que tem como missão: “apoiar e valorizar o trabalho de professores, gestores escolares e formuladores de políticas públicas da Educação Básica Brasileira” (www.fvc.org.br).

Para a Associação NOVA ESCOLA, as políticas educacionais, a gestão escolar e a prática pedagógica, assuntos de fundamental importância para professores e professoras que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, representam o foco da atenção nas publicações da FVC através da revista Gestão Escolar, que trata de questões relativas a: “direção, coordenação, orientação, secretaria e funcionários” (<https://gestaoescolar.org.br/>).

²⁴ Fundada em 2002 pelo empresário Jorge Paulo Lemann, a Fundação Lemann é uma organização familiar sem fins lucrativos, e tem como missão: colaborar com pessoas e instituições em iniciativas de grande impacto que garantam a aprendizagem de todos os alunos e formar líderes que resolvam os problemas sociais do país, levando o Brasil a um salto de desenvolvimento com equidade.

²⁵ Trata-se de uma organização sem fins lucrativos, criada pela FVC em 2015, com o apoio de sua mantenedora, a Fundação Lemann. Instituição responsável pela publicação das revistas NOVA ESCOLA e GESTÃO ESCOLAR, periódicos para o segmento ocupacional específico. Desde esta data, a publicação dessas revistas se faz sob sua responsabilidade.

No conjunto dos produtos, está a revista Nova Escola, idealizada e estruturada com o objetivo de “fornecer à professora informações necessárias a um melhor desempenho de seu trabalho; valorizá-la; resgatar seu prestígio e liderança junto à comunidade; integrá-la ao processo de mudança que ora se verifica no país; e propiciar uma troca de experiências e conhecimentos entre todas as professoras brasileiras de 1º grau” (<https://fvc.org.br/>).

Apresenta-se como uma publicação que disponibiliza em seu formato *on-line* “navegar sobre todos os assuntos” (<https://novaescola.org.br/>): práticas inspiradoras, cursos, etapas de ensino e disciplinas, planejamento, prática pedagógica, projeto didático, literatura, pesquisas, vagas e oportunidades e notícias consideradas relevantes para o campo educacional.

O discurso da pedagogia cultural da FVC se sustenta em enunciados que evidenciam o anseio desse lugar em se consolidar como uma instituição que está preparada para “colaborar com a atuação dos gestores públicos em Educação”.

Nessa direção, a FVC conta com “a promoção de pesquisas que ajudam a compreender a realidade da escola brasileira e oferecem informações atualizadas para os formuladores de políticas públicas” (www.fvc.org.br). Para atingir tal objetivo, “o *site* Estudos e Pesquisas Educacionais disponibiliza estudos organizados e publicados por essa área e por universidades e instituições reconhecidas no âmbito da Educação e dá acesso a outras fontes confiáveis de pesquisa” (www.fvc.org.br).

Entendemos, assim, que *informar e orientar* se organizam como elementos fundamentais do discurso educacional da revista Nova Escola, pois, “fornecer à professora informações necessárias a um melhor desempenho de seu trabalho; valorizá-la; resgatar seu prestígio [...]” (<https://fvc.org.br/>) constituem a sua missão.

Essa missão se materializa na estrutura das edições atuais da revista impressa e conta com um formato editorial que se atualiza, passando por mudanças ao longo dos anos, com seções organizadas da seguinte forma: “Em dia”, com as seções: Caro Educador, Notícias, Imperdível; “Sala de aula” – dispõe uma série de temas sobre ensino onde são apresentadas as chamadas boas práticas em sala de aula, por etapa e disciplina escolar, e exemplos de como foram ministradas; a reportagem de capa e a coluna “Especialistas”, que conta com as seções: “Entre colegas” e “Mudança de hábito”, apresentando artigos com aconselhamentos sobre questões do âmbito da subjetividade na prática pedagógica. Há também a seção “Fala Mestre!”, que passou a compor o escopo das publicações nas edições dos anos 2000. Nesta, a revista Nova Escola dispunha artigos de entrevista com especialistas de diversas áreas de conhecimento pertencentes ao contexto acadêmico, falando sobre variados temas do campo da educação.

CENA 2: O CONSELHO DOS MESTRES.

Figura 1 - Revista Nova Escola, Seção “Fala Mestre!”



Fonte: Revista NOVA ESCOLA. Seção “Fala Mestre”, edição 157, nov/2002; edição 306, set/2017; edição 136, out/2000; edição 156, out/2002; edição 186, out/ 2005.

A cena em análise reúne um conjunto de reportagens veiculadas na revista Nova Escola na seção “Fala Mestre!”, que, como fora mencionado, dispõe artigos de entrevista com professores/as de diversas áreas de conhecimento, pertencentes ao contexto acadêmico, falando sobre variados temas do campo da educação, a exemplo de autores/as como: Bernard Schneuwly, Juan Carlos Tedesco, Cipriano Carlos Luckesi, Vicky Colbert, Claudio Moura Castro, Gary Wilson, Charles Hadji dentre outros.

Ao observar elementos do visível e enunciável nesses enunciados e considerando o engendramento de práticas discursivas investidas na produção da *professora ideal* com a articulação de elementos conceituais e práticos relativos a modos de sujeição e de subjetivação, surge a necessidade de examinar a posição dos sujeitos do discurso. O que significa analisar as “posições que o sujeito pode ocupar na rede de informações. Um feixe de relações está permanentemente em jogo no qual está implicada a produção do questionador, soberano e direto, que observa, que toca, que decifra” (FOUCAULT, 2004, p. 59), e que ao mesmo tempo inventaria uma gama de elementos distintos que fazem referência ao *status* de saber atribuído, ao lugar institucional de onde fala ou à posição social como sujeitos que “percebem, observam, descrevem, ensinam etc.” (FOUCAULT, 2004, p. 59).

Nessa perspectiva, o exame dos enunciados da revista Nova Escola revela sujeitos que contam com *status* de dizer que compreendem critérios de competência de quem está autorizado a falar, a aconselhar.

Na seção “Fala Mestre”, aparece uma relação entre o sujeito que orienta (o mestre) e o sujeito a ser orientado (a professora), onde ao primeiro é atribuída a competência de falar assumindo uma ação diretiva, enquanto o segundo possui uma função passiva. O mestre, portanto, faz funcionar uma espécie de tutela personificada ao incorporar o discurso da falta, da insuficiência de conhecimento por parte de quem recebe o conselho – a *professora*. Na seção “Fala Mestre!”, o mestre aparece investido de autoridade como um sujeito de referência que está autorizado por este lugar enunciativo para oferecer reflexões e análises técnicas sobre determinado assunto:

“A escola rural pode ser tão boa a ponto de inspirar a urbana” (NOVA ESCOLA, 2005).

“Disciplina é um conteúdo como qualquer outro” (NOVA ESCOLA, 2004).

“É preciso apostar na inteligência dos alunos” (NOVA ESCOLA, 2006).

“O objetivo da avaliação é intervir para melhorar” (NOVA ESCOLA, 2008).

“Nenhuma criança pode ser deixada para trás” (NOVA ESCOLA, 2007).

“Abaixo a matemática do papagaio” (NOVA ESCOLA, 2000).

Esta performatividade²⁶ do mestre se modifica quando examinadas as seções: “Caro Educador”, “Entre colegas” e “Mudança de hábito”.

Nessas enunciações, o *aconselhamento* se distancia de um caráter técnico, acadêmico sob a forma de uma entrevista e se aproxima de uma conversa na forma de um artigo com enunciados como: “Não deixe os mais rápidos para trás”; “Coragem substantivo coletivo”; “A importância do nome de cada um”; “Precisamos sentir mais raiva”.

Dessa forma, o *Aconselhamento* parece produzir uma espécie de jogo enunciativo que supõe a existência de parceria entre os sujeitos com enunciados que apresentam um estilo menos assertivo, mas que constituem uma multiplicação de enunciados que evocam um permanente acompanhamento ou uma espécie de tutela continuada.

Nessa esteira, ao examinar a seção: “Obrigado, Professora”, presente nas edições dos anos de 1990, situada nas páginas finais da revista, vê-se que apresenta relatos de experiências com as lembranças do tempo da escola, se percebe que a professora aparece posicionada no discurso ocupando a memória afetiva de um aluno/a:

“Vontade de aconchego” (NOVA ESCOLA, edição 87, set.1995).

“Todos éramos apaixonados por ela” (NOVA ESCOLA, edição 103, jun. 1997).

“Ela punha o coração na mesa quando dava aula” (NOVA ESCOLA, edição 125, set.1999).

“A dama que dava aulas de francês e aventura” (NOVA ESCOLA, edição 91, mar.1996).

“Elas eram exigentíssimas, mas justas e generosas” (NOVA ESCOLA, edição 116, out. 1998).

“A história com cara de cinema” (NOVA ESCOLA, edição 97, out.1996).

A análise da função autor nos enunciados da revista Nova Escola permite afirmar que professores e professoras na sua função autor são sujeitos que contam com *status* de dizer que compreendem critérios de competência diferenciados pela forma como cada sujeito aparece posicionado no discurso. Essa constatação se evidencia na prática discursiva da Nova Escola quando coloca em evidência na seção “Fala Mestre” o *status* social dos “mestres” – como

²⁶ Formulado por Austin (1990), no conceito de performatividade a linguagem não se limita a proposições que simplesmente descrevem uma ação, uma situação ou um estado de coisas. Essas proposições fazem com que algo se efetive, se realize.

sujeitos que “percebem, observam, descrevem, ensinam e etc.”, conceito que aparece conferido ao professor masculino, tendo em vista o conjunto de textos analisados onde o elenco de especialistas é do sexo masculino.

Em contrapartida, a seção: “Obrigado, Professora” coloca em relevo a professora sob o *status* de “mãe” – como um sujeito provido de capacidade para de cuidar, vigiar, orientar, perceber, amar com termos como: aconchego, coração, dama, justa, generosa, reafirmando um binarismo de gênero no sujeito professor pela manutenção do crivo da sensibilidade para o feminino e da racionalidade para o masculino, operando uma tecnologia de gênero que normaliza a atribuição do cuidado infantil ao feminino, ao passo que sequestra da atividade do magistério seu sentido político-pedagógico, atribuindo-lhe nuances maternais. Elementos que ganham complexidade na próxima seção, através do exame do espaço de diferenciação dos enunciados da Nova Escola.

CENA 3: A PROFESSORA E A CRIANÇA

Figura 2 - Revista Nova Escola online



Fonte: Revista Nova Escola on-line. In: www.educadornota10.org.br

6.2 Cuidar e Educar: Espaço de diferenciação

Na análise do enunciado e seu espaço de diferenciação, levaram-se em consideração os grandes temas, conceitos e a gramática recorrente sobre a *professora ideal* no discurso da revista Nova Escola.

A capa em análise mostra que, entre os mais variados assuntos abordados pela revista Nova Escola, estão a diferença sexual e de gênero com a capa “Vamos falar sobre ele? Como lidar com um aluno que se veste assim”, a diversidade com “Isto é Brasil: A diversidade étnico-racial do país motiva professores e escolas a resgatar a contribuição negra na nossa cultura” e os cuidados com a criança de colo na Educação infantil na edição de setembro de 2015 com a capa: “Ele quer colo e muito mais!”.

Nesta última capa aludida, se pode ver uma grande fotografia de uma criança de colo deitada com os bracinhos para cima olhando frontalmente na direção de quem lê convidando a ser colocada no colo no fundo branco de um lençol com o enunciado em destaque: “Ela quer colo e muito mais! Sono, alimentação e higiene são momentos que merecem atenção e planejamento”. Um enunciado que parece convocar quem lê – a professora, a um comportamento esperado em relação àquela questão – a criança. Para fazer tal análise foi necessário explorar elementos nos enunciados da capa no interior da reportagem.

O exame dos seus enunciados sugere que o dispositivo do *Aconselhamento* permite visualizar diversos procedimentos que fazem emergir a ideia de que a efetivação do planejamento pedagógico que considera o ato de cuidar associado ao educar depende de uma *Professora ideal* que não prescindia da autogestão de seus sentimentos e ações com vistas ao pleno desenvolvimento da criança. Uma enunciação que sugere sua interdiscursividade com o discurso civilizador da educação pueril, segundo a qual se orienta que a educação dos pequenos se inicie desde cedo e que este seja inserido nos bons ensinamentos para a formação do homem civilizado. Ou, como pontuamos anteriormente, devem lhes ser ensinadas “as primeiras noções antes que a idade fique menos dútil e ânimo mais propenso aos defeitos ou até infestado com as raízes de vícios tenacíssimos” (ROTTERDÃ, 2008, p. 26).

Nesse caso, cabe considerar tal interdiscursividade sendo tecida como prática no contexto da chamada “sociedade do ensino”, ou sociedade educadora, cuja emergência se dá entre os séculos XVI e XVII, segundo as pesquisas de Elias (1994).

Ao longo do texto, são dispostos três *check-lists* de orientação da prática educacional de cuidados com a educação da criança pequena com higiene, alimentação e sono. Uma

relação de conselhos que pode ser seguida bastando apenas que a docente “leia as dicas abaixo e ao longo da reportagem” (<http://novaescolaclub.org.br/home>):

CHECK-LIST: HIGIENE

- Converse com a criança, peça licença antes de começar a trocar ou dar banho e anuncie o que fará.
- Permita que ela auxilie você, segurando objetos envolvidos na tarefa ou fazendo movimentos com o corpo, como levantar o braço para vestir uma blusa.
- Limpe o trocador com água e sabão antes e depois da troca de fraldas.
- Lave as suas mãos e as dos bebês nos dois momentos.
- Permita que tentem assoar o nariz sozinho. Se necessário, ensine-os a dobrar o papel e assoprar um lado de cada vez.

CHECK-LIST: ALIMENTAÇÃO

- Permita que as crianças tentem comer sozinhas. Auxilie utilizando outra colher.
- Caso elas rejeitem alguma comida, ofereça alternativas, com os alimentos separados ou em uma receita diferente.
- Prefira pratos de vidro, pois os de plástico podem acumular sujeira.
- Deixe o ambiente parecido com as situações de almoço dos adultos, colocando toalhas e objetos que costumam ser usados sobre a mesa.
- Para os que têm mais de dois anos, organize o *self-service* (idem)

CHECK-LIST: SONO

- Reserve um horário fixo para o descanso, mas também ofereça um espaço em que a turma possa dormir a qualquer momento.
- Use lençóis individuais e os retire antes de empilhar os colchonetes, para que a parte que fica em contato com o chão não toque a superfície em que os pequenos dormem.
- Acalme os bebês conversando baixo, fazendo carinho e, se necessário, pegando no colo.
- Utilize berços apenas para crianças que se movem muito durante o sono. Para as outras, colchonetes e pequenas camas de armar são as melhores opções (<http://novaescolaclub.org.br/revistas/nova-escola/285>)

Em nossa análise, o *check-list* funciona como um operador do dispositivo pedagógico de gênero, porque aciona um conjunto de posturas requeridas da professora, relativas ao operador do *cuidado*, reativando a fixação da mulher às práticas de cuidado com a vida infantil no ambiente educacional. Nessa matéria, a produção jornalística fica por conta de dois profissionais do sexo masculino, ao passo que as personagens que compõem a matéria são mulheres:

A reportagem foi realizada pelo editor-assistente Wellington Soares, que não tem filhos, por isso ficou ainda mais surpreso com a atividade constante das crianças na creche, até em rotinas que ele supunha mais tranquilas, como a hora de comer ou de dormir. "Em uma sala com 21 bebês, com tantas coisas acontecendo ao mesmo tempo, percebi que as educadoras reconhecem a individualidade de cada um, e o vínculo fica muito evidente", comentou Wellington. (<http://novaescolaclube.org.br/revistas/nova-escola/285>)

Intriga perceber a sutil ligação da maternidade com a pedagogia como uma tecnologia de gênero que normaliza a atribuição do cuidado infantil ao feminino, ao passo que sequestra a atividade do magistério como uma conquista profissional das mulheres, esvaziando seu sentido político-pedagógico, como constatado em outro momento, atribuindo-lhe nuances maternas de mãe-professora ou uma segunda mãe. Uma enunciação que lança luz sobre uma proposição dualista do feminino, como propõe Badinter (1985), que serve para reafirmar a existência de um gênero por trás das expressões do gênero, assim como a existência de uma mãe escondida na mulher pela essência da existência, a realidade da aparência, o fundo da forma – a essência.

Essa verificação se aprofunda no decorrer da análise ao se perceber que na reportagem de capa o *Aconselhamento* se refere especificamente aos aspectos interacionais, emocionais entre a docente e a criança, com orientações como, por exemplo, “acalme os bebês conversando baixo”, “limpe o trocador”, “lave as suas mãos e as do bebê”, “converse com a criança” como aspectos importantes e suficientes para garantia do desenvolvimento das crianças que devem ser considerados no espaço para além do familiar. A essa “segunda mãe” se fazem necessários conselhos de como cuidar/educar dos pequenos como uma mãe cuida de seu filho com carinho e atenção, lembrando uma prescrição.

Cabe aqui lembrar que no discurso médico higienista brasileiro entre os séculos XIX e XX cabiam muitas das orientações que versam desde a arquitetura e alimentação escolar até as formas de tratamento que deveriam ter os adultos para com as crianças, bem como observações morais sobre os cuidados devidos pelas mães a seus filhos, o que significava novos laços afetivos no interior das famílias. Enunciados onde o cuidar e o educar são endereçados às famílias e às instituições de ensino, evidenciando verdades sobre modos de ser mulher no tecido social que, se por um lado, relacionam o feminino especificamente aos processos reprodutivos e às práticas de cuidado com a vida, por outro, constituem uma rede discursiva de produção e manutenção de termos genéricos no masculino como *pais*, *alunos*, *filhos*, escondendo, assim, a condição de gênero inscrita na dinâmica da vida social.

Essas questões associadas aos enunciados da revista Nova Escola colocam em relevo as práticas de cuidado associadas ao magistério como parte de sua competência, o que sugere a necessidade de uma problematização sobre a existência de uma tecnologia de gênero investida na produção da *professora ideal* como alguém com habilidade para aprender e desenvolver sua autodisciplina, com disposição de investir em sua própria formação e ao mesmo tempo buscar a aquisição de capacidades e conhecimentos úteis para cuidar e educar com vistas à ampliação de seu valor e capacidade produtiva. Sendo assim, evidenciam-se outros aspectos, agora relacionados a uma autogestão do sujeito educável, dócil, tendo em vista o incremento dessa disposição para cuidar e educar. Um sujeito pronto para receber instruções, com disposição para a aprendizagem, que se deixa governar.

Aspectos estes que, de acordo com alguns autores que estão na esteira de Michel Foucault e Norbert Elias, estão de alguma maneira fazendo referência à chamada sociedade educadora e à produção do *homo educabilis*. Sociedade na qual, desde o século XVII e com variações, ensinar e aprender constituem-se como atividades fundamentais para o governo da população.

Nessa direção, interessa perceber saberes e práticas investidas no controle individual na vida comum por uma ação contínua com vistas a um modo de ser professora como resultado de sua autogestão. Nessa medida, encontramos na chamada pedagogia psicológica os elementos que demonstram uma atuação sobre os indivíduos de forma não visível. Contrariamente às pedagogias corretivas que priorizavam a autodisciplina e a rigidez da pedagogia disciplinar, as pedagogias psicológicas ocupam-se com o controle interior. No entanto, essa corrente pedagógica recebe críticas, como as formuladas por Walkerdine (1995), com as quais concordamos, sobre as suas estratégias pedagógicas de criação de uma suposta criança natural e universal, implicadas em práticas de vigilância do desenvolvimento correto, ideal, com base nas leis de desenvolvimento infantil. A respeito disso, a referida autora afirma:

Se podría decir sin duda que, como por ironía, este niño fue vigilado y controlado mucho más que en las viejas pedagogías, porque no sólo se requerían de ella las respuestas correctas, pero también era necesario que incluso su verdadero mecanismo del desarrollo fuera Controlado. Los alumnos tienen así cada vez un menor control sobre su propio aprendizaje, ya que sólo los maestros, y sobre todo los especialistas, pueden conocer los progresos y retrocesos que realizan. [...] Sufren, por lo tanto, un proceso de expropiación de un estatuto de minoría que, además de los cánticos a la creatividad, a la liberación ya la autonomía, supone dependencia y subordinación cada vez mayores. (WALKERDINE, 1995, p. 181).

Assim semelhante à análise de Walkerdine (1995) que leva à crítica ao controle exercido pelas práticas pedagógicas sobre a vida das crianças escolares, é possível perceber no exame dos enunciados da Nova Escola a existência de uma regulação da experiência estética que a professora faz de si e que se revela em uma gramática dos gestos, dos modos de pensar e de agir. Ou seja, a experiência que a professora faz de si aparece subordinada a enunciados que atuam no processo de expropriação de sua autonomia profissional.

Na gramática dos modos de pensar e de agir da *Professora Ideal* nos enunciados da Revista Nova Escola, apresentam-se verbos indicativos como: “Reserve, Use, Acalme, Utilize, Deixe, Prefira, Converse, Limpe, Lave, Permita”, evocando uma variedade de práticas que devem ser exercidas por ela em direção aos seres que delas necessitam, as crianças. Tal gramática se aproxima de outro enunciado, o Decálogo de Moisés, por sua “natureza” ordenatória, mandatária, com vistas à fabricação do sujeito professor ideal pelo controle da conduta. É interessante notar que, semelhantemente aos “Dez Mandamentos”, aqui os conselhos ocupam-se de guiar a professora a um entendimento de que, ainda que tal modo ideal de ser não seja praticado, ele é possível e solicita seu esforço. Essa tutela difusa do comportamento sugere a possibilidade de seu alcance pelo reforço que esta mesma elabora, o que sugere a presunção da existência de um sujeito educável.

No exame dos enunciados das demais reportagens de capa, é possível perceber que parecem supor a professora como esse sujeito educável, capaz de desenvolver o autodomínio de si pela obediência e submissão aos conselhos dispostos em forma de receitas: “131 respostas para as principais dúvidas de professores e gestores” ou “ideias valiosas de professores vencedores”. Ou como uma partilha de conhecimentos úteis e confiáveis, pois provêm de quem tem experiência e pode ensiná-los:

Uma escola contra a lama: como um professor se uniu aos alunos (<http://novaescolaclub.org.br/revistas/nova-escola/>).

Inovação na escola: como usar as novidades mais promissoras em sua aula (<http://novaescolaclub.org.br/revistas/nova-escola/>).

Vamos falar sobre ele? Como lidar com um aluno que se veste assim? (<http://novaescolaclub.org.br/revistas/nova-escola/>).

Registro que faz refletir: percebi que havia feito várias intervenções não dando tempo para a criança refletir (<http://novaescolaclub.org.br/revistas/nova-escola/>).

Por que é preciso aprender isso? Os alunos confirmam: Matemática é a disciplina mais temida. Sete caminhos e um passo a passo para vencer este medo (<http://novaescolaclub.org.br/revistas/nova-escola/>).

Ao agrupar os conselhos, foi possível perceber como os enunciados se reverterem de um caráter especialmente disciplinar em sua forma de ação ao se distanciarem de uma proposição coercitiva, mas ganhando uma forma enunciativa que atenua a aparência autoritária dos conselhos, suscitando a obediência ou a adesão por meio da disciplina ou seu autocontrole.

Agora, se distanciando do discurso com teor mandatário do Decálogo de Moisés, pode-se visualizar um aspecto de suavidade em tais conselhos, que são dispostos de modo a construir uma espécie de elenco de experiências exitosas de professores/as que foram capazes de obter soluções para determinado problema, denotando sua possibilidade de alcance: “Inovação na escola: como usar as novidades mais promissoras em sua aula” (<http://novaescolaclube.org.br/revistas/nova-escola/>). Essa atuação do *aconselhamento* à professora possibilita sua atuação como um guia de conduta, pois, se analisado no sentido foucaultiano, não se trata de um conjunto de registros que constituem “uma memória material das coisas lidas, ouvidas ou pensadas, oferecidas com um tesouro acumulado para a releitura e meditação posteriores” (FOUCAULT, 2014, P. 147), mas de uma prática discursiva que articula disciplina, docilidade, utilidade e obediência ao se oferecer como práticas através das quais podem se espelhar.

Nessa direção, tal enunciado sugere a existência de uma técnica sofisticada de suavização do processo de produção do sujeito dócil, obediente e útil na medida em que há um imperativo da necessidade de paulatinas orientações.

Nessa análise, apesar dos conselhos serem dirigidos a sujeitos adultos, tal suavização do processo de produção da professora como sujeito dócil e obediente aproxima esta das crianças desprovidas de um juízo sólido e racional do discurso comeniano e por isso “será de grande ajuda ensinar-lhes a fortaleza e o domínio de si, habituando-as a fazer mais a vontade dos outros que a sua, ou seja, a obedecer imediatamente aos superiores em todas as coisas” (COMENIUS, 2006, p. 210). Contudo, para sua consecução, a sugestão à obediência precisa seguir o caminho do prazer, ou como sugere a pedagogia comeniana, o ensino deve ser prazeroso, capaz de promover a submissão e a obediência como condições para a aprendizagem por meio de uma pedagogia em que a submissão e a obediência são parte do processo de produção de disciplinamento e de autodomínio.

Assim, como para obtenção do controle dos corpos e mentes infantis, tais enunciados do *aconselhamento* elucidam a presença de um processo disciplinar pelo governo da conduta como parte de um processo educativo que tem seu alicerce na submissão e na obediência sem que estas sejam efeito de repressão ou coerção, mas, como acode Noguera-Ramírez (2011), enquanto condição para atingir o autocontrole e autogoverno. Tal análise coloca em

relevo certos discursos sobre o sujeito professor autogestor. Esse sujeito aparece delineado nas análises de Michel Foucault sobre o neoliberalismo e a transformação do trabalhador em sujeito econômico, parceiro de troca ou empresário de si.

Na apreciação de Foucault (2008) em “Nascimento da Biopolítica” sobre o neoliberalismo americano, a perspectiva neoliberal de trabalho como conduta econômica e a redefinição do *homo oeconomicus* como empreendedor de si mesmo, aponta uma ampliação na definição do objeto da economia ou da doutrina econômica liberal, onde a “economia é a ciência do comportamento humano”, na medida em que o que está em jogo não é mais a economia dos processos, mas a análise de uma atividade.

Para Michel Foucault, já não é, portanto, “a análise da lógica histórica de processos, é a análise da racionalidade interna, da programação estratégica da atividade dos indivíduos” (FOUCAULT, 2008, p. 307). Nessa perspectiva, o trabalho, em termos econômicos, comporta um capital, isto é, uma aptidão, uma competência – é uma máquina produtiva. Significa dizer que no neoliberalismo esse *homo oeconomicus* é um empresário de si mesmo: “O objeto de todas as análises que fazem os neoliberais será substituir, a cada instante, o *homo oeconomicus* parceiro da troca por um *homo oeconomicus* empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de sua renda” (FOUCAULT, 2008, p. 311).

Consequentemente, o “salário não é nada mais que a remuneração, que a renda atribuída a certo capital, capital esse que vai ser chamado de capital humano na medida em que, justamente, a competência-máquina de que ele é a renda não pode ser dissociada do indivíduo humano que é seu portador” (FOUCAULT, 2008, p. 311).

Conforme aponta Gadelha (2013), essa discursividade chega à educação por setores conservadores e progressistas, privados governamentais ou não governamentais, visando disseminar a cultura empreendedora e buscando fazer dos indivíduos microempresas, verdadeiros empreendedores “caracterizados pelos seguintes traços: são proativos, inovadores, inventivos, flexíveis, com senso de oportunidade, com notável capacidade de provocar mudanças” (GADELHA, 2013, p. 155).

Nessa perspectiva, parece possível considerar que, ainda que sob o governo de uma espécie de tutela permanente e difusa, a *professora ideal*, se revela como um sujeito empreendedor, que investe na aquisição de capacidades úteis e conhecimentos necessários para a ampliação da qualidade de seu capital, capaz de correr riscos e desenvolver projetos em equipe. Importa dizer que a tutela permanente e difusa pode ser entendida como um conjunto de ações sistemáticas e organizadas com vistas a produzir sujeitos de determinados modos.

Está se fazendo, então, referência ao poder educativo dos enunciados em exame pelo modo como incitam a professora à aquisição de capacidades e conhecimentos para ampliação da qualidade de seu capital e em consequência incrementalmente futuros rendimentos.

Desse modo, podemos dizer que o *aconselhamento* funciona elaborando o sujeito professor, que é produtor de um lado, e consumidor de outro, ou dizendo com Foucault (2008): “o homem do consumo na medida em que consome é um produtor”, que deve ser considerado na perspectiva do investimento e não estritamente do consumo, como constituinte de uma atividade empresarial na qual este, “o indivíduo, a partir de certo capital de que dispõe, produz algo que é a sua própria satisfação”. Sendo produtor/consumidor, encontra-se de certo modo dividido em relação a si mesmo pela ação de atribuição de renda ao capital que é ele mesmo, o capital humano, um sujeito induzido a tomar a si mesmo como um capital, ou dizendo com Gadelha (2013, p. 149): “uma entidade que funciona sob o imperativo permanente em fazer investimentos em si mesmo ou que retornem em seu benefício”, o indivíduo microempresa:

Um indivíduo estranho, ainda mal esboçado, cujo corpo, por exemplo, já não seria mais mecânico-orgânico, mas cibernético, pós-orgânico, pós-humano; por outro lado, um indivíduo cuja identidade, cujo “Eu”, cujas maneiras de pensar, de agir e de sentir, já não são, apenas e tão somente, constituídas por uma normatividade “médico-psi”, mas cada vez mais produzidos por uma normatividade econômico-empresarial. [...] traduzidos como índices de produtividade (GADELHA, 2013, p. 155).

É nessa direção que o *aconselhamento* se apresenta como uma poderosa ferramenta educacional por meio da qual a professora é incitada a progredir em suas capacidades de modo a incrementar seus resultados, que retornarão em forma de recompensa pelo investimento realizado. Contudo, do ponto de vista dos processos de subjetivação, as condições de seu funcionamento parecem depender do modo como essa pedagogia opera simultaneamente sobre os sentimentos que o sujeito tem de si e em relação a outros, e como esses sentimentos passam a movimentar uma série de ações que agenciam a produção de resultados morais que fazem a conduta da *professora ideal*. Essa afirmação se mostra possível se considerarmos a existência de uma interdiscursividade entre os enunciados da revista em exame e o discurso da pedagogia científica montessoriana sobre os nexos da recompensa e a produção do sujeito automotivado.

Para a pedagogia científica montessoriana, a ideia de não oferecer prêmios ou recompensas ou aplicar punição visa estimular a automotivação na criança. Parte do princípio

de que a criança pode ser estimulada a realizar coisas para sua própria satisfação, em vez de fazê-las para obtenção de um prêmio ou para evitar uma punição. Sendo assim, ao invés de usar punições no ensino, faz uso do princípio da consequência, partindo do entendimento de que, enquanto o castigo é algo imposto externamente, mostrar que cada ação traz uma consequência sugere uma internalização do ato ao praticante, dispensando, assim, qualquer ação disciplinar externa sobre si:

Fiquei admirada ao observar que a criança a quem se possibilita uma elevação, abandona, espontaneamente, seus baixos instintos. Em decorrência, exortei as mestras a renunciarem aos prêmios e castigos, que não mais se adaptavam às nossas crianças. [...] Mas, como manter a disciplina numa classe de crianças completamente livres em seus movimentos? Inicialmente, convém dizer que é bem outra a nossa concepção de disciplina. A disciplina deve, também ela, ser ativa. Não é um disciplinado o indivíduo que se conserva artificialmente silencioso e imóvel como um paralítico. Indivíduos assim são aniquilados, não disciplinados. Disciplinado, segundo nossa concepção, é o indivíduo que é senhor de si mesmo, e, em decorrência, pode dispor de si ou seguir uma regra de vida (RÖHRS, 2010, p. 68).

Essa mudança de foco revela um novo sentido para a ação pedagógica sobre as crianças, onde a ênfase determinista nos efeitos da ação individual como um ciclo inevitável de governo da conduta pelo medo ou pela vaidade com uso do castigo ou da premiação é reelaborada, passando-se a investir no encorajamento à sua própria satisfação por uma vida ativa com ações movidas pelo senso de responsabilidade que coloca em relevo a autodisciplina com vistas a uma aprendizagem livre e feliz.

Nesse sentido, mas em relação ao sujeito professor, o exame dos enunciados da revista Nova Escola insinua a possibilidade de observar esses aspectos numa relação interdiscursiva com as bases da pedagogia científica pela forma como o dispositivo do *aconselhamento* aciona o operador de automotivação da *professora ideal* e pelo modo como os operadores da responsabilidade e da autodisciplina convocam a sua atitude em direção às questões que se apresentam:

“Ela quer colo e muito mais! Sono, alimentação e higiene são momentos que merecem atenção e planejamento”
(<http://novaescolaclub.org.br/revistas/nova-escola/>).

“Vamos falar sobre ele? Como lidar com um aluno que se veste assim?”
(<http://novaescolaclub.org.br/revistas/nova-escola/>).

“Ideias valiosas de professores vencedores”
(<http://novaescolaclub.org.br/revistas/nova-escola/>).

“Uma escola contra a lama: como um professor se uniu aos alunos”
(<http://novaescolaclube.org.br/revistas/nova-escola/>).

“Registro que faz refletir: percebi que havia feito várias intervenções não dando tempo para a criança refletir”
(<http://novaescolaclube.org.br/revistas/nova-escola/>).

Assim, o dispositivo do *aconselhamento* ancorado nos operadores da responsabilidade e da autodisciplina nos enunciados da Nova Escola funciona como uma prática discursiva que produz um duplo discurso: o da professora responsável – aquela que consegue lidar com o que lhe fora confiado. E o da professora autodisciplinada – capaz de impor regra a si mesma para cumprimento de uma determinação externa, colocando em evidência a consciência e a ação como constituintes da *professora ideal*. Sendo assim, pode-se afirmar que, se por um lado, o discurso da professora responsável incorpora o operador do *cuidado*, que parece funcionar como ativador de consciência, sugerindo aceitação que uma determinada questão lhe diz respeito e que, por conseguinte, está sob seus cuidados: “Ela quer colo e muito mais! [...]”; “Vamos falar sobre ele? [...]” (<http://novaescolaclube.org.br/revistas/nova-escola/>). Por outro, o discurso da *professora ideal* sob a égide do sujeito autodisciplinado faz emergir o operador do *educar* como ativador de atuação, indicando a necessidade de cumprimento de sua tarefa, ensinar: “Uma escola contra a lama: como um professor se uniu aos alunos” e “Registro que faz refletir: percebi que havia feito várias intervenções não dando tempo para a criança refletir” (<http://novaescolaclube.org.br/revistas/nova-escola/>).

Essa atuação do operador do *educar* na produção do sujeito autodisciplinado reaparece nos enunciados da Nova Escola, mas agora sugere que o cumprimento da tarefa de ensinar seja efetuado com o objetivo de garantir a aprendizagem.

CENA 4: FORÇA, CORAGEM E PLANEJAMENTO

Figura 3 - Revistas Nova Escola (2004, 2006, 2017)



Fonte: Revista Nova Escola. Edição: 174, ago/2004; edição 198, dez/2006; edição 306, out/2017.

Nesses enunciados, termos como *rede*, *equipe*, *juntos*, o operador do *educar* aparecem revestindo a professora de uma identidade coletiva e genérica pelo uso do termo *professores* e

interdisciplinaridade, ignorando a condição de gênero inscrita nas relações sociais, na educação básica e retratada na própria revista com predominância majoritariamente feminina:

“Planejamento: Como a rede, a escola e os professores juntos, podem organizar ações para garantir uma educação de qualidade para todos” (NOVA ESCOLA, 2006).

“A força da equipe: Com a interdisciplinaridade, seus alunos aprendem mais e você não se sente só” (NOVA ESCOLA, 2004).

“Coragem: 10 professores e a ousadia de ensinar diferente” (NOVA ESCOLA, 2017).

Enunciados que, ao mesmo tempo, promovem uma relação interdiscursiva com o discurso da Escola de Qualidade Total com termos como *Força*, *Planejamento*, *Coragem* revelam o uso de estratégias de mobilização do sujeito participativo, aconselhando a *professora ideal*, na qualidade de sujeito automotivado, a funcionar como unidade catalisadora e promotora de mudanças na escola. Um discurso que desconsidera qualquer referência ao contexto sociopolítico, sugerindo que “tudo se resume na boa vontade dos ‘atores’ (professores, gestores, alunos) para instalar, criar e promover as condições institucionais para a qualidade de suas escolas” (GENTILLI, 1997, p. 145).

A análise da revista Nova Escola permitiu ainda reconhecer a produção de verdade sobre o modo de ser professora ao observar a existência de sua relação interdiscursiva com outros discursos, como o da educação científica e o da pedagogia centrada na criança²⁷. O primeiro defende a centralidade da criança na educação e na atividade escolar, suas características próprias, seus interesses, respeito às características da personalidade de cada uma nas várias fases de seu desenvolvimento e seu “interesse” pela aprendizagem, ao passo que no discurso da pedagogia centrada na criança a evidência está no sistema de regulação da vida infantil por meio de um sistema de observação, orientação e avaliação das capacidades afetivas, cognitivas individuais.

Essa constatação se evidencia na medida em que surge o binômio cuidar/educar, se considerada a forma como este atua na regência desse sistema de práticas de observação/orientação/avaliação, como ações que caracterizam uma *professora ideal*:

²⁷ Em sua pesquisa, Walkerdine (1995, p. 91) procura demonstrar que a criação de um complexo tecido de práticas e dispositivos relacionados produziu a possibilidade e eficácia de uma pedagogia centrada na criança com um importante sistema de classificação, regulação da observação, incentivo e facilitação do desenvolvimento de vários aspectos e capacidades psicológicas individuais, produzindo, assim, uma série de dados sobre o desenvolvimento infantil no contexto escolar verificáveis empiricamente.

Ele vai começar a gritar! Racismo: os negros vão quebrar o silêncio (NOVA ESCOLA, edição 120, mar.1999).

A força da equipe: Com a interdisciplinaridade, seus alunos aprendem mais e você não se sente só (NOVA ESCOLA, edição 174, ago.2004).

Disciplina, tá combinado! O pacto com os alunos é o melhor jeito de fazê-los seguir as regras (NOVA ESCOLA, edição 183, jun/jul. 2005).

Planejamento: Como a rede, a escola e os professores juntos, podem organizar ações para garantir uma educação de qualidade para todos (NOVA ESCOLA, edição 198, dez. 2006).

Como alfabetizo todos os meus alunos na 1ª série (NOVA ESCOLA, edição 204, ago. 2007).

O aluno por trás do laudo: TDAH, ansiedade, dislexia... Para além do diagnóstico, você pode ajudar todo mundo a aprender. Saiba como (NOVA ESCOLA, edição 305, set. 2017).

Neste exame, foi possível perceber o binômio cuidar/educar assumindo um caráter preventivo: “Ele vai começar a gritar! Racismo: os negros vão quebrar o silêncio” (NOVA ESCOLA, 1999). Ou “Disciplina, tá combinado! O pacto com os alunos é o melhor jeito de fazê-los seguir as regras” (NOVA ESCOLA, 2005).

A primeira enunciação constrói uma elaboração com teor quase apocalíptico como que noticiando o perigo de um desfecho eminente. Para tanto sugere uma ação educativa em que a professora acione conhecimentos e práticas para controlar a situação com vistas a evitar o perigo. Esse caráter de urgência desaparece na segunda enunciação, onde a relação de obtenção de disciplina pelas regras aparece suavizada pela presença de um acordo entre os sujeitos educativos, supondo o encorajamento por meio de ações que possibilitem a ordem.

Contudo, no exame de ambos os enunciados, ao articular os conceitos *gritar*, *quebrar silêncio* e termos como, *disciplina*, *combinado*, *regras*, vê-se a proposição de uma forma de governo da conduta com investimento na formação moral pelo disciplinamento dos corpos. Dessa forma, a observação/orientação/avaliação aparece como uma caixa de ferramentas da *professora ideal*, eficiente, para exercer uma ação educativa de caráter preventivo, promover o desenvolvimento do sujeito disciplinado, civilizado com capacidade de controlar seu modo de pensar e de agir.

Observa-se nesses enunciados certa aproximação dos valores da sociedade de corte, no sentido dado por Elias (1994), no discurso de Erasmo em *De Pueris*, onde ao professor cabe a

destreza de “instruir o educando no modo de agir corretamente”, evitando recorrer a “atos passíveis de punição” (ROTTERDÃ, 2008, p. 103).

A instrução é elemento fundamental no processo de reorganização mental de cada indivíduo para a produção de determinados modos de pensar e de agir, cabendo à professora seguir as instruções para fazer a condução da aprendizagem de modo que seja capaz de encontrar um ensino econômico e eficaz, de tal forma que “os discentes aprendam mais, que nas escolas haja menos conversa, menos enfado e trabalho inútil, mais tempo livre, mais alegria e mais proveito; que na república cristã haja menos trevas, menos confusão, menos dissensões, mais luz, mais ordem, mais paz e tranquilidade” (COMENIUS, 2006, p. 12).

Nessa direção, cabe lembrar, como afirma Veiga-Neto (2000, p. 2), que a docilização do corpo, pelo poder disciplinar, pode ser entendida em sua dimensão econômica, se se considerar que a disciplina funciona minimizando a força política e maximizando a força útil ou de trabalho, estando envolvida com os processos de subjetivação por articular dois eixos: corpo e saberes.

O tema do TDAH sugere uma articulação do binômio cuidar/educar com o discurso médico de patologização e de medicalização da vida infantil: “O aluno por trás do laudo: TDAH, ansiedade, dislexia... Para além do diagnóstico, você pode ajudar todo mundo a aprender. Saiba como” (NOVA ESCOLA, 2017). Os termos: *laudo*, *THAD*, *ansiedade*, *dislexia*, *diagnóstico* aparecem relacionados aos conceitos de *ajudar* e *aprender*, colocando em ação uma compreensão que articula a aprendizagem e/ou comportamento a questões individuais de origem biológica.

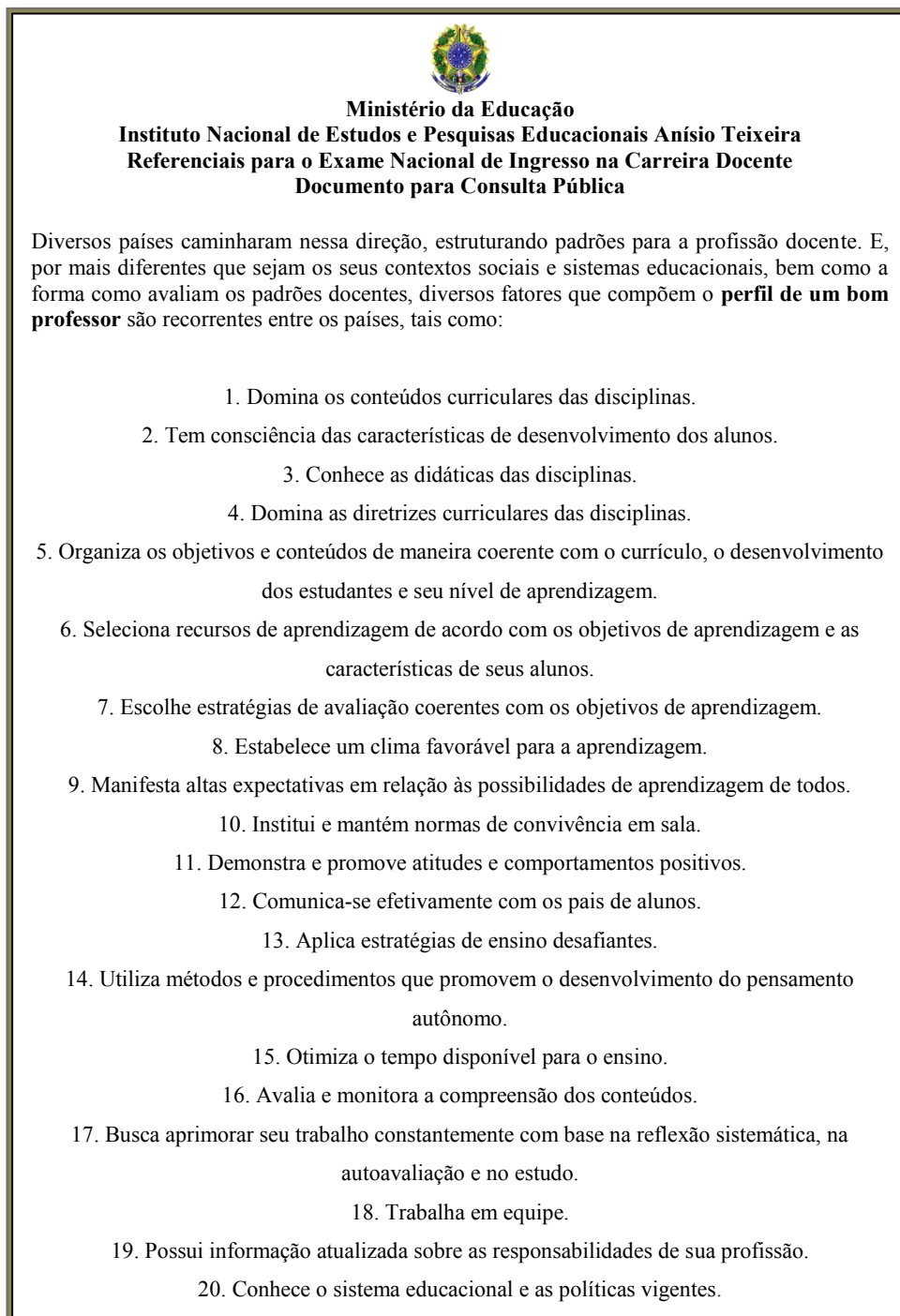
Dessa forma, além da concentração no problema de a criança promover um desvio de problemas que poderiam ser vistos em diferentes espaços sociais, parece disfarçar estratégias discursivas e relações de força que, quando tornadas visíveis, podem lançar luz sobre as relações entre saber e poder e a produção de verdades identificadas por Michel Foucault (2006a) em sua obra *O Poder psiquiátrico* como práticas de normalização, nas quais o emprego de categorias psicopatológicas constitui um arsenal de dispositivos de normalização que tem como função administrar a vida. Nesse caso, a observação/orientação/avaliação representa uma ferramenta eficaz para que a professora possa desenvolver uma prática educativa personalizada através da qual será possível “ajudar todo mundo a aprender”.

O *aconselhamento*, enquanto dispositivo pedagógico de gênero no discurso da revista Nova Escola por meio do binômio cuidar/educar, faz funcionar uma série de conhecimentos e práticas no campo do observar/orientar/avaliar como qualidades que conformam o que seria uma *professora ideal*, uma rede de significação relacionada com cultura, política e poder,

agenciando modos de ser professora no tecido cultural no âmbito da educação escolar, orientando seu modo de proceder e agenciando “um arcabouço conceitual que organiza as tecnologias com efeito normalizador” (POPKEWITZ, 2001, p. 88).

CENA 5: O ARQUÉTIPO DA PROFESSORA EFICIENTE

Figura 4 - Referenciais para o Exame Nacional de ingresso na Carreira Docente²⁸



²⁸ Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira *Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente*: Nesse levantamento, foram consultados os padrões docentes estabelecidos nos seguintes países: Austrália, Canadá, Cingapura, Chile, Cuba, Estados Unidos e Inglaterra.

6.3 *Professora Ideal*: Espaço de Coexistência

Esquadrinhar sobre o espaço de coexistência do discurso significa buscar a emergência das heterogeneidades e homogeneidades em determinada formação discursiva, porque, na analítica foucaultiana, “não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências, efeito de séries e de sucessão, uma distribuição de funções e de papéis” (FOUCAULT, 2004, p. 112).

O enunciado do Ministério da Educação e Cultura (MEC) nos “Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente”, documento para consulta pública, e a portaria normativa do Ministério da Educação nº 14 de 21 de maio de 2010, que institui, no âmbito do Inep, o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente, fornecem uma série de elementos que estruturam uma engrenagem para revelar a *Professora Ideal* como a representação de habilidades a serem personificadas, de habilidades requeridas à docência, agora não mais sob um caráter mandatário, mas em forma de citação, como que se referindo ao que já existe e que é possível de incorporar:

1. Domina os conteúdos curriculares das disciplinas.
2. Tem consciência das características de desenvolvimento dos alunos.
3. Conhece as didáticas das disciplinas.
4. Domina as diretrizes curriculares das disciplinas.
5. Organiza os objetivos e conteúdos de maneira coerente com o currículo, o desenvolvimento dos estudantes e seu nível de aprendizagem.
6. Seleciona recursos de aprendizagem de acordo com os objetivos de aprendizagem e as características de seus alunos.
7. Escolhe estratégias de avaliação coerentes com os objetivos de aprendizagem.
8. Estabelece um clima favorável para a aprendizagem.
9. Manifesta altas expectativas em relação às possibilidades de aprendizagem de todos.
10. Institui e mantém normas de convivência em sala.
11. Demonstra e promove atitudes e comportamentos positivos.
12. Comunica-se efetivamente com os pais de alunos.
13. Aplica estratégias de ensino desafiantes.
14. Utiliza métodos e procedimentos que promovem o desenvolvimento do pensamento autônomo.
15. Otimiza o tempo disponível para o ensino.
16. Avalia e monitora a compreensão dos conteúdos.
17. Busca aprimorar seu trabalho constantemente com base na reflexão sistemática, na autoavaliação e no estudo.
18. Trabalha em equipe.
19. Possui informação atualizada sobre as responsabilidades de sua profissão.
20. Conhece o sistema educacional e as políticas vigentes (BRASIL, 2014, p. 2).

A positividade desse discurso se revela em um regime discursivo que autoriza sua produção como um saber engendrado por rede discursiva de construção de verdades sobre tal sujeito, no caso desta pesquisa, pela interpenetração entre o discurso educacional do Ministério da Educação e o discurso da pedagogia cultural da mídia impressa especializada.

Vale lembrar que, assim como a educação escolarizada, outras instâncias culturais também têm um currículo, uma pedagogia; também estão envolvidas em processos de transformação da identidade e da subjetividade.

No exame dos enunciados do MEC publicado em portal oficial, estão elencados os padrões que identificam o *Perfil do bom professor*, que “ressaltam a importância da valorização da identidade do professor como alguém que necessita de conhecimentos e habilidades específicos para seu exercício profissional, os quais não podem ser substituídos por mera boa vontade ou pelo desejo de trabalhar com crianças” (BRASIL, 2014, p. 3).

Essas habilidades, no entanto, não parecem ser suficientes “para garantir bons professores em cada sala de aula, é preciso atrair candidatos com grande potencial para alcançar esse perfil desejado para a docência, para que então se possam selecionar os melhores candidatos, como fazem os países citados com os melhores sistemas educacionais” (BRASIL, 2014, p. 3): “Diversos países caminharam nessa direção, estruturando padrões para a profissão docente. E, por mais diferentes que sejam os seus contextos sociais e sistemas educacionais, bem como a forma como avaliam os padrões docentes, diversos fatores que compõem o perfil de um bom professor” (BRASIL, 2014, p. 2).

Observa-se ainda que o enunciado do Ministério da Educação e Cultura – MEC nos “Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente” elabora discursos sobre o sujeito professor que desenham contornos de uma concepção de “bom professor” que está associada a uma formação que valorize o professor pelo “que fazer” para a promoção do bom ensino – por uma diversidade de métodos e orientações para uma prática autônoma.

A questão da autonomia se revela em diversos momentos com enunciados que enfocam um conhecimento que deve ser aplicado à racionalização da vida e que irá incidir nos modos de existência do próprio sujeito por meio, por exemplo, do conhecimento especializado – “o poder desse conhecimento está no fato não de ser apenas conhecimento, mas ideias que funcionam para modelar a maneira como participamos como indivíduos ativos e responsáveis” (POPKEWITZ, 2001, p. 13), uma construção discursiva que aponta uma relação com o discurso neoliberal na educação que delineia proposições de autogoverno do professor, de sua formação e do ensino.

Embora as políticas educacionais possam ser, em sua maioria, formuladas no nível do Ministério e das Secretarias de Educação, a forma como essas políticas são implementadas, bem como os seus resultados, são influenciados diretamente pelos agentes que as efetivam nas salas de aula – os professores. São eles que conduzem e mediam [sic] o processo de ensino-aprendizagem dos alunos diariamente, e devem receber toda a atenção se, de fato, pretende-se buscar um ensino que forme alunos com plena cidadania e igualdade de oportunidades. [...] Segundo estudo da OCDE sobre políticas para o magistério, a prioridade geral dos gestores educacionais deveria ser definir de forma clara e concisa o que se espera em relação aos conhecimentos e habilidades dos professores, ou seja, definir padrões para um bom professor. (BRASIL, 2014, p. 1).

Na proposição do MEC, aparece a ideia de que o professor precisa demonstrar na prática os “conhecimentos e as habilidades” requeridas para ser classificado como um “bom professor” e, portanto, deve buscar desenvolver as habilidades e conhecimentos “que compõem o perfil de um bom professor” (BRASIL, 2014, p. 1).

Essa percepção do professor associa-se aos pressupostos construídos pelo conceito de sujeito profissional, que, por sua vez, dialoga, desde o final do século XIX, com o discurso pela eficiência e “incorpora uma seletividade particular de normas, valores e princípios que governam a ação do professor” (POPKEWITZ, 2001, p. 70).

Retomam-se, portanto, as afirmações de Popkewitz (2001), quando afirma que a concepção de um *bom* professor associa-se a uma formação que valoriza o professor pelo fazer para a promoção do bom ensino – aquele que proporciona uma diversidade de métodos e orientação para uma aula ativa. Reforça o enfoque na atividade como conhecimento prático, no qual os discursos pedagógicos, psicológicos e da administração no ensino se evidenciam na ideia de ensino como reflexo de estilos de aprendizagens e, portanto, deve-se esperar que a formação do professor proporcione diferentes estratégias de ensino para desenvolvimento de um ensino eficiente.

Assim, como identificado nos enunciados do discurso cultural da revista NOVA ESCOLA, por meio do binômio cuidar/educar, no qual estava em operação o dispositivo do aconselhamento fazendo funcionar uma série de práticas no campo do observar/orientar/avaliar como qualidades que conformam a *professora ideal*, nos enunciados dos “Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente”, esse elenco de práticas supõe uma representação do sujeito professor na forma de atributos que o constituem com termos como: Domina os conteúdos; Tem consciência; Conhece as didáticas; Busca aprimorar seu trabalho; Organiza os objetivos; Seleciona recursos; Escolhe estratégias de avaliação; Estabelece um clima favorável para a aprendizagem; Manifesta altas expectativas;

Institui e mantém normas; Demonstra e promove atitudes; Comunica-se efetivamente; Aplica estratégias; Utiliza métodos e procedimentos; Otimiza o tempo; Avalia e monitora; Trabalha em equipe; Possui informação atualizada; Conhece o sistema educacional; Domina as diretrizes.

Essa prática discursiva supõe um campo de coexistência com outros discursos, dentre os quais fazemos destaque ao discurso do professor competente apontado nas análises de Masschelein e Simons (2015) sobre a profissionalidade docente por uma pressão pela responsabilidade. Como propõem esses autores, o *sujeito professor competente* é alguém que está a serviço de algo ou alguém, e mais especificamente é alguém guiado pela demanda – no aluno ou no mercado de trabalho por objetivos ou expectativas sociais. A educação representa, então, um bem fornecido a serviço de uma demanda específica, medida pela “qualidade” – termo que, pelo significado vazio, pode ser performatizado em qualquer coisa e se tornar um indicador de qualidade, ou seja, uma forma de controle social panóptica – e que opera pela visibilidade total e permanente de práticas, processos e sujeitos a serem controlados, de modo que nada pode escapar ao olho da garantia de qualidade que tudo observa.

Por outro lado, o discurso do “bom professor”, quando associado à eficiência, estabelece uma rede de relação com o discurso científico do “sujeito interiorizado e consciencioso” de suas ações. Como já fora mencionado, a consciência surge como um dos principais aliados da moral do século XIX e nesse contexto, como aponta Perrot (2009, p. 322), a execução do sujeito se dava a partir da culpa e da má consciência quando não são cumpridas as normas estabelecidas, ou seja, os bons costumes.

A moral das tradições, bem como os manuais de comportamento e os diários, estavam em voga naquela época, entre ricos e pobres. Isso não seria possível sem a construção da interioridade no sujeito, sem a privatização do desejo e a responsabilização dos seus atos. Cada pessoa passa a ser o grande senhor dos seus atos, mas o grande culpado por estes também.

Além disso, nos enunciados do Exame Nacional para a Carreira Docente não é possível encontrar nenhuma relação de como se dará a avaliação das condições de trabalho às quais os professores ficarão expostos, muito menos dos processos avaliativos, no entanto, apresenta-se o *bom professor* por meio de um conjunto de itens centrados em aspectos individuais – atributos inerentes ao docente como capital humano.

Cabe salientar que, no modelo de Estado-avaliador centrado em uma administração gerencial, na descentralização e em organizações mais flexíveis e com maior autonomia,

propicia-se a ampliação do poder de regulação do Estado, pois combinam-se práticas descentralizadas e processos de flexibilização com um maior controle centralizado.

Para Oliveira (2012), as reformas educacionais, pautadas nos princípios acima, implantadas na maioria dos países latino-americanos, foram marcadas pela descentralização administrativa, financeira e pedagógica e atribuíram maior autonomia aos estabelecimentos de ensino e aos próprios sistemas subnacionais. Entretanto, esse processo foi marcado pela padronização de procedimentos administrativos e pedagógicos, como meio de redução dos custos da expansão da oferta do atendimento e pela manutenção do controle central das políticas.

Na próxima seção, veremos como o exame da memória discursiva do *Aconselhamento* em sua dispersão, na preleção de Ulisses Pernambucano, dirigido às professorandas e aos bacharelados no início do século XX, pode ser tomado na qualidade de prática discursiva de manipulação de tecnologias de gênero pela interdiscursividade deste discurso médico com outros campos enunciativos, como o educacional, como a pedagogia como arte de Comenius e a pedagogia liberal de Rousseau.

A análise da preleção em questão fez emergir operadores que elaboram pedagogias implicadas com a produção de discursos sobre o sujeito professor. Significa dizer que o discurso proferido pelo médico psiquiatra Ulisses Pernambucano, nesta pesquisa, está sendo assumido como produtor de uma série de práticas de dever ser, sendo percebido dessa maneira por se tratar de uma ferramenta capaz de mediar processos de constituição de subjetividades implicadas com as experiências que o sujeito realiza consigo mesmo. O exame de alguns elementos da função enunciativa ora proposta apresenta uma apreciação das posições necessárias do sujeito – os lugares enunciativos de onde falam os sujeitos e surgem os ditos, a função autor e os temas relevantes que conformam enunciados sobre o sujeito professor, atravessados por um discurso que manipula enunciados de uma tecnologia de gênero e constrói um feixe de relações com o discurso médico.

Para Foucault (2006b, p. 26), para que um discurso seja pronunciado, há uma autoridade expressa, ou seja, autores designados institucionalmente pelo lugar de enunciação. São autores que exercem a função de proponentes do discurso curricular, sistematizadores do debate educativo e regularizadores do discurso curricular analisado. Sendo assim, o autor não é entendido como um indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, nem funciona como um nome próprio, mas como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência, ou seja, com uma função autor. A

função autor é característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos dentro da sociedade.

A análise do sujeito professor em enunciados do discurso médico revela o catedrático de psicologia do Ginásio Pernambucano e substituto das clínicas de doenças nervosas e mentais da Faculdade de Medicina do Recife na sua função autor, na medida em que constitui o elenco de orientadores, formadores e produtores de saberes e práticas educacionais que atuam no âmbito da educação, discursos de gênero como objeto de saber/poder nos espaços de formação de homens e mulheres – faculdade e escola, sendo articuladores de uma pedagogia cultural, ou seja, como práticas discursivas constituídas por dentro de uma rede de significação relacionada com cultura, política e poder, que aciona diversos dispositivos para engendrar modos de ser professora e de ser professor por dentro do tecido cultural por meio de livros, tratados, textos jurídicos, revistas, filmes, jornais etc.

Vale lembrar, como aponta Costa (2003, p. 49), que, a partir da aproximação entre Estudos Culturais e Educação, as análises inserindo a pedagogia dentro de uma rede de significações relacionada com cultura, política e poder encontraram embasamento teórico. Pesquisas como as desenvolvidas por Apple (1982) e Bernstein (1984) foram importantes para o entendimento de que a pedagogia não se restringe ao espaço escolar, colaborando para que o conceito de pedagogias culturais surgisse como uma produtiva ferramenta teórica acionada para discutir a relação entre artefatos culturais e processos educativos.

Os discursos são sempre práticas que efetivamente formam os objetos que falam, e não se reduzem a um conjunto de falas, de imagens ou de textos que relacionamos para analisar. Na verdade, tudo é prática em Foucault. “O discurso ultrapassa a simples referência a coisas. E este existe para além da mera utilização de letras, palavras e frases, não pode ser entendido como um fenômeno de mera expressão de algo” (FOUCAULT, 1995, p. 47). O discurso apresenta regularidades intrínsecas a si mesmo, através das quais é possível definir uma rede conceitual que lhe é própria, pois não residem na mentalidade nem na consciência dos indivíduos; pelo contrário, elas estão no próprio discurso e se impõem a todos aqueles que falam ou tentam falar dentro de um determinado campo.

CENA 6: CONSELHOS MÉDICOS ÀS PROFESSORAS

Figura 5 - Fragmento do Discurso de Ulisses Pernambucano às professorandas²⁹

DISCURSO

*Às professorandas do Collegio Santa
Margaritha no acto de collação do
gráo, em 31 de Dezembro de 1921*

Vós conheceis bem o phenomeno.

A luz branca do sol, ao atravessar um prisma, decompõe-se nas sete cores do espectro. O disco de Newton faz a operação inversa: opera a synthese da cor branca.

Repetistes, bem o comprehendí, na esphera affectiva, a experiencia da physica. Durante quatro annos mestres abnegados, esforçados obreiros de vossos espiritos, dia a dia, sem desfallecimentos nem canceira, trabalharam pelo vosso progresso intellectual.

Quasi ao final da jornada, á vista do porto desejado, tinheis de associar ao triumpho colectivo o nome de um d'aquelles que vos haviam ajudado no longo caminhar. Parastes então para deliberar, pesando conscientemente a parte de gratidão devida a cada um.

Nesse olhar retrospectivo o affecto turvou a intelligencia.

A voz do coração, nem sempre justa, deve ser, ás vezes, recalçada. Não soubestes julgar com acerto e medida a parte de cada um dos mestres em vossos corações.

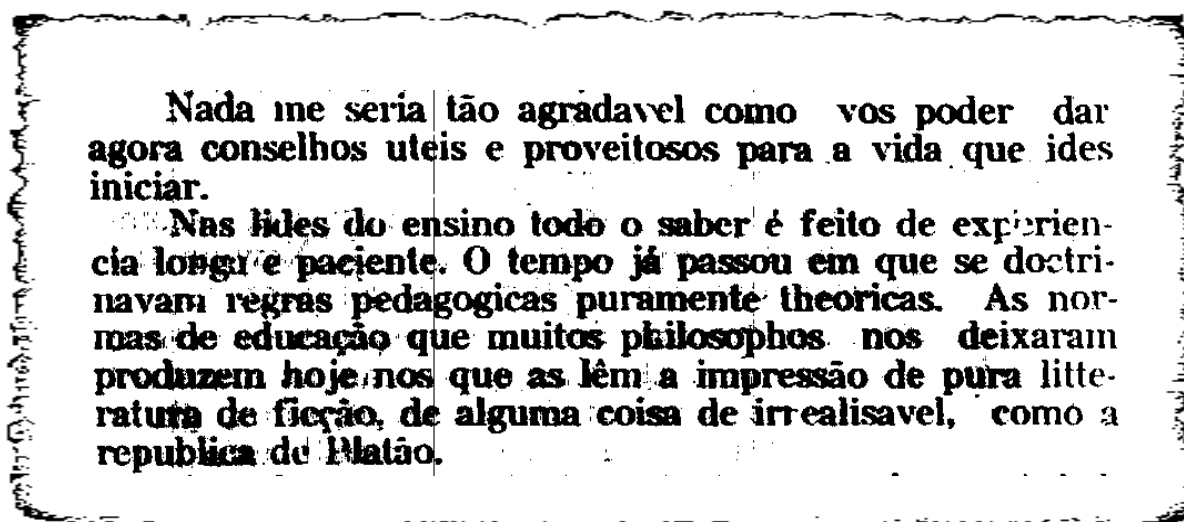
Quaes as cores do espectro que ao girar do disco se fundem no branco, os olhos de vossos espiritos nos viam todos reunidos, sem distinguir qualquer individualmente. Era, no entanto, forçoso escolher um, para receber a homenagem habitual.

²⁹ Biblioteca Pública de Pernambuco (ACERVO: BF.869.0 (81)-5P452a).

6.4 Paciência, cuidado, saber-experiência: A dispersão.

Os enunciados ora analisados parecem colocar em questão certa demarcação da finalidade das relações sociais sob o crivo de aspectos que, ao longo do século XX, parecem asseverar a existência de um binarismo de gênero no sujeito professor pela manutenção do crivo da subjetividade para o feminino e a racionalidade para o masculino.

Figura 6 - Fragmento do Discurso de Ulisses Pernambucano às professorandas



O exame deste enunciado permite dizer que o *aconselhamento* se reveste de uma aparência de orientação das práticas e da vida profissional de professoras, com a proposta de serem conselhos “úteis e proveitosos” para esse momento, o início da carreira docente. Tal apresentação expressa uma pretensão pedagógica a partir do momento em que tal enunciado é produzido num espaço que pode ser considerado como pedagógico pelo exercício do poder. Dizendo com Steinberg (1997), tais espaços “são aqueles onde o poder se organiza e se exerce”, operando uma pedagogia cultural, porque ensinam verdades para jovens e, ao fazer isso, colaboram com a formação de sujeitos de certo tipo.

Ao reescrevê-lo, o objetivo de fazer com que as “professorandas”, sem abandonar a racionalidade, o conhecimento científico – conhecimentos de outra natureza: “pura literatura de ficção”, façam uso de conhecimentos do campo do sensível revela a *paciência* como uma característica que, neste jogo discursivo, se reveste de regras específicas e de sentido que obedecem a um sistema de procedimentos e conhecimentos que a associam como pertencente

à natureza feminina. A paciência pode ser considerada um operador indutivo no qual a professora se vê a si mesma na figura de uma mãe ou cuidadora.

Nessa acepção, é possível apreender neste enunciado uma argumentação biológica de determinação dos sexos, na medida em que a *paciência* tipifica a *experiência* e esta participa do jogo performático de valorização da professora, que, por meio da prática, adquirirá o saber específico, ao mesmo tempo em que atribui uma hierarquia aos saberes da formação e o domínio dos saberes da prática³⁰.

Por outro lado, se considerada a partir da perspectiva empirista, a enunciação: “todo o saber é feito de experiência longa e paciente” parece sugerir uma relação de coexistência com o discurso inatista de Comenius em sua recomendação da paciência como virtude a ser perseguida pelo mestre a fim de conseguir êxito na educação do homem virtuoso com os considerados menos preparados para receber o ensinamento da verdade: “podem ainda corrigir-se, mas é necessária muita prudência e muita paciência” (COMENIUS, 2006, p. 59).

Ao ser observado sob as lentes que baseiam os estudos de identidade docente, tal enunciado de valorização da prática de ensino parece aproximar-se dos discursos da atualidade pela valorização das histórias de vida, na perspectiva de trazer a trajetória de suas vivências como parte da sua formação, como elementos constituidores da identidade profissional do professor.

Nesta apreciação, a compreensão pauta-se no argumento da docência como um trabalho que requer uma gama de saberes específicos, elaborados por entre múltiplas relações, nas quais o processo de humanização do professor e suas relações no contexto do trabalho se dão continuamente numa perspectiva dialógica.

No discurso progressista de Ulisses Pernambucano, a tarefa de ensinar se reveste de uma dimensão cultural de acúmulo de saberes que estabelece uma relação com o educando, mas, possivelmente pelo deslocamento de sentido dado à educação, ao ensino e, evidentemente, aos sujeitos educativos – aluno e professor –, agora, os conhecimentos e aquele que ensina se explicam em função de um ser em desenvolvimento e não de uma meta celestial a ser alcançada, como pensavam os inatistas.

Nessa direção, mas buscando lançar luz na alegação biológica de diferenciação entre o feminino e o masculino, o exame em curso recorreu a Walkerdine (2007) para afirmar que os

³⁰ A literatura sobre profissionalidade se posiciona em relação aos saberes da profissão docente como um conjunto de saberes da ordem da temporalidade e da heterogeneidade, distanciando-se da dicotomia entre prática e formação. Tal posição, defendida por Tardif (2000), argumenta que a noção de “saber” tem um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser.

argumentos derivados do pensamento foucaultiano podem ajudar-nos a começar a desconstruir essa verdade sobre as meninas. Essa autora sugere que somente se compreendermos sua produção histórica e sua efetividade será possível ir além dela. Mapeia antecedentes históricos nos quais se afirma que as mulheres não possuem aptidão para raciocinar matematicamente e documenta, com vistas a desafiá-los, como e por que esses argumentos têm tal força.

Em seus argumentos, assim como na análise de diversos estudos sobre as bases do racionalismo ocidental, está o fato de que desde o Iluminismo, senão antes, o conceito cartesiano de razão tem estado profundamente imbricado em tentativas de controlar a natureza. A racionalidade foi escolhida para ser um tipo de renascimento do eu pensante, sem a intervenção de uma mulher, pois o eu racional era profundamente masculino, um eu do qual a mulher havia sido excluída, seus poderes considerados não apenas inferiores, mas também servis. O universo do pensar pertencia ao macho, a fêmea apenas fornecia o suporte biológico para a procriação e os serviços voltados a dar suporte ao homem.

Contudo, ainda que essa verdade tenha sua emergência em certa época, a impossibilidade de reencontrar sua força de maneira hegemônica permite afirmar que “a natureza feminina não preexiste ao desenvolvimento das doutrinas, campos de conhecimento e práticas científicas que a produziram” (WALKERDINE, 2007, p. 13). Significa afirmar que as ideias sobre razão e raciocínio não podem ser compreendidas historicamente à parte de considerações sobre gênero.

Vale lembrar que as sociedades são estruturadas em torno de relações de dominação, entre as quais estão as relações de gênero, que consideram as atividades associadas ao masculino como superiores às atividades associadas ao feminino, independentemente do sexo das pessoas que as executam. Pensamento que tem pautado e de alguma maneira legitimado práticas de desvalorização, subalternização das relações sociais à medida que as características sexuais são representadas, valorizadas, naturalizadas e, portanto, inscritas num estatuto de verdade, fazendo-se necessário contrapor-se a esse tipo de argumentação e, como propõe Rosemberg (2001, p. 252), com quem concordamos, “investir na compreensão de que é aquilo que se diz ou se pensa sobre eles e elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico”.

Sendo assim, o importante é observar não exatamente a forma como homens e mulheres vivem e se relacionam, mas, sim, as verdades que socialmente se construíram sobre os sexos.

Nesta análise, como afirmamos no início deste capítulo, o *aconselhamento*, o aconselhar, dar conselhos, pode ser entendido como uma ação que está relacionada com convencer, persuadir, incitar, convidar, ações implicadas numa relação assimétrica de poder que incide no desejo de adquirir um modo de ser.

Nesse sentido, dizemos que opera práticas discursivas de sujeição do feminino a uma identidade conformada em determinados atributos. No discurso de base desse operador, encontra-se uma gama de práticas que formam um conjunto de regras do campo subjetivo que apela para elementos que sugerem certo tipo de comportamento esperado para uma professora, pois “nas lides do ensino, todo o saber é feito de experiência longa e paciente” (PERNAMBUCANO, 1923, p. 4), como sugestão para o desenvolvimento de seu trabalho.

A *experiência* e a *paciência* funcionam como operadores do dispositivo de gênero na medida que deslocam o sentido e a relevância dos saberes pedagógicos na educação escolar para habilidades do âmbito do cuidado – ressalta uma separação entre teoria e prática em relação ao feminino como um atributo esperado. Ensina que às professoras cabe uma prática perseverante, quase sacerdotal de educação, especialmente da infantil, para a qual o desenvolvimento seria adquirido pela atividade contínua de cuidado paciente com as crianças³¹.

O *Aconselhamento*, examinado como um dispositivo pedagógico, veicula discursos com vontade de verdade ao se revestirem nos debates educacionais à época como discurso progressista da educação, que se revela como sendo um movimento educacional que representa uma verdadeira revolução das práticas educativas para as quais a criança passa a ser o centro da educação e da atividade escolar, com suas características próprias e seus interesses, e não mais a vontade imposta do educador. No Brasil, esse movimento de renovação escolar, que passou a ser conhecido como “Escola Nova” ou “Escola Ativa”, baseava-se nos progressos mais recentes da psicologia infantil, que reivindicava uma maior liberdade para a criança, o respeito às características da personalidade de cada uma, nas várias fases de seu desenvolvimento, colocando o “interesse” como o principal motor de

³¹ Segundo Rosemberg e Amado (1992, p. 70), a maternagem e o trabalho doméstico se configuram em dois eixos pelos quais as mulheres são socializadas historicamente. A maternagem assevera características como carinho, atenção e amor no centro da relação da professora com as crianças, ao passo que a simultaneidade de tarefas desempenhadas pela professora representa talvez o exemplo máximo de uma habilidade que, na verdade, é uma característica do trabalho doméstico – um exemplo é a atenção dispensada a várias tarefas e o acúmulo de diversas funções ou a troca temporária de funções com vizinhos e familiares, como acontecia em classes multisseriadas rurais.

aprendizagem para o desenvolvimento da autonomia, da liberdade e da igualdade³². A razão para se educar não pode ser mais derivada de uma proposta de sociedade, ainda que ela exista e se imponha, mas, sim, daquilo que faz a criança querer aprender, assim como propunha Rousseau (1995), ao defender que o mais importante era estudar a criança. No entanto, diferente dos ideais republicanos e de democracia da Escola Nova, o ideário de liberdade em Rousseau se distancia e até se contrapõe a este pelo seu culto ao indivíduo.

O texto rousseauriano não escreve sobre uma sala de aula nem sobre uma comunidade, escolhe discorrer sobre um menino órfão de pai e mãe com vistas a mostrar a importância que deu à autonomia e sua compreensão de educação enquanto processo que ocorre no indivíduo e com o indivíduo, enquanto que para os progressistas o homem é um ser social e tem por isso deveres para com a sociedade: de trabalho, de cooperação e de solidariedade. Não se destinaria a servir a nenhum grupo particular, mas aos interesses do indivíduo e da sociedade em geral, que não deveriam ser opostos. Um ideário republicano, como destaca Lemme (1984, p. 10), que propunha a educação como um direito de todos, de acordo com suas necessidades, aptidões e aspirações, dentro do princípio democrático da igualdade de oportunidades para todos e que por isso deveria caber ao Estado, como representante de todos os cidadãos, assegurar esse direito, tornando-se a educação uma função essencialmente pública. E para assegurar esse direito democrático, a escola seria única, obrigatória, pelo menos até certo nível e limite de idade, gratuita, laica, e em regime de igualdade para os dois sexos. Operando enquanto uma prática discursiva, elabora ainda um jogo de relações conceituais no nível de performances verbais, no que se refere à produção de subjetividades.

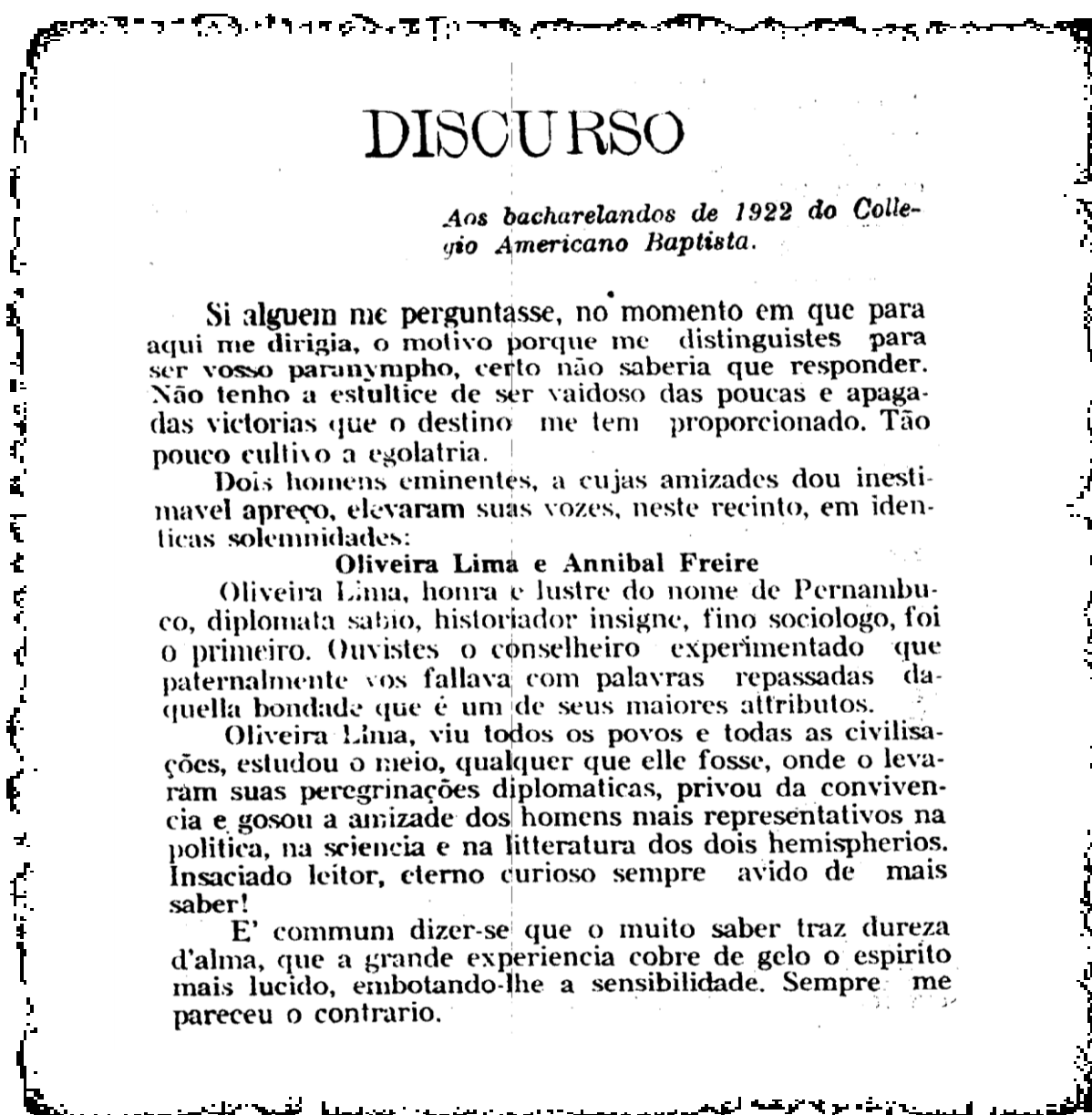
Ao mesmo tempo em que “dar conselhos úteis e proveitosos para a vida que ides iniciar” estimula a produção de uma atitude de aceitação e de gratidão por parte de quem recebe por carregar elementos simbólicos da constituição de um presente, uma dádiva, uma doação, distanciando-se da ideia de uma coação ou ordem, por outro lado, atua produzindo um jogo discursivo de negação e afirmação da racionalidade em relação à subjetividade feminina, na medida em que “todo saber é feito de experiência longa e paciente” posiciona o sujeito ouvinte como um recebedor dos conselhos para o seu bem e desenvolvimento de determinados atributos e práticas que decidirão sua vida.

³² O filósofo e educador norte-americano defende John Dewey como sendo uma verdadeira revolução – “a revolução copernicana” – em que o centro da educação e da atividade escolar passava a ser a criança, com suas características próprias e seus interesses e não mais a vontade imposta do educador.

Analisaremos a seguir outra construção discursiva de Ulisses Pernambucano que apresenta objetos do discurso progressista em preleção feita um ano depois a bacharelados em medicina.

6.4.1 O Cuidado como operador do dispositivo pedagógico de gênero

Figura 7 - Fragmento do Discurso de Ulisses Pernambucano aos bacharelados³³



³³ Biblioteca Pública de Pernambuco (ACERVO: BF.869.0 (81)-5P452a).

A construção dos objetos e dos conceitos sobre o sujeito professor na perspectiva de gênero no currículo educacional do MEC e na mídia impressa supõe a presença de um texto em outro, uma intertextualidade, uma costura entre textos, um conjunto de relações implícitas ou explícitas que um texto ou vários textos mantêm com outros, não para procurar descrever as leis de construção interna dos conceitos, mas sua dispersão.

O discurso do currículo educacional no Brasil, ao ser analisado por entre atravessamentos de outras grades discursivas, tais como pelos enunciados dos discursos médico e psicológico que desenharam e de certa forma ainda desenharam enunciações sobre a educação, a pedagogia e o sujeito professor no século XX, está aqui sendo entendido no sentido foucaultiano de uma arqueologia do discurso no exame da função enunciativa, como constituindo o campo enunciativo do discurso de um devir professor universal, regido por operadores de dispositivos pedagógicos de gênero.

Vale esclarecer que, de acordo com Foucault (2004), o campo associado é constituído inicialmente de uma série de outras formulações nas quais se inscrevem os enunciados como um conjunto de formulações “que faz de uma frase ou de uma série de signos um enunciado e que lhes permite ter um contexto determinado, um conteúdo representativo específico, forma uma trama complexa” (FOUCAULT, 2004, p. 111).

Iniciamos esta seção fazendo uma breve abordagem das condições da elaboração de dispositivos de gênero e sua operação no governo das experiências culturais pela ação disciplinar de inúmeros elementos sociais implicados com a produção de identidades e subjetividades nos diversos espaços e instituições sociais.

Em estudo no campo da história, Badinter (1985) dá notícia de que até por volta do século XV e XVI, os sentimentos de família e de infância eram inexistentes. Cenas de família eram raras, embora houvesse a instituição família propriamente dita, enquanto realidade vivida. Os filhos não eram tratados com cuidados especiais e geralmente eram enviados a amas de leite, mulheres camponesas e pobres que cuidavam de crianças até certa idade. Na modernidade, com a constituição da família nuclear e valorização do infantil, surge a função de mãe cuidadora. A mulher foi reduzida à figura de mãe em uma época de grande influência das regras da medicina e do poder médico. Aquelas que não exercem seu papel primordial social são valoradas na maldade ou então enquadradas em uma patologia.

Mais recentemente, essa situação vem se modificando e o conceito maternidade/feminilidade continua servindo para problematizar as convenções normativas que incidem sobre o feminino.

Se há um discurso imbuído de uma potência normativa este é o médico-sanitarista, como propõe Rago (1997, p. 75). Este, no conjunto dos discursos normativos dos poderes públicos, designa o lugar da mulher na sociedade e colabora na construção de sua identidade, acrescido da fala científica, e ainda dá suporte para a sustentação de outros poderes.

Em Foucault, a disciplina e a governamentalidade são entendidas como formas de poder inscritas na modernidade e surgidas da passagem do poder soberano para as formas de governo próprias de Estado-nação.

O conceito de Governo se aproxima de um tipo de regulação das populações, da conduta dos indivíduos, a partir de saberes científicos da vida da população, constituindo verdades sobre os sujeitos que incidem sobre seus corpos.

[...] Todas as ciências, análises ou práticas com radical “psico” têm seu lugar nessa troca histórica dos processos de individualização. O momento em que passamos de mecanismos histórico-rituais de formação da individualidade do homem memorável pela do homem calculável, esse momento em que as ciências do homem se tornaram possíveis, é aquele em que foram postas em funcionamento uma nova tecnologia do poder e uma nova anatomia política do corpo. (FOUCAULT, 2008, p. 300).

No conjunto das práticas de governo da população, estão os diversos dispositivos que operam processos de subjetivação pela produção científica a partir do final do século XIX, se estendem pelo século XX e têm por hipótese a possibilidade de mensuração baseada na experiência de construção de categorias universais sobre o sujeito em seus comportamentos, sua natureza e seu desenvolvimento. Esse *status* de saber/poder que incide no campo dos saberes educacionais escolares está pautado, em parte, pelas produções teóricas da medicina e da psicologia e por um conjunto de práticas educativas que tomam por referência essa racionalidade científica e atuam como extensão desta prática como um conjunto de técnicas que emergem ao longo desse período, orientando saberes e práticas, no caso desta pesquisa, sobre o sujeito professor a partir de um recorte de gênero.

Estudos desenvolvidos no campo da história, como Rago (1997), indicam que, a partir do discurso médico, emergem dois enunciados normativos de gênero que irão incidir sobre a mulher como mecanismo de restrição à vida doméstica a partir do século XIX no Brasil: o instinto natural para o cuidado e o sentimento de responsabilidade com a sociedade, ao passo que para o homem a designação do trabalho e do espaço público.

Vale lembrar que as investigações em torno da saúde e sua condição de desenvolvimento ou manutenção, aparecidas no campo da medicina higiênica do início do

século XX, redundaram num conjunto de orientações para procedimentos no interior das escolas e das famílias, ordenando práticas escolares e de controle familiar que dessem conta de termos teóricos, tais como prevenção, saúde, bem-estar e produção de sujeitos saudáveis e capazes.

Várias teses sobre as práticas de aleitamento materno são escritas a partir dessa época criticando o “aleitamento mercenário” praticado pelas mulheres de famílias ricas que possuíam escravas que eram convocadas a serem amas de leite. A crítica nos escritos, na verdade, tinha como elemento gerador o problema do abandono infantil, justificado por um desejo egoísta e narcisista por parte da mulher em manter o corpo belo, de conservar a forma estética e pelo medo de perder o marido, como aponta Borba Jr.:

Mulheres há que, gozando boa saúde, em boas circunstâncias de aleitar, levadas por sentimento de vaidade, para não perderem a elegância do seu talhe, a formosura dos seus seios, a frescura de suas faces, inebriadas pelos prazeres, com a única preocupação de se exibirem nos salões onde as sedas farfalham, onde as luzes derramadas pelos candelabros fazem brilhar as joias dos seus adornos [...] negam ao pequenino ser o alimento de que ele tanto necessita. O aleitamento não altera a beleza. (BORBA JR., 1913 *apud* RAGO, 1997, p. 74).

Desde o século XIX estendendo-se pelo século XX, surge um número considerável de teses e artigos médicos escritos que insistem sobre o tema, inicialmente tendo como público-alvo das críticas as mulheres das classes ricas, estendendo-se também às camadas populares de mulheres trabalhadoras.

Os argumentos contra o aleitamento chamado mercenário – delegado às amas de leite – tinha como elemento fundador, em grande medida, a elevada taxa de mortalidade infantil sobre o que o discurso médico fazia recair a culpa a respeito do exemplo de falta de cuidado da mãe com seus filhos lactantes.

Para convencê-las de sua missão – gerar e cuidar da próxima geração, ou melhor, na tentativa de educá-las –, a medicina usou de escritos médico-pedagógicos, inicialmente de orientação e, posteriormente, atuando sobre a resistência feminina de regulação/fiscalização sobre os cuidados com o recém-nascido ou lactante. São publicados artigos dos órgãos de saúde do país, como o do Departamento Nacional de Saúde Pública, em 1927, na Folha Médica, trazendo uma série de características e componentes do leite materno como um alimento fundamental para a criança: “É o leite materno um produto vivo, que contém fermentos solúveis ativos, verdadeiras vitaminas; além disso, encerra produtos endócrinos, como por exemplo, os da tiroide, que agem como verdadeiros princípios hormônios da

espécie [...] É, pois, um alimento completo” (AMARANTE, 1927 *apud* RAGO, 1997, p. 76). Associados a essa prática “pedagógica” de educação da mãe, são propostos dispositivos de controle feminino, como aponta Rago (1997, p. 77): “diante da recusa das mulheres a seguirem seus ‘instintos naturais’, através do discurso médico a sociedade procura então garantir a alternativa de exercer um controle sobre esse ‘mal’, regulamentando a prática da amamentação mercenária”.

Além das práticas de fiscalização médica pela orientação sobre a higiene, a sociedade médica propõe um Projeto de Regulamentação do Serviço de Amas de Leite, justificado pela necessidade de cuidar da mortalidade infantil, segundo o qual para desempenhar tal função a nutriz deveria, a partir de então, estar devidamente autorizada a partir de exame realizado por um médico e da emissão de um certificado por risco de multa.

Esse jogo discursivo, ao mesmo tempo em que confere um papel fundamental da mãe na vida da criança pelo saber médico, concede à mulher uma espécie de “autoridade na esfera doméstica e passa a desempenhar um papel fundamental no nascimento da família nuclear moderna: Vigilante, atenta, soberana no seu espaço de atuação, ela se torna a responsável pela saúde das crianças” (RAGO, 1997, p. 80).

Nessa direção, as críticas feitas por Alves (2015, p. 2) apontam para o fato de que, na atualidade, as políticas de gestão da vida, ou “politização de corpos grávidos”, funcionam de modo a fixar na mulher não só a exclusividade do processo reprodutivo, mas da produção da vida social no que tange a aspectos como: cuidado, criação e educação dos filhos e filhas. Assim como o uso do termo genérico *pais* de alunos/as esconde a condição de gênero inscrita na dinâmica da participação familiar na vida escolar, participação majoritariamente feminina.

Em *Ordem médica e norma familiar*, Jurandir Freire Costa analisa a história de uma disciplinarização da família e das escolas a partir das teses higienistas defendidas especialmente no final do século XIX no Brasil. No seu estudo, interessa ao autor mostrar como uma nova família urbanizada se funda, consolidando uma união da medicina ao Estado e às novas necessidades político-econômicas, pondo em relevo uma economia afetiva no interior das famílias e das escolas, na qual a criança passa a ser normalizada a partir dos ideais de saúde, produção intelectual e contenção sexual, e onde a família é tutelada em sua vida privada por uma “pedagogia médica”. Três são os pilares dessa pedagogia higiênica: moral, intelectual e sexual.

A pesquisa se propõe a perceber verdades e práticas de regulação social do início do século XX e como a medicalização estava basicamente pautada nos preceitos higiênicos. Se, a princípio, a medicina higienista tomava como necessárias práticas de prevenção e eliminação

das epidemias e preocupava-se com os altos índices de mortalidade infantil, ampliou-se em pouco tempo para uma proposta de controle das práticas escolares e familiares de forma a moralizar as relações entre adultos e crianças.

Para além da defesa pela amamentação dos lactentes, o discurso médico higienista brasileiro, entre os séculos XIX e XX, agrupa um conjunto de orientações que versam sobre desde a arquitetura e alimentação escolares até as formas de tratamento que deveriam ter os adultos – pais e/ou professores, para com as crianças, bem como observações morais sobre os cuidados devidos pelas mães aos seus filhos, o que significava novos laços afetivos entre homens e mulheres no interior das famílias.

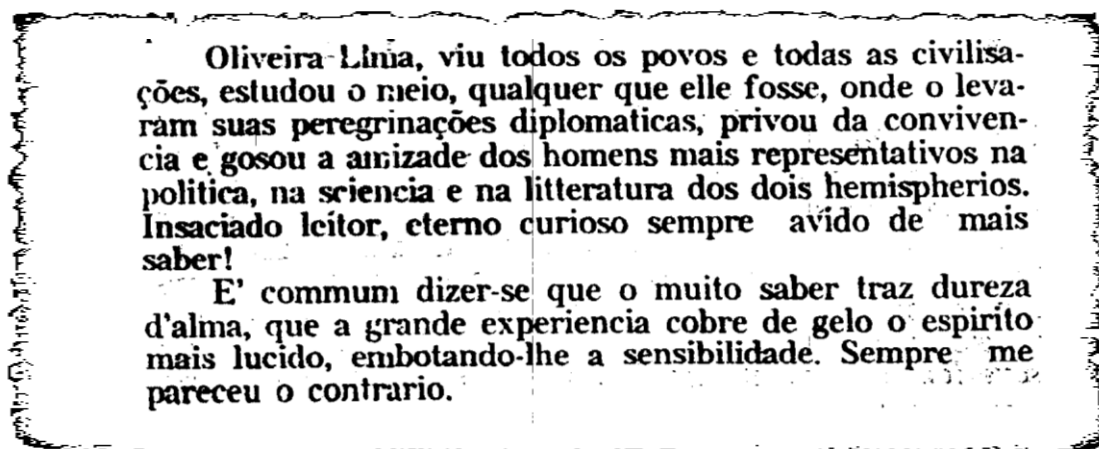
Essas são enunciações sobre o cuidar e educar observadas nos enunciados advindos do texto endereçado às futuras professoras e aos futuros bacharéis, evidenciando como o discurso médico pode funcionar como uma prática discursiva de manipulação das tecnologias de gênero na produção da *professora ideal* pela interdiscursividade do discurso médico com outros discursos.

6.4.2 Saber e Experiência como operadores do dispositivo pedagógico de gênero

A análise dos objetos que compõem esse enunciado deixa ver o aparecimento de novos e velhos conceitos organizados de maneira a construir uma enunciação sobre o sujeito do discurso diferente daquele presente na prédica anterior. Isso não pode ser constatado a partir da justificativa apenas de se tratar de outros profissionais para quem o texto se destina, mas por se tratar de uma nova enunciação sobre outros sujeitos.

O texto inicia fazendo destaque a duas representações de racionalidade científica como parte introdutória de uma enunciação que trará à lembrança de seus discípulos os seus mestres do conhecimento: Oliveira Lima e Annibal Freire, o que assevera uma enunciação de reafirmação do mundo racional para o masculino, como menciona Walkerdine (2007) sobre a pauta do universo do pensar pertencente ao macho, quando registra Oliveira Lima como um conhecedor de “todos os povos e todas as civilizações, estudou o meio, qualquer que ele fosse [...] insaciado leitor, eterno curioso sempre ávido de mais saber!”.

Figura 8 - Fragmento do Discurso de Ulisses Pernambucano aos bacharelados³⁴

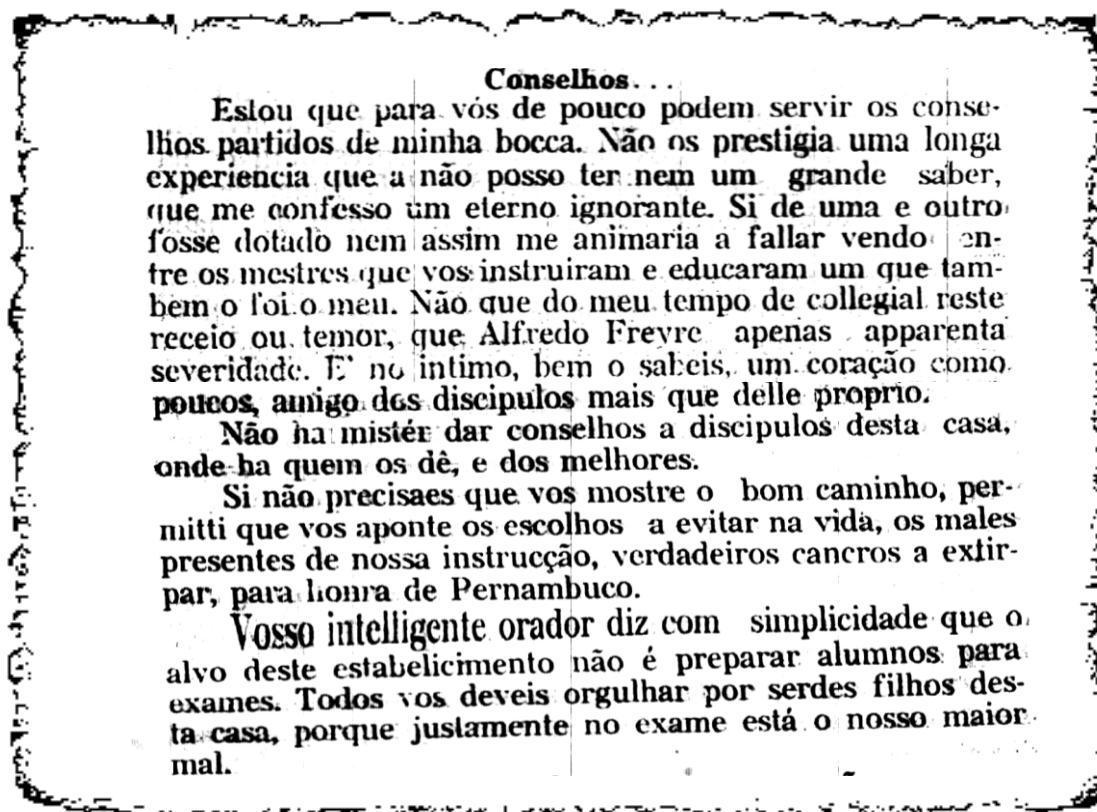


Ao buscar essa escrita que elabora feições sobre o sujeito professor ou que faz menção a esse sujeito, levando em consideração as *performances* verbais que constroem e iluminam identidades e sujeitos, observa-se a emergência de termos como: *saber* e *experiência* construindo a gramática do mestre em outro campo – o médico.

Agora, ao invés de construir uma articulação com o dispositivo da paciência, a experiência se pronuncia com o saber, insurgindo como importantes ingredientes para formação de um mestre competente e admirável por sua sensibilidade: “Considero mesmo que a perfeição dos sentimentos unge de um nimbo de bondade as palavras e ações do cientista, seja ele médico ou jurista, professor ou filósofo, sociólogo ou homem de laboratório” (PERNAMBUCANO, 1923, p. 12).

³⁴ Biblioteca Pública de Pernambuco (ACERVO: BF.869.0 (81)-5P452a).

Figura 9 - Conselhos de Ulisses Pernambucano às professorandas³⁵



A análise dessa enunciação possibilita observar a justaposição de vários saberes, tais como política, ciências e literatura, que aparecem em um jogo de linguagem construindo uma representação de mestre que, ao mesmo tempo em que serve de referência para vários outros profissionais, pela forma como apresentada, obedece a um jogo de relações que conforma um sujeito que perpassa situações e atua em diversas posições com penetração em campos diversos para além da medicina, ou seja, como aponta Foucault (2004), sobre a redefinição da posição do sujeito do discurso médico a partir do século XIX, são “posições que o sujeito pode ocupar na rede de informações” (p. 49), no ensino teórico ou na pedagogia hospitalar, no sistema de comunicação oral ou da documentação escrita: como emissor e receptor de observações, de relatórios, de dados estatísticos, de proposições teóricas gerais, de projetos ou de decisões.

Um feixe de relações está permanentemente em jogo, no qual está implicada a produção do médico “questionador, soberano e direto, que observa, que toca, que decifra” (FOUCAULT, 2004, p. 59), e que ao mesmo tempo inventaria uma gama de elementos distintos que fazem referência ao *status* de saber atribuído aos médicos, ao lugar institucional

³⁵ Biblioteca Pública de Pernambuco (ACERVO: BF.869.0 (81)-5P452a).

de onde falam ou à posição social como sujeitos que “percebem, observam, descrevem, ensinam e etc.”. Assim, “não é mister dar conselhos a discípulos desta casa, onde há quem os dê, e dos melhores” (PERNAMBUCANO, 1923, p. 13).

O dispositivo do *Aconselhamento*, nesta construção discursiva, coloca em evidência dois sujeitos: o mestre e os quase mestres, revelando um diálogo, não de assimetria – o aconselhador e o aconselhado –, mas entre pares onde o primeiro aparece ocupando a função de um orador que partilha de saberes com o segundo, sugerindo o entendimento de que ambos ocupam a mesma posição de saber: “Estou que para vós de pouco podem servir os conselhos partidos de minha boca. Não os prestigia uma longa experiência que não posso ter nem um grande saber, que me confesso um eterno ignorante” (PERNAMBUCANO, 1923, p. 12).

Contudo, o *status* de saber da posição de mestre é acionado ao fazer referência a outros mestres: “Se de uma e outro fosse dotado nem assim me animaria a falar vendo entre os mestres que vos instruíram e educaram um que também foi o meu” (PERNAMBUCANO, 1923, p. 12). Configurando-se em uma prática discursiva através da qual o *aconselhar* ativa uma conjuração entre saber e experiência, elementos conceituais como discípulos, filhos, casa, honra e mestres possibilitam o desenho do mestre como aquele que é fonte, guia ou pai mesmo. Um dispositivo pedagógico de gênero pela reafirmação da autoridade paternal que, desde Santo Agostinho, coloca o mestre como aquele elo comum que fundiria o Deus-pai à sublime abnegação das trivialidades, aquele que, mesmo terreno, renuncia de sua banalidade e eleva-se à condição de semelhança de um ser supremo.

6.4.3 Dez mandamentos da professora como um operador do dispositivo pedagógico de gênero

Figura 10 - Dez Mandamentos da professora³⁶

A execução desses deveres precisa ser uma obrigação mais grata que o gozo dos direitos.

Os dez mandamentos da professora podem ser assim resumidos:

1.º — Sêde bondosas sem fraqueza e inflexivelmente justas;

2.º — Considerai vossa profissão como formadora dos alicerces da nossa nacionalidade: exercitae-a, pois, como um sacerdócio;

3.º — Imponde a vossos discipulos a hygiene corporal e o conhecimento dos meios de evitar as doenças transmissíveis;

4.º — Pregae o exercicio physico com suas vantagens, quando methodico e dosado, e seus perigos, quando desordenado;

5.º — Lembrai-vos de que a creança não é a miniatura do adulto; não a julgueis, portanto, por vós proprias;

6.º — Sêde observadoras: assim descobrireis que muitas creanças pouco adeantadas são anormaes dos sentidos ou da intelligencia;

7.º — A creança é imitadora: na esphera moral dai-lhe mais exemplos que conselhos;

8.º — Nunca humilheis a creança achada em culpa: vós lhe fareis maior mal do que si vos abstiverdes da correção;

9.º — Fazei de cada discipulo um amigo de quem se consegue mais pelo affecto que pelo temor;

10.º — Pregae o amor á Patria, exaltando os que bem a serviram.

Eis em synthese o que vos queria dizer. Tem visos de lição; lembrai-vos, porém, que é a última...

³⁶ Biblioteca Pública de Pernambuco (ACERVO: BF.869.0 (81)-5P452a).

O enunciado dos *Dez mandamentos da professora* delineia uma nova enunciação ao construir uma nova rede de significação diferente daquela dada aos bacharelandos, pois assume aqui uma forma lírica, ao passo que a evidência de uma gramática que articula atributos requeridos à professora – bondosa, sacerdócio, higiene corporal, observadora, exemplo, afeto, amor – aparece imbricada com enunciados dos campos religioso e médico higienista.

A referida construção discursiva apresenta um conjunto de elementos da dimensão do dizível e do visível que permitem perceber em tais enunciações um caráter mandatário, de normas, práticas ou regras a serem seguidas para o bem, e articulam tecnologias de gênero pela construção de discursos sobre a *professora ideal* com a articulação de elementos conceituais e práticos relativos aos modos de ser dos gêneros como modos de sujeição e de subjetivação. Atuam como um operador do dispositivo pedagógico de gênero pela capacidade de governar a vida e de elaboração e reelaboração da relação reflexiva do sujeito professor consigo mesmo.

Inicialmente, cabe destacar que o entrecruzamento com o enunciado religioso dos *Dez Mandamentos* possui uma representação dupla: orientação do Criador à sua criação e a presença do amor divino. Diz respeito à sua relação com a sociedade e envolve pensamento, palavras e obras. Uma relação entre o imperfeito que não alcança o perfeito. Ou dizendo com Agostinho: "Dois Amores fizeram duas cidades: a terrena fê-la o amor de si até ao desprezo de Deus; a celeste fê-la o amor de Deus até ao desprezo de si" (HIPONA, 1990, L. XIV cap. 28). Na análise agostiniana, o que está sendo colocado em questão é a lealdade a Deus, pondo em um pêndulo os servos que conseguem ser fiéis e os que não o são.

O Decálogo representa o exemplo mais conhecido da forma categórica ou absoluta de comando da conduta humana; como afirma Prota (1996). O Decálogo de Moisés teria sido a primeira tentativa bem-sucedida de delimitar a esfera da moral.

O ideal de pessoa humana, oriundo da tradição hebraico-cristã, tornou-se fonte inspiradora da reflexão ocidental, pois permite uma explicação racional por constituir elementos da fé e outros de função pedagógica ou moral.

Nessa medida, ao explanar uma lista de preceitos a serem seguidos pelo dever de amor, afeto, bondade e sacerdócio – “1º - Sêde bondosas sem fraqueza e inflexivelmente justas; 2º - Considerai vossa profissão como formadora dos alicerces da nossa nacionalidade: exercitai-a, pois, como um sacerdócio” (PERNAMBUCO, 1923, p. 8) –, convocam-se as professorandas a um sacerdócio, não ao exercício de uma profissão. Mas para que missão ou sacerdócio? Na sequência, o “Decálogo” da professora consente responder.

A atividade docente como sacerdócio encontra lugar marcado na história da educação brasileira. Os apontamentos de Almeida (2006, p. 186), ao tratar da escolarização brasileira, revelam que no Brasil do século XIX a atenção despertada para a instrução feminina se dava como algo necessário (a educação ministrada no lar), mas não importante, frente à educação masculina em instituições específicas. As discussões sobre a educação formal por meio do magistério se davam sob os pressupostos de uma formação para o sacerdócio e o cumprimento de uma missão. Estas, segundo tal autora, consistiam nas bases para educação de ambos: homens e mulheres. Contudo, o debate acerca da instrução básica de meninas e da profissionalização feminina emergia com força de importância e necessidade apenas para as mulheres que não tinham meios de sobrevivência por representar um trabalho que não feria as representações acerca da sua “missão”: domesticidade e maternidade.

Esse ideário permanece e se reconfigura no Brasil durante o século XX. Agora, o investimento em um modelo normativo de mulher e de feminilidade se evidencia, construído, de um lado, por uma nova preocupação especial com a infância, e por outro, pelo discurso religioso na condução da mulher ao lar como sua guardiã e pelo discurso médico pelo cuidado com a vida do infante, instituindo o que Rago (1997, p. 75) denominou de “o mito do amor materno” associado ao arquétipo da “esposa-dona-de-casa-mãe-de-família”.

Para a autora, é no discurso médico-sanitarista, recorrendo à questão do aleitamento materno e ao discurso religioso, que se formula um discurso da medicina de valorização ao papel da mulher com uma missão sagrada e uma vocação natural: a procriação. Esse discurso, utilizando-se de argumentos de cunho moral, dá sustentação à construção de uma visão heroica e romântica de mulher com lugar e identidade definidos na sociedade.

O lar se estabelece como espaço de atuação, identificação e definição do feminino, o lugar para a realização dos talentos femininos, diferentemente para o homem, para o qual está reservada a esfera pública, pois, como acrescenta Rago (1997, p. 47), no discurso médico, dois caminhos conduzem a mulher ao território da vida doméstica – o instinto natural à procriação e o sentimento de sua responsabilidade na sociedade.

É possível perceber, portanto, elementos elaboradores de uma espécie de educação das mulheres ou para as mulheres. Tais dados, ao mesmo tempo em que representam questões relativas às práticas sociais e políticas da época, revelam, principalmente, a proeminência do sujeito professor substantivado no gênero preexistente ligado a atributos que o correspondem.

A arquitetura de um conjunto de mandamentos às professorandas supõe uma forma de “fabricação” de sujeitos. Uma fabricação no sentido que Foucault (2006a) propõe em *Vigiar e Punir*, como um poder que carrega uma forma “modesta” e “calculada” pela disciplina das

condutas, dos corpos: “é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. Humildes modalidades, procedimentos menores, se os compararmos aos rituais majestosos da soberania ou aos grandes aparelhos de Estado” (FOUCAULT, 2006a, p. 143).

O decálogo da professora se reveste de sentido pedagógico na medida em que cumpre a função educativa de reelaboração do dever ser professor por um discurso moral que, ao mesmo tempo, inscreve o sujeito professor em um conjunto de regras a serem observadas para garantia de uma vida bela, o aprisiona na impossibilidade, não de seu cumprimento, na imprevisibilidade de um vir a ser sob um determinado crivo em uma determinada época. Sua gramática se organiza com proposições cujos verbos, no imperativo indicativo – *Sede, Considerai, Pregai, Lembrai, Imponde, Lembrai-vos, Fazei* –, com seu caráter de ordem a ser obedecida, revelam uma interdiscursividade desse texto com o discurso da moralidade de tradição cristã nos Dez Mandamentos de Moisés, como pontuado anteriormente, mas opera também um regime de coexistência com o discurso do homem virtuoso aristotélico e com a ética do dever do sujeito ideal. Um jogo discursivo que possibilita apreender a sugestão de um tipo ideal de sujeito.

No vocabulário pedagógico dos “Dez mandamentos da professora”, o sujeito professor é convocado à obediência através de um conjunto amplo de termos heterogêneos compostos pelo entrecruzamento de regimes discursivos diversos que implicam algum tipo de relação deste consigo mesmo para servir como base moral para outro que ainda não alcançou. Alguns desses termos são: *sede bondosa, sede observadora, dê-lhe exemplo, não julgueis, nunca humilheis, fazei dos discípulos amigos, pregai o amor à Pátria*. Tais termos, ao serem convocados a operar no contexto pedagógico, articulam-se normativamente com elementos filosóficos e terapêuticos que por um lado assumem as bases filosóficas de certa determinação moralizante e da autoridade para transmissão da cultura para a geração futura e por outro se revelam de cunho terapêutico pelo cultivo de seu interior pelo fortalecimento de suas disposições naturais com vistas à sua função educativa.

Desse modo, parece possível perceber tais termos como características normativas do sujeito professor caracterizado de forma desejável, ou seja, como um sujeito provido de *bondade*, que é *atencioso, observador, equilibrado, amigo*, dentre outros atributos que compõem a natureza da mulher.

Por outro lado, cabe lembrar que essa sobreposição de uma natureza feminina como constituinte de todas as mulheres como vocacionadas ao mesmo tempo, obedientes ao interesse particular do chefe de família e capazes de produzir a virtude cívica em pauta na

crítica feminista do século XVIII, aparece no discurso médico de Ulisses Pernambucano sugerindo a reafirmação de uma determinada visão, assim descrita por Varikas: “homogênea e uniforme do corpo político que qualquer expressão de particularidades é imediatamente tida como suspeita de um particularismo ameaçador do princípio da universalidade dos direitos, que fundou a sacrossanta República” (VARIKAS, 2009, p. 269). Essa naturalização do feminino sob o crivo da vocação e de uma suposta natureza feminina aponta para o discurso de manutenção de uma base de distinção sexual na busca por produzir uma representação da mulher-professora universal.

7 A PREMIAÇÃO COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO DE GÊNERO NA REVISTA NOVA ESCOLA

A vedete do espetáculo, a representação espetacular do homem vivo, ao concentrar em si a imagem de um papel possível, concentra, pois, essa banalidade (DEBORD, Guy: **Sociedade do Espetáculo**, 1997).

Ao longo da história da educação, estudos revelam que a prática de recompensas e premiações tem se apresentado como algo presente nos espaços educacionais com objetivos e destinada a sujeitos de maneira diferenciada. Vários exemplos mostram sua emergência ligada ao controle disciplinar e relativa ao castigo/punição como penalidades às crianças quando analisadas pelo comportamento inadequado ou aprendizagem abaixo do esperado, como exemplifica Veiga (2009, p. 140) ao apontar que nos Regimentos internos dos estabelecimentos de assistência a menores do Estado de Minas Gerais, de 1929, registram-se como penalidades: retirar da aula; privação de recreio; proibição de correspondência e visita; detenção na sala da inspetora; isolamento, permitindo a saída somente para assistir às aulas. Quanto às recompensas: boas notas; inclusão no quadro de honra; elogios em particular ou em público; prêmios em livros, brinquedos ou outros objetos.

Essa perspectiva da *premiação* como reforço a um comportamento esperado já aparece como elemento de composição do Conselho Escolar em sua criação como instrumento de controle do sujeito escolar com funções disciplinares. Ramos do Ó (2003, p. 39) expõe uma relação de tais atribuições elencadas no decreto de criação as Escolas Industriais em Lisboa de 1888. Competia ao conselho escolar, composto pelo diretor e pelos professores efetivos e em exercício, dentre várias funções, a responsabilidade de formular e discutir os projetos dos programas das diversas cadeiras; propor as condições de admissão, frequência e exame dos alunos; propor os alunos a quem deva ser conferido prêmio; desempenhar as funções de fiscalização e administração; aplicar as penalidades; e recomendar ao inspetor tudo o que julgar a bem do ensino.

Para além da função de reforço a uma “resposta operante” no sentido behaviorista, a premiação se reveste de outra característica que amplia seu campo de atuação sem perder o propósito da disciplinização, mas, de outra feita, funciona como instrumento de autorregulação dos sujeitos com práticas normativas pela sugestão às professoras e aos professores de se autoexaminarem e julgarem sua prática. Símbolos e normas são mobilizados para a produção de um determinado/a professor/a dentre os quais está a promoção de prêmios

anuais para os professores que derem melhores provas de aptidão e zelo pelo ensino do desenho. O governo institui um prêmio em dinheiro para o melhor compêndio de desenho que for elaborado pelos professores das escolas, como revela um Decreto português do início do século XX, com vistas à manutenção dos quadros docentes com incentivos financeiros e destaques por sua disponibilidade e dedicação ao trabalho docente. Obscurecem-se, no entanto, as condições desfavoráveis de trabalho. Dizendo com Ramos do Ó (2003), embora de recrutamento difícil face à novidade do sistema, o professor do ensino industrial aparece dignificado à luz da legislação da década pelo reconhecimento material da sua disponibilidade, dedicação e competência:

[...] Ao inspetor e cada um dos professores que saírem a mais de 25 km da sua residência, além da despesa de transporte em caminho de ferro ou em vapor, será abonado o subsídio de 35 réis por km percorrido em estrada ordinária. [...] É estabelecido um prêmio anual de 300\$00 réis para o melhor trabalho elaborado pelos professores das escolas, e que seja de reconhecida utilidade para o ensino. Decreto de 7 de Dezembro de 1901.

Vale lembrar que a premiação, apesar de explicitamente operar como incentivo financeiro, na verdade exerce o poder de conseguir a adesão de mestres aos quadros de ensino quando associada à promoção da distinção entre estes pelo desempenho esperado. Por outro lado, vê-se um processo de disciplinização pela autorregulação dos sujeitos por meio de critérios que os permitem fazer um autoexame de práticas de produção específica e julgada “de reconhecida utilidade” como garantia do mérito³⁷. Tal mecanismo efetua um efeito de galanteio elogioso, moldando um sujeito professor dentro dos padrões estabelecidos. Dessa maneira, a distinção funciona como um dispositivo de regulação da prática, porque aciona um efeito de vaidade, ao mesmo tempo que mantém o professor tutelado em sua autonomia.

Sob essas bases, ocorre lembrar os jogos de representação que acabam por produzir certas representações de professor/professora, fazendo-se pela forma como este/esta é representado/a, indicando de alguma maneira o quanto é objeto ou sujeito de representação. No jogo de representação, certamente estão envolvidas questões de poder, dizendo com Louro (2011, p. 464): “as representações são constituídas na dependência do poder e têm efeitos de poder”. Cabe, então, perceber quem faz uso do poder para representar o outro, quem passa a

³⁷ No sistema da meritocracia, as posições hierárquicas devem ser conquistadas com base no merecimento, considerando valores como educação, moral e aptidão específica para determinada atividade. Constitui-se numa forma ou metodologia de seleção e, num sentido mais amplo, pode ser considerada uma tecnologia governativa, através da qual é considerado o *meritu* (do grego), ou merecimento, como a qualidade atribuída a uma pessoa, cujo ato ou atividade foram reconhecidos como de valor, a partir de um julgamento moral.

ser representado/representada. Chama a atenção o prestígio de algumas instituições, como institutos e colégios religiosos e laicos, que frequentemente conseguiam mobilizar estudantes e a sociedade em torno de cerimônias de caráter solene, fazendo representar-se através das práticas docentes de professores e mestres de ofício com cerimônias de caráter promocional ou meritório – prêmios literários, disputas públicas, apresentação de projetos.

Podemos ver um exemplo do poder de representação do professor nas instituições jesuíticas na *Ratio Studiorum*, apesar da falta de um quantitativo suficiente de professores preparados, de alunos e de Colégios da Companhia de Jesus. Na mesma proporção, crescia o prestígio dos padres na sociedade europeia do século XVI, bem como a promoção de cerimônias de premiação, nas quais os colégios se transformavam em ambiente de fluidez cultural:

Mas a expansão escolar já não podia parar. A educação da juventude tinha-se tornado a prioridade do ministério jesuítico, e os padres iam conquistando a opinião pública, ora com a realização de cerimônias de caráter solene (como a atribuição de prêmios literários, as disputas públicas e orações inaugurais), ora com grandes representações teatrais que podiam reunir milhares de pessoas, pois para estes eventos eram convidados não só os familiares dos alunos, como também os membros das Universidades e da hierarquia civil e eclesiástica. (MIRANDA, 2009, p. 24).

Proporcional à expansão dos colégios jesuítas até o século XVII se transformando em uma rede de instituições escolares era a grandiosidade das cerimônias públicas com repercussão na vida da cidade. Cada colégio era “um lugar de realização de teatros, de bailados e mais tarde de óperas, espaço de bibliotecas e impressão de novos livros, por vezes em larga escala” (MIRANDA, 2009, p. 24). São práticas de regulação da vida e normalização de estudantes, mestres e famílias por meio de dispositivos diversos – exames, exortações, apresentações e premiações – cuja organização contava com um conjunto de rituais capazes de organizar rotina e sujeitos no interior da instituição de ensino, com horários e atividades definidos para os dias da semana, além de sábados, domingos e feriados, para acontecer disputas, repetições, discursos, declamações de poesias, preleções de temas diversos e ainda exercícios literários.

Assim, “o espírito da emulação era fortemente instigado e os jesuítas tiraram dele o maior partido, com numerosos concursos literários, com a atribuição frequente de prêmios, títulos honoríficos, declarações públicas” (p. 25) na presença de seus pares, de toda a instituição, da Universidade ou até da cidade. Os aparatos cênicos destas cerimônias garantiam pelo dispositivo da emulação a normalização dos alunos.

Em instituições de ensino brasileiras, alguns estudos como os desenvolvidos por Louro (2011), relatam sobre as cerimônias e rituais com dispositivos de normalização de estudantes, mestres e mestras, como os exames públicos e as premiações na construção ética e estética desses sujeitos.

Guacira Louro, em *História das mulheres no Brasil*, ao abordar a educação da mulher e a formação feminina para o magistério no Brasil, analisa documentos e relatos de instituições de formação para o magistério de Porto Alegre em meados do século XX. A autora descreve que, para além dos regulamentos institucionais de escolas normais públicas, colégios normais religiosos ou internatos particulares para moças de classes diversas, a normalização de estudantes, mestres e mestras fazia-se ainda por uma série de outros dispositivos, como os exames públicos e as premiações. Sua eficácia no processo de subjetivação das professoras se dava pela definição da posição destas nas solenidades e rituais, que aconteciam na obediência a superiores, na observância da pontualidade, da assiduidade, da regularidade e da ordem. A respeito disso, Louro acrescenta: “Construía-se uma estética e uma ética com uniformes sóbrios, avessos à moda, escondiam os corpos das jovens, tornando-os praticamente assexuados, e combinava-se com a exigência de uma postura discreta e digna” (LOURO, 2011, p. 461). Quanto às professoras, como modelos para as estudantes, era possível vê-las também em trajar discreto e severo. Além disso, adotavam o silêncio sobre a vida pessoal e ministravam ensinamentos sobre o modo adequado de se comportar, falar e escrever, pois adotavam os gestos e olhares considerados modestos e descentes, as formas adequadas de caminhar e sentar. Tratava-se de um “investimento político sobre os corpos das estudantes e mestras através de múltiplos dispositivos e práticas criando um jeito de professora” (LOURO, 2011, p. 461).

Os elementos apontados parecem sugerir que façamos um exame das práticas cerimoniais em sua performatividade como um ritual, especialmente porque, como propõe o antropólogo Stanley Tambiah, o ritual é um sistema cultural de comunicação simbólica e constituído de sequências ordenadas e padronizadas de palavras e atos, em geral expressos por múltiplos meios com conteúdo e arranjo caracterizados por graus variados de formalidade, rigidez, condensação e repetição de ação “performativa” como ato convencional pelo qual os participantes experimentam intensamente. O ritual se utiliza de vários meios de comunicação e põe em ação valores inferidos e criados pelos atores sociais.

Nessa perspectiva, em termos de ritualização das práticas, parece possível fazer uma aproximação daquelas cerimônias escolares exemplificadas e outras, como Feira de Ciência, Formatura do ABC ou da Alfabetização e Jogos Escolares, com as cerimônias de premiação

promovidas pela Fundação Victor Civita, ou pelo Ministério da Educação (MEC), na medida que, apesar de diferentes objetos e sujeitos, espaços e tempos, sua ação sobre o sujeito permanece.

Dizendo de outra forma, a presença de rituais de premiação no campo educacional e seus atravessamentos na produção de um ideal de sujeito professor revelam que o campo da educação supõe uma rede de práticas implicadas com sua proliferação, visto que um sistema de ensino se configura em “uma ritualização da palavra, uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; a construção de um grupo doutrinário; uma distribuição do discurso com seus poderes e seus saberes” (FOUCAULT, 2006b, p. 44). E, sobretudo, no conjunto das práticas de assujeitamento do sujeito, é o ritual que define a qualificação que os indivíduos devem possuir, quem fala e quem, no jogo de um diálogo, da interrogação, da recitação, deve ocupar determinada posição e formular determinado tipo de enunciado.

Assim como aventado no capítulo anterior, parte-se do entendimento da mídia como um campo discursivo que possui seu próprio discurso, que articula e reelabora vários enunciados de outros campos, se configurando como um campo disciplinar que dialoga interdiscursivamente com vários outros campos e disciplinas.

Nessa direção, segue-se examinando elementos da Função Enunciativa da análise de discurso em Foucault com vistas à apreciação do arquivo, ou seja, faz-se uso da proposta foucaultiana de tratar o enunciado como exercendo uma função enunciativa a fim de perceber a maneira como ele é utilizado em uma prática discursiva e descrever seus modos de ocorrência. E na reescrita do discurso da mídia na revista Nova Escola, consideram-se os seguintes aspectos: a) o lugar de enunciação e a função autor, o espaço de diferenciação – os grandes temas, conceitos, a gramática recorrente; b) coexistência discursiva, ou seja, a memória discursiva, os interdiscursos sobre a *professora ideal*; c) a materialidade discursiva. Além de considerar elementos constituintes da Cena de enunciação em Maingueneau (2008) – a *cena de enunciação* como passível de uma tríplice apreensão: o tipo de discurso, a cena referente ao gênero do discurso e a cena que se constrói como elemento essencial de legitimação dos discursos.

As cenas deste capítulo sugerem a existência de práticas de saber/poder atuantes no meio educacional escolar por meio de uma materialidade – a revista Nova Escola, que integra uma maquinaria de produção de novas e contínuas verdades sobre a *professora ideal*. Uma rede discursiva se mostra importante para esta investigação por manipular tecnologias de gênero em seus “aspectos simbólicos de captura da subjetividade” (LAURENTIS, 1994).

CENA 7: A PROFESSORA DO ANO

Figura 11 - Revista Nova Escola. “A Professora do Ano”



Fonte: Revista Nova Escola, edição 157, Nov/2002.

7.1 Identificar e Valorizar: gramática recorrente

Na análise ora apreendida, reafirma-se que a Fundação Victor Civita (FVC) configura-se como lugar de enunciação, uma vez que se propõe a contribuir para a melhoria da educação nacional e anuncia como missão: “Construir e disseminar conhecimentos e valorizar práticas da Educação Básica que auxiliem educadores a enfrentar os desafios de seu tempo” (www.fvc.org.br).

Nesse lugar, encontram-se evidenciados diferentes sujeitos da sua função autor, dentre os quais professores e professoras do ensino fundamental das redes de ensino público e privado constituem-se em um interlocutor do discurso da política educacional, operando na recontextualização dos discursos fornecidos pela dinâmica cotidiana e dando materialidade ao discurso educacional da mídia sobre a *professora ideal* como objeto de saber/poder.

Na análise da gramática recorrente do discurso sobre a *Professora Ideal*, dizendo com Foucault (2004, p. 164), “podemos encontrar *performances* verbais que são idênticas do ponto de vista da gramática: vocabulário, sintaxe e, de uma maneira geral, a língua, que são igualmente idênticas do ponto de vista da lógica, [...] mas que são *enunciativamente* diferentes”. Sua análise sugere que a FVC, em sua pedagogia cultural, elabora um discurso em defesa da educação brasileira, alicerçado na convicção de que “um povo educado é um povo rico e um povo forte, pois sabe produzir e prosperar” (www.fvc.org.br).

Em seus enunciados, descreve que, no conjunto de suas ambições, encontra-se o desejo de atuar como uma instituição que se pauta “na importância do professor para o avanço da Educação”. Esse lugar de enunciação se considera competente para “identificar e divulgar as melhores práticas pedagógicas dos docentes do país” (www.fvc.org.br). Uma das formas de consolidar essa identificação e divulgação como formas de atuação sobre o sujeito professor se materializa com o Prêmio Educador Nota 10.

No conjunto dos vários produtos e eventos de divulgação da prática docente, esse acontecimento é considerado pela FVC como “o mais importante prêmio da Educação Básica brasileira, onde todos os anos um grupo de especialistas define entre os milhares de inscritos os dez educadores vencedores, entre professores e gestores, escolhidos por suas práticas exemplares” (www.fvc.org.br).

Nesse ritual de premiação, as celebridades artísticas e as “celebridades docentes” fazem parte do mesmo espaço/tempo/atuação, onde uma delas passa a atuar performaticamente não como professor, mas como sujeito premiado. Este está sendo evocado pelo discurso do mérito, uma vez que os resultados foram obtidos por esforço e qualidades

personais. É o caso da professora Silvia, que pôde “[...] mostrar para as famílias que a creche não é um lugar apenas para deixar as crianças durante o horário. [...] conseguiu unir o educar e o cuidar” (<http://acervo.novaescola.org.br>), como propõe a narrativa. Está em ação um sujeito engendrado pela articulação do poder empresarial e econômico, atrelado a quem arca com os custos da realização do espetáculo, competição – FVC e Grupo Positivo, patrocinadores do espetáculo. Para garantir a sua manutenção, fazem uso de construtos fundamentais aos rituais midiáticos, como a beleza da cena, a grandiosidade do espaço vivido e a felicidade garantida por diversos aparatos cênicos. Assim, nessa cerimônia, garantem pelo dispositivo da emulação a normalização do sujeito premiado como uma vedete levada à cena que serve como objeto de desejo e de manutenção do ritual.

Cabe destacar que grande parte dessa adesão por professores/professoras ao prêmio tem íntima relação com a forte penetração dos produtos da mídia impressa especializada nesse segmento ocupacional por três décadas no Brasil, como é o caso da revista Nova Escola publicada e distribuída pelo Grupo Abril³⁸.

Assim como *informar e orientar* se organizam como elementos fundamentais do discurso educacional da revista Nova Escola, constituem a sua missão e se materializam na estrutura em suas seções. Entendemos, portanto, que *Identificar* e *Valorizar* constituem o discurso educacional da FVC consolidado através do prêmio Professor Nota 10, que em suas disposições afirma seu objetivo: “identificar, valorizar, disseminar e recompensar experiências de ensino/aprendizagem de boa qualidade” (www.novaescola.com.br).

São enunciados de estruturação de sua pedagogia cultural que se apoia em um conjunto estratégico de intenções e práticas que conforma sua missão, objetivo e sonho de “contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica no Brasil, produzindo conteúdo que auxilie na capacitação e valorização de professores e gestores e influencie políticas públicas” (<http://www.grupoabril.com.br/>).

A FVC expressa-se no conjunto de valores pela perspectiva educacional sob o crivo do discurso educacional neoliberal a partir de objetivos recriados advindos do discurso psicológico: a autonomia e o desenvolvimento, e do discurso econômico: a produtividade.

Nessa acepção, este lugar elabora um discurso de produção do sujeito autoempreendedor tecido na passagem da sociedade de consumo – constituindo o trabalhador-consumidor, para a sociedade de empresa – trabalhador-empresa. Nessa passagem, o que era

³⁸ O Grupo Abril representa um dos maiores e mais influentes conglomerados de Comunicação e Distribuição da América Latina. Desde a sua fundação, em 1950, atua no campo da difusão de informação, educação e cultura. No conjunto de seus produtos, está a revista Nova Escola, uma publicação que tem ampla circulação entre os profissionais de educação em todo o território nacional.

consumo é transformado em investimento e passa a ser visto como retorno ao investidor. Significa dizer que é nessa perspectiva que a educação passa a representar um espaço de aquisição das capacidades úteis e conhecimentos que se configuram como sendo importantes para formar professores empreendedores, “caracterizados pelos seguintes traços: são proativos, inovadores, inventivos, flexíveis, com senso de oportunidade, com notável capacidade de provocar mudanças” (GADELHA, 2013, p. 155).

Logo, a “[...] capacitação e valorização de professores, assim como o [...] incentivo ao trabalho docente e materiais de apoio às práticas pedagógicas” (GADELHA, 2013, p. 155) constituem o investimento necessário na produção do sujeito professor como incremento e manutenção da potência de sua individualização.

7.2 Dedicção e Entusiasmo, Compromisso e Coragem: Espaço de diferenciação

A análise do enunciado em seu espaço de diferenciação, assim como no capítulo anterior, levou em consideração os grandes temas, os conceitos e a gramática recorrente sobre a *professora ideal* no discurso da mídia impressa.

A cena que abre este capítulo coloca em destaque a reportagem de capa sobre a cerimônia de premiação de docentes da educação infantil e ensino fundamental promovida pela Fundação Victor Civita e veiculada na revista Nova Escola. Nesta, encontra-se a professora Roberta Patrícia Azevedo, alfabetizadora na cidade de Quixaba, Pernambuco, “a grande vencedora” (NOVA ESCOLA, 2002, p. 60).

O exame do dispositivo da premiação nos enunciados da revista Nova Escola nas reportagens de capa sobre o Prêmio Victor Civita apresenta uma narrativa que constrói o discurso da professora do ano através de termos como: *entusiasmo, dedicação, persistência, exemplo, garra, vencedora*. São termos que parecem dar sustentação ao enunciado da “grande vencedora” (NOVA ESCOLA, 2002), e que emergem associados a imagens que revelam a *professora ideal* descrita no discurso salvífico da professora que, por sua *dedicação* e *entusiasmo*, é capaz de atos heroicos em prol da educação:

Sua história de vida é cheia de demonstrações de dedicação e entusiasmo. [...]. A rotina de lecionar pela manhã e à noite é completada com reuniões vespertinas. [...]. É comum faltar água na residência que abriga cinco colegas e a professora Roberta, quando perde a condução de volta. [...]. Roberta é um exemplo de dedicação e essa premiação vai incentivar a produção e divulgação de outros trabalhos. [...]. Toda segunda-feira, por volta das 6h30,

ela já está na estrada à espera do transporte. [...] Ela tem garra de vencedores. (NOVA ESCOLA 2002, p. 61).

A análise dos enunciados da mídia impressa aparece delineando um discurso sobre o sujeito professor por entre duas faces: aquela que faz referência à salvação da pátria pela educação e, portanto, como um exemplo a ser seguido, e a outra que está vinculada ao discurso da redenção da própria educação, como um modelo para incentivar novas práticas de ensino.

O discurso da *professora ideal* parece estabelecer uma relação interdiscursiva com o discurso da missão de redenção, mas não se concentra na regeneração da alma das crianças como um exemplo de moralidade, como aponta a crítica de Popkewitz (2001) sobre a produção no final do século XX de um interesse pela regulação da vida da população pela educação. Agora, sua “missão” é dar subsídio para a construção de projetos que abordem novos temas e alcancem seus objetivos, assim como servir de incentivo a todos os profissionais que atuam para o enriquecimento da educação no país: “Roberta é um exemplo de dedicação e essa premiação vai incentivar a produção e divulgação de outros trabalhos” (NOVA ESCOLA, 2002).

Como já mencionamos, esses enunciados sugerem uma pedagogia de gênero quase imperceptível, apenas observada quando articulada a um exame do contexto educacional brasileiro na educação básica. Para tanto, é necessário lembrar que, em linhas gerais, os profissionais do ensino infantil e fundamental são predominantemente do sexo feminino, como aponta Rosemberg (2001), ao assinalar dados de uma pesquisa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional – INEP. As mulheres são maioria nas salas de aula, referindo-se à proporção de mulheres docentes. Significa dizer, como já apontamos, que, sob influência do positivismo³⁹, a prática docente associada à crença no poder da educação para o crescimento do país emerge com grande força a partir dos ideais republicanos de povo

³⁹ Seguindo a análise de Oliveira (2010), pode-se compreender que é pela pedagogia herbartiana que o Positivismo se infiltra na história das tendências pedagógicas brasileiras, pois, uma vez que o Positivismo fornecia ao herbartismo o rigor, a disciplina e a forma de organização curricular, estes foram transmitidos pelo herbartismo à Pedagogia Tradicional da qual ele constituiu, naquele momento, o corpo principal. Em outras palavras, para fugir da influência do modelo jesuítico, a pedagogia brasileira se aninhou no colo do herbartismo e com isso tornou-se um campo fértil ao Positivismo. Esse modelo pedagógico inicialmente embasado de modo indireto no Positivismo continuou avançando no ideário dos intelectuais brasileiros até que, em meados da segunda década do século XX, apoiado tanto pela filosofia quanto pelas teorias políticas, já havia se constituído como pensamento hegemônico. Apesar da constante oposição que sofreu por parte da Pedagogia Libertária, fundamentada nos movimentos do recente operariado brasileiro, a Pedagogia Tradicional somente começou a ser superada, embora não de modo definitivo, pela Pedagogia Nova formulada nos Estados Unidos por John Dewey (1859-1952), que acabou se caracterizando no Brasil como um movimento pedagógico, tamanha foi a receptividade que essa doutrina também encontrou por aqui.

instruído. Essa associação dos ideais republicanos ao positivismo, no que se refere ao trabalho feminino, situa no terreno moral a contribuição da mulher à tarefa regeneradora da humanidade “pela vocação à vida doméstica” e a instauração do Estado positivo desvincula os papéis femininos dos masculinos, segrega os sexos, reserva a realização da cultura objetiva ao homem. Assim, no próprio ato de situar a contribuição feminina num terreno específico, impermeabiliza as esferas de atuação de homens e mulheres, acentua as diferenças entre os seres de um e outro sexo.

Dessa construção discursiva, na forma como elege os elementos do discurso pela educação básica, surge uma interdiscursividade com o discurso da escola republicana, na qual o sujeito professor se faz representado por uma identidade simultânea de “operário” e de “apóstolo”, a partir da qual se poderia considerar seu papel no processo de civilização e nacionalização do país: “Aos professores só há uma coisa a dizer, escrevia o inspetor: [...] a vossa vida precisa ser um espelho cristalino onde se resistam e donde irradiem todas as virtudes possíveis e imagináveis. Instruí, mas educai — educai principalmente” (BRAYNER, 2008). Sob esse entendimento, a educação na perspectiva republicana representa o discurso da possibilidade de superação das desigualdades sociais; fazendo a proposição de uma escola voltada para as classes mais fragilizadas da sociedade, pode lhes oferecer a possibilidade de se tornarem visíveis através da palavra e da ação.

Na sequência da análise, observa-se que o Prêmio Victor Civita é um evento que “tem caráter exclusivamente cultural” e se faz pelo agrupamento de sujeitos de uma categoria profissional, orientados, selecionados e organizados de modo a colocar em evidência “experiências de ensino/aprendizagem de qualidade” com a finalidade de escolher “a grande vencedora durante a festa do Prêmio Victor Civita – Professor Nota 10.” (NOVA ESCOLA, 2002, p. 66).

Esse acontecimento, nos enunciados da revista Nova Escola, representa uma “Festa de primeira”, na qual se veem ora um conjunto de docentes ordeiramente enfileirados e vestidos com roupas a rigor, “posando para fotografia”, ora a imagem em close da “vencedora”, que aparece em destaque, carregando “a emoção ao receber o troféu no Teatro Abril, em São Paulo”.

O exame do discurso cultural da mídia impressa nos enunciados da revista Nova Escola sobre esse acontecimento possibilitou inferir que o dispositivo da *premiação* carrega uma espécie de duplo que o constitui na forma de ritual, na medida em que encerra o discurso pedagógico e ainda revela elementos de um espetáculo cultural. Nessa medida, tal dispositivo faz funcionar um conjunto de práticas investidas na produção do sujeito professor pela

articulação de elementos do visível e do enunciável no discurso da *professora ideal*, materializada na figura da docente escolhida que eleva com ímpeto a estatueta que simboliza o espetáculo e marca o sujeito possuidor de qualidades inspiradoras⁴⁰. Tal representação emerge adornada pelo operador da *emoção*, que se mostra pela imagem do “sorriso da vencedora”, mas que se revela na enunciação de uma espécie de sujeito professor genérico: “os vencedores”:

“Temos orgulho de sermos professores”, registra o discurso firme, lido por uma voz embargada de emoção. “Acreditamos em uma escola de qualidade, pois apostamos na Educação como alicerce da sociedade.” Com essas palavras – as primeiras de um texto escrito coletivamente pelos 11 vencedores do Prêmio Victor Civita - Educador Nota 10 –, a mineira Sílvia Ulisses de Jesus iniciou seu agradecimento pelo título de Educadora do Ano de 2010, na cerimônia de gala realizada no dia 18 de outubro. (www.novaescola.org.br).

Esse sujeito professor – o professor vencedor – está qualificado nesse ritual a se pronunciar como sujeito interlocutor do discurso da política educacional, operando na recontextualização dos discursos fornecidos pela dinâmica social, pois “o ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam [...]; define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso [...]” (FOUCAULT, 1996, p. 39).

No conjunto dos signos está o troféu, que tem o significado de recompensa por uma façanha específica, que serve posteriormente como prova ou reconhecimento do mérito pela realização de uma proeza, feito heroico ou fato extraordinário. Na forma, pode ser objetivamente uma taça, placa, copa, medalha ou tabuleta. Tal artefato está sendo considerado nesta pesquisa enquanto dispositivo biopolítico de governo da experiência docente que atua na produção do sujeito professor merecedor de uma distinção em um conjunto de docentes. Sua potência está por atuar por dentro de um sistema de gestão que considera o mérito como a razão principal para se atingir posições de topo – a meritocracia. Trata-se de um processo de disciplinização pela autorregulação dos sujeitos por meio de critérios que os permitem fazer um autoexame de suas práticas de produção específica e julgadas “de reconhecida utilidade”

⁴⁰ Na retórica aristotélica, a emulação é, antes de tudo, um dos sentimentos aos quais o orador apela para persuadir sua audiência. Devia ele demonstrar qualidades e virtudes que inspirassem em seus ouvintes – supostamente despossuídos de tais qualidades – a vontade de imitá-las. Sendo um sentimento que emerge de pessoas virtuosas, difere da inveja. Eu admiro o que pertence ao outro, e eu quero essa virtude para mim, mas eu não desejo subtrair essas virtudes de quem eu percebo que as possui: “assim, enquanto uns, através da emulação se preparam para conseguir esses bens, outros, pelo contrário, através da inveja impedem que o vizinho os consiga” (Aristóteles, no livro XI da Arte Retórica).

como garantia do mérito. Esse mecanismo compõe um efeito de “encantamento” do sujeito professor para atendimento aos padrões estabelecidos. Dessa maneira, a distinção funciona como um dispositivo de regulação da prática, porque aciona um efeito de vaidade ao mesmo tempo que mantém o professor tutelado em sua autonomia.

Nessa acepção, a análise desses elementos do discurso sugere a existência de uma diferenciação do sujeito – “a Educadora do Ano” ou “a professora do Ano”, dos demais em um conjunto dos mesmos, ao passo que esta se revela como uma representação da *professora ideal*. Ou dizendo com Debord (1997, p. 40): “a vedete do espetáculo, a representação espetacular do homem vivo, ao concentrar em si a imagem de um papel possível, concentra, pois, essa banalidade”:

A plateia que lotava a Sala São Paulo comemorou de pé a escolha, fruto do trabalho de destaque que Sílvia realiza com bebês na UMEI Pedreira Padre Lopes, em Belo Horizonte. "O Brasil", prosseguiu a campeã, "vive um momento ímpar de desenvolvimento econômico e social em sua história. Como educadores, o que esperamos das autoridades é que invistam verdadeiramente na Educação". No belo espaço da Sala São Paulo, na capital paulista, mais de mil convidados presenciaram a 13ª edição da premiação, que celebrou o trabalho de 11 educadores, que tiveram seus trabalhos reconhecidos com um troféu e R\$ 15 mil cada um. A professora Sílvia, além do troféu e dos R\$ 15 mil, recebeu uma bolsa de pós-graduação para Educação continuada em uma instituição de sua preferência. (<http://acervo.novaescola.org.br>).

Dessa forma, o discurso da “Educadora do Ano” supõe carregar a condição mesma de sujeito do espetáculo, enquanto “objeto de identificação com a vida aparente sem profundidade, que deve compensar o estilhaçamento das especializações produtivas de fato vividas” (DEBORD, 1997, p. 41).

Seguindo o pensamento, esse sujeito professor, ao compor a cena, passa a ser a encarnação do inacessível representando o oposto de si mesmo e aparecendo, assim, como objeto de identificação, porque, ao mesmo tempo que se mostra como uma representação de diferentes professores/professoras, comporta a totalidade destes mesmos, em satisfação, acesso e condições.

Dito isto, ocorre lembrar que nas sociedades contemporâneas, por meio de diversos produtos, a mídia, ao assumir a função educativa, realiza, a seu modo, uma espécie de síntese entre o mágico e o realístico, entre o incondicionado e o condicionado. Nela, tanto o real quanto fictício são transformados em espetáculo.

Tal afirmação parece sugerir um empobrecimento da dimensão da experiência, onde os signos não são mais representação, mas o real, o próprio simulacro se torna realidade, o real se torna apenas operacional. Ou dizendo com Jean Baudrillard (1991, p. 8): “na verdade, já não é o real, pois já não está envolto em nenhum imaginário. E não se trata de uma imitação, nem de dobragem, nem mesmo de paródia. Trata-se de uma substituição no real dos signos do real, isto é, de uma operação de dissuasão de todo o processo real pelo seu duplo operatório”.

As questões da vida prática, acessadas pelo operador da *Coragem*, uma cena de uma professora caminhando quilômetros para dar aula diariamente, são apresentadas, mostradas, reelaboradas no que possuem de espetacular: a presença de um sujeito corajoso, uma heroína. “Fôlego de gato: Roberta está acostumada com idas e vindas. Sua história de vida é cheia de demonstrações de persistência e entusiasmo” (NOVA ESCOLA, 2002, p. 61). Ou ainda cenas de violência; da mesma forma que personagens de telenovelas ou de filmes que vivem, espetacularmente, situações humanas muito semelhantes às de qualquer pessoa comum: a morte do pai, a mãe que abandona o filho recém-nascido, a separação do casal. Significa dizer que a produção midiática na sua perspectiva de espetáculo transforma vidas e sujeitos em espetáculo.

A transformação das professoras em belezas femininas midiáticas revela a necessidade de imagens representantes do espetáculo e aparece demonstrada na exibição pormenorizada do evento que simboliza a “entrega do troféu no Teatro Abril” como “o fecho de ouro de três dias de sonho que as finalistas da maior premiação de professores do país viveram em São Paulo” (NOVA ESCOLA, 2002, p. 55):

A festa coroou uma pequena maratona que teve início no final de semana. [...] O primeiro encontro das 12 professoras foi no domingo por volta das 5 da tarde. Todas já se conheciam das páginas da NOVA ESCOLA e rapidamente tornaram-se cúmplices e parceiras. Preocupadas com a roupa que usariam no evento de premiação, elas logo começaram a oferecer palpites e acessórios (gargantilhas, brincos, pulseiras) umas às outras (NOVA ESCOLA, 2002, p. 55)

Na opinião de Fischer (2002b, p. 47), a peculiaridade dos produtos midiáticos em fazer da vida um espetáculo, não se limita à produção de qualquer espetáculo. Nele, precisam estar imagens de representação de jovialidade, beleza, bem-estar. E não apenas isso, mas também imagens harmônicas que apontam sujeitos satisfeitos competentes e vencedores.

Nos enunciados da revista NOVA ESCOLA sobre o prêmio Victor Civita, o dispositivo da *Premiação* transforma mulheres, professoras da Educação Básica, em

“Professora do Ano”, fazendo dessa uma representação de uma estética feminina romantizada como personagens de contos de fadas que exercem uma espécie de facínio e encanto como um bem a ser desejado pela beleza e poder de sedução. São corpos femininos eufóricos, enfeitados, encantados, prontos para compor o espetáculo – tecnologias produzem modos de existência, estilos, que se apresentam como naturais e de forma prazerosa. É pela ação, como afirma Costa e Silveira (1998), à qual os discursos nos incitam que exercemos o governo de nós mesmos/as, tornando-nos agentes de nossa própria sujeição:

As finalistas não se fizeram de rogadas e expressaram sua satisfação de estar ali. “A valorização do Magistério que tanto pedimos, começa com nós mesmas”, declarou Cida.

[...]

“Nada será como antes”. Nunca mais vamos descer dessa carruagem, prosseguiu Iris, brincado com a história da Cinderela.

[...]

“Nós, professores, nos alimentamos da mesma seiva que os alunos e juntos podemos crescer”, completou Nilce, depois de recitar Carlos Drummond de Andrade (NOVA ESCOLA, 2002, p. 56).

Tomando esses enunciados, é possível perceber como o discurso da pedagogia cultural da mídia atua como gerador de condutas, com um exercício de governo que estrutura seu campo de ação, produzindo uma forma de sujeição, de subjetivação. Nestes, a *premiação* se configura numa prática de mediação da experiência dos modos de ser professora por um ordenamento das condutas com práticas que a convidam à auto-observação, à confissão sobre si mesma ou ainda à autorreflexão: o ritual de preparação – com “as finalistas se preparam nos camarins” (NOVA ESCOLA, 2002, p. 56); a entrevista – espaço de fala e visibilidade para as professoras que: “não se fizeram de rogadas e expressaram sua satisfação de estar ali.” (NOVA ESCOLA, 2002, p. 56); o ritual da cerimônia – aciona aspectos ligados ao afetivo e às crenças dos sujeitos que irão “entrar em cena e tomar lugar no palco do Teatro Abril” (NOVA ESCOLA, 2002, p. 57). Essa espécie de governo das condutas tem sua eficiência e se dá pela existência de um modo de ação sobre as ações dos outros. Ou seja, dizendo com Foucault (2014, p. 289): o poder só se exerce sobre sujeitos livres – entendendo-se por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidades onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer.

Nos enunciados da revista Nova Escola, o dispositivo da *premiação* opera certa tecnologia de gênero através da articulação de um ideário de mulher construído, entre outras coisas, com ênfase no estereótipo da beleza, da sensibilidade, do encantamento, instituindo um discurso de manutenção de um referencial representativo como narrativa principal

assentada em uma lógica natural, na qual a coragem, a força, a objetividade parecem não compor essa narração sobre o feminino, ao menos com o mesmo teor e significação como evidenciado nos enunciados da revista Nova Escola. Ao mesmo tempo que a professora heroína compõe os elementos espetaculares do discurso midiático por sua *dedicação* e *entusiasmo*, a *coragem* aparece como uma animalidade, como um atributo externo ao feminino, desenvolvido por exigência do mundo prático: “Fôlego de gato: Roberta está acostumada com idas e vindas. Sua história de vida é cheia de demonstrações de persistência e entusiasmo” (NOVA ESCOLA, 2002, p. 61).

Nesse sistema de significação, a professora é um sujeito capturado pela “funcionalidade social do estereótipo, que opera como uma forma de controle social, como prisões de imagens” (COSTA; SILVEIRA, 1998, p. 354): “[...] Simone, nervosa, pedia água. Mas todas sabiam que era hora de aproveitar o momento, virar tiete, pedir autógrafo, vestir a melhor roupa, os cabelos e deixar-se maquiar, subir ao palco e virar estrela. [...] Ao final Roberta seria consagrada a professora do Ano” (NOVA ESCOLA, 2002, p. 59).

Observa-se que termos como “melhor roupa”, “cabelos”, “deixar-se maquiar, virar estrela” fazem emergir a *professora ideal* revelada pelo estereótipo da *cinderela*⁴¹ ou de uma imagem romantizada do feminino como um personagem central de um “conto de fadas” que transporta a realidade para o mundo fantástico onde esta mesma representa um objeto de desejo.

O estereótipo da cinderela, por sua vez, faz funcionar um conjunto de estratégias de produção de subjetividades que faz referência à sensibilidade e à afetividade como atributos lógicos e naturais do feminino.

Vale lembrar, como aponta Lipovetsky (1999), que na antiguidade o uso de pinturas características do gênero feminino era condenado e visto como trapanças desonestas. O humanismo renascentista deu uma nova significação para a beleza feminina e, assim, estabeleceu-se uma ruptura com sua diabolização tradicional, agora, uma bela mulher era dita como uma obra-prima de Deus. Esses “encantos femininos” passam a inspirar muitos artistas, entre eles, pintores, escritores, filósofos, pensadores e poetas. Assim, tanto nos meios letrados, como nos aristocráticos, a mulher era admirada como a emanção da beleza divina,

⁴¹ Essa personagem seria a primeira mulher, descrita por Lipovetsky (1999), alguém que é boa e bela, mas que não é reconhecida por isso, vivendo trabalhando, usando trapos sujos de cinza. Após o baile, ela ascende ao patamar de segunda mulher, graças a sua beleza, exaltada pelos belos trajes propiciados pela Fada Madrinha. Elsa, após se casar com o príncipe, corrobora seu estado de segunda mulher, aquela que é reconhecida pelas suas qualidades e beleza, mas que só existe enquanto mulher por estar casada com um bom homem.

sendo posta na condição de anjo. Se antes sua beleza era inscrita como a “arma do diabo”, símbolo da malignidade, no século XV e XVI, dizendo com Lipovetsky (1999, p. 114), “[...] instalou-se um processo excepcional de dignificação da aparência feminina, de celebração de sua supremacia estética, do qual somos os herdeiros diretos”.

[...], é preciso esperar os séculos XV e XVI para que a mulher seja alçada ao pináculo como personificação suprema da beleza. Pela primeira vez na história, realiza-se a conjunção das duas lógicas que instituem o reino cultural do “belo sexo”: reconhecimento explícito e “teorizado” da superioridade estética do feminino e glorificação hiperbólica de seus atributos físicos e espirituais. (LIPOVETSKY, 1999, p. 116).

Assim, da mesma forma que a beleza foi acusada, também foi exaltada, com os mesmos hinos ao feminino pela idolatria do “belo sexo”, ou seja, uma invenção da Renascença.

Na medida em que está se falando de um evento voltado para profissionais do magistério, veiculado em uma revista que se dirige a este segmento, ocupado majoritariamente por mulheres, essa estereotipação da professora se revela na manutenção do discurso que naturaliza a existência de uma política da identidade feminina para a docência da educação básica sob a sugestão de uma feminilidade com gestos que encantam. Uma prática de produção de subjetividades femininas marcadas pela sensibilidade, ternura, docilidade para uma suposta atuação em um território neutro e harmônico e “distante dos assuntos públicos e das instâncias que detêm o controle social e assim subtraído da participação democrática do domínio público”.

Além desses aspectos, tal representação da professora traz à tona uma representação do feminino inventado pelo cinema – “uma beleza reluzente e espetacular” (SANT’ANNA, 2012, p. 107).

Na continuidade da análise, os enunciados da revista NOVA ESCOLA sobre o prêmio Victor Civita, *Reconhecimento*, *Persistência*, *Entusiasmo*, emergem como operadores do dispositivo pedagógico de gênero por operar a recondução da professora do “conto de fadas” para a vida real:

Agora basta virar a página para conhecer um pouco mais da vida e do trabalho dela [...]. Roberta Patrícia de Siqueira Azevedo, de Pernambuco, é a Professora do Ano. Para ela, o troféu do prêmio Victor Civita significa o reconhecimento de um trabalho contínuo para alfabetizar as crianças. (NOVA ESCOLA, 2002, p. 59-60).

Esses operadores retomam a figura da *Professora ideal* como a própria incorporação da persistência e do entusiasmo frente às adversidades para alcance dos resultados, como apontamos com Masschelein e Simons (2015, p. 142): é alguém “que está a serviço de algo ou alguém, e mais especificamente, é alguém guiado pela demanda” – aluno, mercado de trabalho ou expectativas sociais.

Na sequência da análise, foi possível perceber que *Compromisso* e *Coragem* transitam nos enunciados da revista Nova Escola sobre o prêmio Victor Civita construindo uma representação genérica do sujeito professor com termos como: *Dez ganhadores*, *Time de 10 educadores*, *professores nota 10*, operando uma espécie de aglutinação da representação feminina no magistério com termos que a generalizam, silenciando a dinâmica de gênero no contexto da educação básica. Nesses enunciados, o dispositivo da *Premiação* parece elaborar um discurso sobre o sujeito professor construído por atributos como *coragem*, *compromisso* e *esforço*, que o tornam merecedor, representado por um conjunto de docentes “selecionados, os vencedores do Prêmio Victor Civita”. Esse merecimento se justifica porque “A busca constante pelo reconhecimento e o compromisso de formar alunos cidadãos explicam o sucesso dos premiados” (NOVA ESCOLA, 2005, p. 23).

Nessa direção, o dispositivo da *Premiação* opera uma verdadeira transmutação do sujeito professor que, por se mostrar seguro, enfrenta com determinação os desafios da profissão. “Pela coragem e pela capacidade de inovar” (NOVA ESCOLA, 2005, p. 23), os professores passam como que a pertencer⁴² a novas categorias de sujeitos – *Ganhadores*, *Selecionados*, *Valorizados*.

Nessa descrição, fica evidente o que sugere Popkewitz (2001) em sua pesquisa: a existência de um discurso do sujeito professor como missionário relacionado à suposta salvação e ao resgate da criança, sua individuação ao sucesso ou ao fracasso, as características pessoais, motivação e autoestima vinculam-se, no ensino moderno, ao compromisso de “salvação da alma” do discurso religioso, para construção de uma “Nova Pessoa”. Aqui emerge, o discurso sobre o caráter redentor do ensino na educação contemporânea que se

⁴² Refere-se a um sentimento social de pertencer: um “espírito de corpo”, efeito de campo, a sensação de pertencimento, as afinidades intelectuais e até pessoais, a adesão às regras formuladas pelos agentes e agências daquele campo específico, a formação de certo *habitus* que orienta, em boa medida, as escolhas e os posicionamentos de tais agentes. Nos termos de Bourdieu, o pertencimento tem íntima relação com o conceito de *habitus*, que é constituído e incorporado socialmente numa disputa por prestígio, reconhecimento, poder e hegemonia. O *habitus* é o conjunto das disposições adquiridas no contexto e momento social particular. O *habitus* articula sujeito e estrutura, e conhecimento e realidade, não sendo possível a separação completa entre o signo e o real. Para o autor, ainda vivemos no mundo dos símbolos e eles são os instrumentos por excelência da “integração social”: “enquanto instrumentos de conhecimento e de comunicação, eles tornam possível o consenso acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social: a integração ‘lógica’ é a condição da integração moral” (BOURDIEU, 2007, p. 89).

estabelece através da produção de uma sensação de missão incorporada ao ensino e, no caso da educação básica, na professora associado à passagem para o discurso do profissional: “Por proporcionar uma aprendizagem efetiva e por transformar a vida dos alunos” (POPKEWITZ, 2001, p. 68).

O Prêmio Victor Civita nos enunciados da revista Nova Escola apresenta “um time de 10 educadores que não se dobra às dificuldades mostra que é possível, sim, mudar a escola em várias dimensões” (NOVA ESCOLA, 2017, p. 8). Esse enunciado revela a *Coragem* como operador do dispositivo de gênero que atua por meio de uma prática discursiva que articula uma economia de gênero reelaborando a dinâmica da educação básica com modos de existência, estilos, que se apresentam como naturais.

Na narrativa que abre esta pesquisa, é possível perceber que, enquanto discorre sobre um grupo de professoras da educação infantil, são utilizados termos como: *jeitão*, *criatividade* na descrição das práticas selecionadas como inovadoras e dignas de serem destacadas, ao passo que, ao tratar das práticas docentes de professores, conceitos relativos ao campo da intuição não aparecem, sugerindo a existência, como já afirmamos, de uma elaboração de formas de saber/ser que estetizam um ser professora pela forma como operam tecnologias de gênero que normalizam atribuições ou características do campo da intuição ao sujeito do feminino e em contrapartida que reafirmam o campo da racionalidade para o masculino.

No entanto, trata-se de uma prática discursiva que opera uma dinâmica de negação e afirmação, de individuação e generalização do sujeito professora na descrição do Prêmio Victor Civita através do discurso cultural da revista Nova Escola, quando destaca: “Coragem: 10 professores e a ousadia de ensinar diferente” (NOVA ESCOLA, 2017, p. 1).

Mais uma vez, surge um conjunto de docentes – grupo majoritariamente feminino, bem como na educação básica. A *Professora Ideal* se revela na figura de um “Time de vencedores” – que provou ser capaz de superar as questões da vida prática e de inovar, “com criatividade, consistência pedagógica e nenhum recurso extra” (NOVA ESCOLA, 2017, p. 8). Tais enunciados parecem retomar aspectos de uma discursividade que se caracteriza pela cultura empreendedora na educação, ou seja, aquela que cultua o sujeito microempresa – verdadeiros empreendedores “[...] proativos, inovadores, inventivos, flexíveis, com senso de oportunidade, com notável capacidade de provocar mudanças” (GADELHA, 2013, p. 155).

Nessa perspectiva, parece possível considerar que o operador da *Coragem* revela a *professora ideal* como um sujeito empreendedor que: “modificou o jeito de seu local de trabalho. Na creche, salas diferentes, distantes do esquema de berços alinhados; horários e dinâmicas inovadoras nos encontros com a equipe docente; materiais criados com os alunos.”

E ainda: “tudo feito com criatividade, consistência pedagógica e nenhum recurso extra”. Importa dizer que, a *premiação* se mostra como um conjunto de ações sistemáticas e organizadas que faz referência ao poder educativo dos enunciados em exame pelo modo como revela a professora pela qualidade dos resultados obtidos. Emerge nesse enunciado o discurso do sujeito professor competente como aquele que atende a demanda.

Como já afirmado por Masschelein e Simons (2015, p. 145), a centralidade da demanda pode estar no aluno ou no mercado de trabalho por objetivos ou expectativas sociais. A educação representa, então, um bem fornecido a serviço de uma demanda específica medida pela “qualidade” – termo que, pelo significado vazio, pode ser performatizado em qualquer coisa e se tornar um indicador de qualidade, ou seja, uma forma de controle social panóptica – opera pela visibilidade total e permanente de práticas, processos e sujeitos a serem controlados, de modo que nada pode escapar ao olho da garantia de qualidade que tudo observa.

CENA 8: O PRÊMIO EDUCADOR NOTA 10

Figura 12 - Prêmio Educador Nota 10



Fonte: Prêmio Educador Nota 10. In: <https://novaescola.org.br/>

7.3 Prêmio Educador Nota 10: Espaço de coexistência

Indagar sobre o espaço de coexistência do discurso significa buscar a emergência das heterogeneidades e homogeneidades em determinada formação discursiva, porque, na analítica foucaultiana, “não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências, efeito de séries e de sucessão, uma distribuição de funções e de papéis” (FOUCAULT, 2004, p. 112).

Para descrever os objetos, conceitos e gramática nesses enunciados sobre a *Professora Ideal* no discurso cultural em questão, foi necessário supor a presença de uma intertextualidade, ou seja, um conjunto de relações implícitas ou explícitas que um texto ou vários textos mantêm com outros, sua dispersão.

Neste momento da análise, busca-se indagar os interdiscursos que povoam as margens do discurso da *Professora Ideal* nos enunciados da mídia impressa, ou seja, o seu campo

associado, os outros discursos que permeiam as margens do enunciado, que se entrecruzam ao mesmo tempo em que cruzam o próprio enunciado. Interessa, portanto, a sua interdiscursividade, que não consiste em abarcar o pensamento de uma determinada época ou explicá-lo, mas deixar que apareçam as diferenças, os silêncios. Dizendo com Fischer (1976, p. 116), “considerar a interdiscursividade significa deixar que afluam as contradições, inclusive os apagamentos; significa deixar aflorar a heterogeneidade que aflora todo discurso”.

No que tange à interdiscursividade de um campo discursivo, parece evidente que a mídia se constitui em um espaço de troca entre vários discursos. Ao mesmo tempo em que realiza a mediação, o processamento e a veiculação de vários discursos, também possui um discurso próprio, o que possibilita percebê-la com um espaço de grande heterogeneidade discursiva.

Assim, a presente análise encontrou enunciados que se ligam e se articulam em tramas e redes discursivas que geram sentido e dão corpo aos ditos sobre a *Professora Ideal* na mídia impressa especializada. E a escansão de alguns desses discursos remeteu à memória, ao aparecimento e ao que dá sustentação aos enunciados em questão.

A partir desse exame, obtivemos na memória externa os enunciados do discurso cultural da revista Nova Escola sobre o sujeito empreendedor, discurso pela qualidade e pela competência. E na memória interna, enunciados que apontam para os processos de produção de uma identidade docente.

Dessa forma, buscando evidenciar essas duas memórias para melhor compreendermos como são constituídos os discursos sobre a *Professora Ideal* nos enunciados da mídia, concebeu-se a análise do espaço de coexistência discursiva.

Nos ditos da memória externa do discurso cultural da mídia impressa especializada, encontramos o discurso do sujeito empreendedor orquestrado no discurso pela qualidade e pela competência na educação, afinado a uma política cultural de identidade, onde são forjados os processos de produção de subjetividades e diversas formas de educar e ser educado, e com o poder de dizer sobre os sujeitos.

Fábio Barbosa, presidente executivo da Editora Abril celebrou a parceria. O conceito do prêmio é a valorização do educador, que está na linha de frente no processo de educação. É uma satisfação contar com esta parceria, que representa mais esforços em torno da mesma causa: conquistar uma educação de qualidade no Brasil (www.educadornota10.org.br).

No exame da memória interna do discurso da mídia, percebe-se que os conceitos de *qualidade e competência* aparecem fazendo uma defesa do discurso neoliberal na educação sobre um conjunto de noções e termos que governam a forma de se pensar a educação e o sujeito professor. Nessa medida, esse discurso defende a capacitação e a formação educacional e profissional dos indivíduos, aparecendo como elementos estratégicos a serem investidos para garantia do aumento da produtividade e da capacidade produtiva: "O reconhecimento profissional implica mobilizar investimentos que permitam ao professor se dedicar não apenas às aulas, mas também à formação e ao planejamento" (www.educadornota10.org.br).

Essa interface da teoria do capital humano na educação funciona como algo desejável, subjetivo aos sujeitos, como afirma Gadelha (2013): o desejo é imanente à produção, trata-se de pensar esse processo inserindo o desejo na produção e a produção como objeto de desejo constituindo o efeito mesmo dessa produção de sujeitos.

“É muito importante socializar essas boas práticas e disseminá-las pelo Brasil”, diz a coordenadora pedagógica da Fundação Victor Civita, Regina Scarpa. Em 17 anos de história, mais de 180 educadores foram premiados e 2 milhões de reais em prêmios foram distribuídos. Uma comissão composta por profissionais da Educação analisa os trabalhos inscritos e seleciona 50 finalistas. Destes, são escolhidos dez Educadores Nota 10. Neste ano, além do reconhecimento nacional, os Educadores Nota 10 receberão 15 mil reais cada um. Também é eleito o Educador do Ano, anunciado na cerimônia de premiação, que recebe mais um vale-presente no valor de R\$ 5 mil, assim como a instituição em que o trabalho foi desenvolvido (www.educadornota10.org.br).

Nessa direção, as estratégias de socialização com vistas a promover alguma forma de valorização da prática docente no discurso cultural da mídia remetem de forma efetiva a mecanismos de governo na formação dos professores e da educação que promove, num sentido amplo, uma espécie de competição, “cujo progresso se mede pelo acúmulo de pontos, como num esquema de milhagem, traduzidos como índices de produtividade” (GADELHA, 2013, p. 156). Sob esta perspectiva, o sujeito professor é avaliado “de acordo com os investimentos que são permanentemente induzidos a fazer para valorizarem-se como microempresa num mercado cada vez mais competitivo” (GADELHA, 2013, p. 156).

Podem se inscrever educadores das redes públicas e privadas e de escolas comunitárias ou filantrópicas de acesso público, urbanas ou rurais de todo o território nacional. “Não procuramos projetos supermegainovadores. A gente valoriza o “arroz e feijão bem feito”. São projetos ou sequências didáticas em

que o professor ensinou e todos os alunos aprenderam”, explica Regina. (www.educadornota10.org.br).

Emerge nos ditos da memória interna da mídia impressa especializada uma discursividade no meio educacional, neste caso na educação básica, que busca fazer dos indivíduos – microempresas, verdadeiros empreendedores – proativos, inventivos, inovadores, com senso de oportunidade e capacidade de promover mudanças.

[...] Se o seu filho tem um professor nota 10, valorize-o e incentive-o a se inscrever no prêmio! “Os pais, mais do que ninguém, veem e sentem o resultado desse trabalho na evolução, no interesse e no aprendizado dos filhos. Eles podem incentivar esse professor a se inscrever no prêmio. É um reconhecimento muito importante para esses profissionais. (www.educadornota10.org.br).

Cabe lembrar que a disseminação e a adesão do discurso do capital no eixo da formação e da produção na educação não se fazem sem contradições e conflitos. Frigotto (1997) aponta as inúmeras receitas que os consultores de recursos humanos anunciavam na década de 1990, divulgadas na mídia, como no Jornal O Globo, sobre o que se esperava do profissional do ano dois mil e a convergência das características ou habilidades esperadas, dentre as quais estão: “flexibilidade, versatilidade, liderança, princípios de moral, orientação global, hora de decisão, comunicação, habilidade de discernir, equilíbrio físico e emocional” (FRIGOTTO, 1997, p. 54).

Na atualidade, a discussão aponta para uma cultura do empreendedorismo como uma forma eficaz de fragmentar os indivíduos, sugerindo que cada um é responsável apenas por si. Na afirmação de Gadelha (2013), numa pedagogia empreendedora, o empreendedor é alguém que aprende sozinho, sendo valorizada, assim, a iniciativa individual e o que está se denominando de processo de aprender a aprender, mais do que o trabalho em equipe, e nessa direção, o ensino deve se centralizar na inovação.

Parece possível supor, como propõem Gadelha (2013) e Noguera-Ramirez (2011), que a teoria do capital humano e essa cultura do empreendedorismo não estão vinculadas, tendo em vista a crescente atenção e valorização dadas à questão da competência no meio educacional – “na formação do professor, nos processos de aprendizagem dos alunos, na montagem dos programas curriculares, nas formas de avaliação e na educação, tomada num sentido mais amplo.” (GADELHA 2013, p. 159):

Silvia mostra às famílias que a creche não é apenas um local para deixar as crianças durante o horário de trabalho. A professora utiliza um tapete sensorial, espelhos, imitações e atividades com sabores e sons para estimular os bebês a descobrir o mundo e seu próprio corpo. (www.educadornota10.org.br).

É possível afirmar, seguindo os apontamentos de Lòpez-Ruiz (2004, p. 250), que a questão das competências, na medida em que se reporta ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e destrezas, tem uma relação com a demarcação, medição e comparação dos componentes de capital humano que serão valorados ou não para o mercado. Essa importância dada às ferramentas para mensurar, avaliar e monitorar o capital humano e intelectual o torna redutível a uma unidade de medida comum às outras formas de capital. É nessa perspectiva que se pode falar de meritocracia neoliberal – a possibilidade do estabelecimento de uma sociedade altamente diferenciada hierarquicamente, em que o *status* de cada um é determinado, em última instância, pelo grau e pela qualidade de capital humano que foi acumulado através da educação: “Assim, com muito estudo e planejamento, a Educadora do Ano conseguiu unir o educar ao cuidar” (<http://acervo.novaescola.org.br>).

O exame da memória revelou ainda a presença de uma interdiscursividade do discurso cultural da mídia com o discurso comeniano do professor como “guardião” do saber e “modelador” da natureza infantil e com o discurso da pedagogia científica montessoriana do sujeito automotivado gerado pelo estímulo à responsabilidade e à autodisciplina.

Ser professor, no discurso comeniano, é ser um “jardineiro” – produzir as condições necessárias para o desenvolvimento da plantinha. E, portanto, deve ser dedicado em observar e saber dosar os nutrientes, ou seja, esse sujeito tem uma missão, a de cuidar – observar para que nenhum jovem deixe de receber as instruções para se tornar aquilo que deve ser: sair do estado de selvageria, o natural, para chegar ao estado de inteligente – virtuoso, segundo o que fora destinado por sua natureza. Cabe-lhe, portanto, a missão de conduzir este ser à perfeição ou a um novo dever ser pela educação: “o remédio divino para a corrupção do gênero humano” (COMENIUS, 2006, p. 29). A pedagogia científica emerge propondo uma vertente psicológica.

Na pedagogia científica montessoriana, a ideia de não oferecer prêmios ou recompensas ou de não aplicar punição visa a estimular a automotivação na criança. Parte do princípio de que a criança pode ser estimulada a realizar coisas para sua própria satisfação, em vez de fazê-las para obtenção de um prêmio ou para evitar uma punição. Sendo assim, ao invés de usar punições no ensino, faz uso do princípio da consequência, partindo do entendimento de que, enquanto o castigo é algo imposto externamente, mostrar que cada ação

traz uma consequência sugere uma internalização do ato ao praticante, dispensando, assim, qualquer ação disciplinar externa sobre si. Um novo sentido para a ação pedagógica sobre as crianças, no qual a ênfase determinista nos efeitos da ação individual é reelaborada, passando-se a investir no encorajamento à sua própria satisfação por uma vida ativa com ações movidas pelo senso de responsabilidade que coloca em relevo a autodisciplina com vistas a uma aprendizagem livre e feliz. Tal prática discursiva parece caracterizar o sujeito professor sob dois aspectos ou sob duas características: responsabilidade – disposição para lidar com o que lhe fora confiado, e autodisciplina – capacidade de impor regras a si mesmo para cumprimento de uma determinação externa, colocando em evidência a consciência e a capacidade de ação como constituintes desse sujeito.

Outro discurso que subjaz à memória interna é o da produção de uma representação feminina como uma identidade docente:

Na Unidade Municipal de Educação Infantil Pedreira Padre Lopes, Silvia mostra às famílias que a creche não é apenas um local para deixar as crianças durante o horário de trabalho. A professora utiliza um tapete sensorial, espelhos, imitações e atividades com sabores e sons para estimular os bebês a descobrir o mundo e seu próprio corpo. Assim, com muito estudo e planejamento, a “Educadora do Ano” conseguiu unir o educar ao cuidar (<http://acervo.novaescola.org.br>).

No exame dos enunciados, vemos, na gramática da memória interna do discurso cultural da mídia impressa especializada, os conceitos *cuidar* e *educar* ao constituir a prática docente, especialmente feminina, sugerindo apontar para certo conjunto de verdades sobre a natureza feminina como frágil e abnegada, cuja missão está para o lar e para a maternidade constituída pelos discursos: religioso, médico, jurídico e educacional. Verdades que instituem não apenas a vida social da mulher desde o século XIX, valorizando a função da mulher atrelada ao cuidar e ao educar da infância e da família, mas que também constituem sua proteção e tutela nas atividades profissionais sob “a dupla marca do discurso religioso e da metáfora materna: dedicação-disponibilidade, humildade-submissão, abnegação-sacrifício” (LOURO, 2011, p. 453).

Para tanto, afirma esta autora, são articulados, reconfigurados e ampliados, na ordem social, política e econômica, diversos dispositivos materiais e não materiais, como currículo de formação, normas, instituições, rituais e símbolos, doutrinas, enunciados científicos, políticas educacionais e representações, investidos na produção de verdades, discursos carregados de discursos sobre os gêneros (LOURO, 2011, p. 478).

Em seus estudos, Louro (2011) pontua que, nas primeiras décadas do século XX, as mulheres professoras eram chamadas de professorinhas ou normalistas, uma denominação dirigida às jovens recém-formadas que, de acordo com os preceitos da época, “deveriam ser menos severas e mais sorridentes” (LOURO, 2011, p. 471). Na medida em que o discurso científico toma espaço no âmbito educacional escolar, uma nova representação de professora começa a ser construída – a educadora. Sua missão consiste em “fornecer apoio afetivo, emocional e intelectual à criança, de modo que suas potencialidades se tornem presentes. Além de instruir, ou mais importante do que instruir, sua tarefa consiste em educar”.

Analisando a formação da subjetividade feminina de professoras e sua identidade social, Costa (2000, p. 20) aponta para a pertinência em analisarmos o espaço da mídia e sua relação com a constituição de identidades sociais. Uma de suas constatações é de que “parece que alguns produtos da mídia escrita têm se mostrado particularmente fecundos na constituição de padrões e referências sociais”.

Em sua opinião, esses padrões dizem respeito ao destaque dado por certos veículos de comunicação a um comportamento de submissão por parte das mulheres e de exaltação a seus valores estéticos como objetos do desejo para determinados grupos sociais e a reafirmação da agressividade do homem, passando pelo campo ocupacional. Em seu entendimento, se faz necessária uma ampliação dos debates em direção às relações sociais entre homens e mulheres.

Por outro lado, tal discurso que alinha o *cuidar* e o *educar* como atributos naturais para o feminino sugere, como referimos em momento anterior, uma interdiscursividade com o discurso civilizador da educação pueril, segundo a qual se orienta que a educação dos pequenos se inicie desde cedo e que este seja inserido nos bons ensinamentos para a formação do homem civilizado, no contexto da chamada “sociedade do ensino”, ou sociedade educadora, cuja emergência se dá entre os séculos XVI e XVII.

Com base nos estudos de Michel Foucault, Swain (2001) apresenta uma importante constatação a respeito da argumentação biológica de diferenciação ao afirmar que os argumentos derivados de Foucault podem ajudar-nos a começar a desconstruir essa verdade sobre as meninas. E sugere que somente se compreendermos sua produção histórica e sua efetividade será possível ir além dela.

Como já pontuamos com Walkerdine (2007), desde o Iluminismo, senão antes, o conceito cartesiano de razão tem estado profundamente imbricado em tentativas de controlar a natureza. A racionalidade foi escolhida para ser um tipo de renascimento do eu pensante, sem a intervenção de uma mulher. O eu racional era profundamente masculino, um eu do qual a

mulher havia sido excluída, seus poderes considerados não apenas inferiores, mas também subservientes. O sujeito “pensante” era macho; a fêmea fornecia o suporte biológico para a procriação e serviços voltados à possibilidade do “homem”. [...] Contudo “a natureza feminina” não preexiste ao desenvolvimento das doutrinas, campos de conhecimento e práticas científicas que a produziram. Nesse sentido, a verdade de afirmações científicas não é descoberta: ela é produzida (WALKERDINE, 2007, p. 13). Dizendo de outra maneira, seu argumento é que ideias sobre razão e raciocínio não podem ser compreendidas historicamente à parte de considerações sobre gênero.

Assim, a presente pesquisa se insere nesse debate na medida em que investe numa análise dos discursos sobre o sujeito professor na pós-modernidade, em um mundo onde as questões são dinamizadas e redirecionadas, pois a comunicação expõe a sua própria constituição de categorias ao se expressar e as matrizes de inteligibilidade do discurso social – tudo dito e escrito, tudo que se imprime; tudo que se diz publicamente ou se represente hoje na mídia veicula imagens: as novelas, os romances, as revistas, os jornais, a internet etc. são textos que compõem um mosaico que integra a maneira de se perceber o mundo e a si mesmos, espaços de circulação de narrativas, lugares de processos de subjetivação (SWAIN, 2001, p. 68). De modo mais específico, interessou-nos colocar em suspenso tanto a existência de um sujeito professor universal, quanto deixar aparecer diversas formas de governo por diversos dispositivos culturais que elaboram verdades sobre esse sujeito, polarizando homem e mulher com base em suas diferenças psicológicas e biológicas, e impondo, assim, um deslocamento de significados. Seja no âmbito do senso comum, seja revestida por uma linguagem científica, a distinção biológica, ou melhor, “a distinção sexual, serve, na verdade, dentre outras possibilidades, para justificar a desigualdade social” (LOURO, 1997, p. 20).

No próximo capítulo, apresentamos o levantamento das regularidades enunciativas do discurso sobre a *Professora Ideal* em suas oposições e homogeneidades, considerando o espaço de diferenciação e demonstrando a proliferação de discursos formados por diversos enunciados fundadores e derivados na articulação dos enunciados da revista Nova Escola. Os quadros-síntese em sua descrição configuram ferramentas para dar evidência à análise dos dispositivos da *Premiação* e do *Aconselhamento* operando produção de discursos sobre a professora ideal nos enunciados da mídia impressa especializada.

8 O ACONSELHAMENTO E A PREMIAÇÃO: A DOBRADIÇA

Esta investigação, a partir de uma analítica que se inspira em elementos da análise arqueológica de Michel Foucault e de sua genealogia, investiu na compreensão na atuação do *Aconselhamento* e da *Premiação* como dispositivos pedagógicos de gênero que sugerem funcionar uma eficiente dobradiça capaz de articular poderes em circulação e saberes que possibilitam operar diversas práticas discursivas localizadas na estrutura empírica e na organização das ações, instituições, relações sociais, com potencial de regulação e modificação da experiência estética que a professora faz de si.

Trata-se de uma ferramenta que trabalha como um campo de possibilidades para “conduzir as condutas”, articula jogos de verdade e, ao fazer isso, colabora com a criação de certo tipo/modo de ser professora. E não apenas isso, pois o faz por meio de certo foco específico no exercício de poder que suscita a aceitação, inscreve o comportamento, induz “a agir sobre as possibilidades de ação”, estrutura um “conjunto de ações sobre ações possíveis de sujeitos ativos”.

É a partir da premissa foucaultiana de que o exercício do poder opera sobre um campo de possibilidades de ação sobre os sujeitos que esta pesquisa elabora um desenho que visa sintetizar o funcionamento dessa ferramenta de saber-poder denominada de dobradiça pedagógica de produção da *professora ideal*.

Julgou-se, então, necessário apresentar o esquema de movimentação de funções e ritos como caminhos viáveis de funcionamento do *aconselhamento* em relação à *premiação* na forma como estão sendo tratados nesta pesquisa. A *premiação* e o *aconselhamento*, examinados na qualidade de dispositivos pedagógicos de gênero, atuam como práticas discursivas de manipulação de tecnologias de gênero que operam interdiscursivamente na elaboração de um fluxo contínuo de enunciados sobre a *Professora ideal* no discurso cultural da mídia na revista Nova Escola.

Os elementos que emergem da análise demonstram que o dispositivo do *aconselhamento* atua articulado ao dispositivo da *premiação*, operando um movimento de regência dos modos de ação da professora investidos na criação da *Professora Ideal*.

No funcionamento da dobradiça, a parte da *premiação* é movimentada pelo *aconselhamento*, enquanto ferramenta de regulação da professora, que, por meio de uma tutela ora difusa, ora personificada, faz funcionar uma espécie de formação permanente da *Professora Ideal*.

Considerando-se a forma como o binômio cuidar/educar rege o sistema de práticas de observação/orientação/avaliação, enquanto práticas que caracterizam uma *professora ideal*, a relação entre observar/orientar/avaliar se configura em um movimento circular que permite alcançar os acessos de ir e vir entre o *cuidar* e o *educar*. O *aconselhamento* é, portanto, a dobradiça entre duas ações: *cuidar* (materno) e *educar* (pedagógico), movimentando a porta que, ao abrir, dá acesso à *Premiação*, e esconde o *cuidar* (materno), partícipe da própria ambiguidade.

O texto que trazemos no final da tese em tela não tem como pretensão fazer o encerramento do trabalho de operar sobre o objeto de pesquisa. Mas se configura em um extrato do exercício de reflexão/criação sobre a permeabilidade e a interpenetração das pedagogias culturais e ocupa-se em problematizar a atuação de certos dispositivos pedagógicos de gênero que medeiam a experiência mesma de ser professora. No centro da questão, está a intenção de colocar em suspenso tanto uma possibilidade da existência de um sujeito professor universal – um sujeito substância, quanto busca deixar aparecer diversas formas de governo por diversos dispositivos culturais que elaboram verdades sobre esse sujeito. É ainda o espaço de exposição de muitas das inquietações que uma pesquisa nos produz.

Para além das perguntas de pesquisa, durante o percurso de nossa aventura investigativa, o inesperado suscitou inúmeras perguntas, novas proposições, verdades em suspenso, de modo que não há como construir um texto que se proponha conclusivo.

Propomos, então, um conjunto de apontamentos que digam dessa aventura de “trabalhar com Foucault” na busca de analisar uma rede discursiva que se estabelece com a relação entre dispositivos e viventes em seus efeitos na captura do sujeito de gênero, na medida em que esses dispositivos participam da produção de valores e saberes, da regulação de condutas, da reprodução de identidades e constituem certas relações de poder, ensinando modos de ser, como ser homem e ser mulher.

Como objeto teórico da pesquisa que conforma a presente tese, a atuação do dispositivo pedagógico de gênero na construção da *Professora Ideal* interessa pelo modo como atua na regulação e modificação da experiência estética de sujeitos educativos, no caso específico da professora da educação básica.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, velhos/novos caminhos interrogativos se mostraram como exercícios criativos e instigantes maneiras de perguntar sobre as questões que, no campo da educação (ainda que não exclusivamente), precisam ser problematizadas: como se dá o processo de subjetivação dos sujeitos nessas práticas discursivas? Como são

significados os sujeitos por essas práticas discursivas? Como as identidades sexuais e de gênero são tecidas no discurso cultural? Entendemos, assim, que há demanda no campo da pesquisa educacional com vistas à ampliação das discussões de gênero, currículo e cultura em educação.

Esta investigação partiu de alguns questionamentos que conduziram a pensar sobre o *Aconselhamento* e a *Premiação* como dispositivos pedagógicos de gênero: examinar a produção de certo regime de dizibilidade e visualidade sobre a professora da educação básica na mídia impressa especializada, indagando como esse regime de verdade atua sobre sua experiência produzindo a *Professora Ideal*. Porém, não apenas isso, uma vez que também proporcionou a possibilidade de pensar sobre o modo como esse sujeito professor surge posicionado no discurso cultural da mídia, bem como sobre o discurso educacional da política educacional, além de permitir compreender em que medida as políticas de representação estabelecem relação com certos processos investidos na arte de governar a experiência estética que a professora faz de si.

Nessa direção, construímos o arquivo e operamos sua escansão, na busca de apreender como o dispositivo pedagógico de gênero engendram a *Professora Ideal* no discurso cultural da revista Nova Escola e como seus enunciados instituem um discurso articulado a estratégias de saber/poder sobre o sujeito professor. Apoiamo-nos em um quadro teórico-metodológico do campo dos estudos feministas, estudos de gênero, das teorias pós-estruturalistas e da análise do discurso para buscar novas/velhas enunciações.

Com a intenção de colocar em evidência enunciações que falam em nosso tempo, optamos por uma análise discursiva para o levantamento de uma rede discursiva de elaboração da Professora Ideal, com o propósito de descrever e problematizar como esses discursos vêm se constituindo.

O levantamento das séries discursivas permitiu entender que os discursos são formados por diversos enunciados, discursos que vêm e vão, que aparecem/desaparecem/reaparecem em várias épocas, sem estarem atrelados à sua origem, se atualizam propondo novas enunciações. E, por assim dizer, ajudou a perceber que as formas de governo por diversos dispositivos culturais elaboram verdades sobre o sujeito professor e produzem a *Professora Ideal* com base em suas diferenças psicológicas e biológicas, com distanciamentos, mas também aproximações no deslocamento de significados.

Os discursos são acontecimentos pronunciados pelos mais diversos autores simultaneamente e dialogam com vários campos de conhecimento sem precisar seu lugar de pronunciamento.

Operando as regularidades enunciativas, vimos oposições e homogeneidades ao articularmos os enunciados da revista Nova Escola. Na operação de ambos os dispositivos, aparece a evidência de uma enunciação do sujeito professor do sexo feminino construído nas bases de aspectos do campo sensível, como bondade, sabedoria, sensibilidade e paciência; ou da responsabilidade (observação, cuidado, orientação), ou seja, com formulações para o feminino em oposição ao sujeito professor do sexo masculino ou quando enunciado de forma genérica: equipe, mestres. Isso sugere uma polarização dos sexos e uma distinção por espaço e atributos, apesar da divergência na enunciação e das oposições que acontecem por dentro da própria formação discursiva – ao mesmo tempo em que são forjados no mesmo espaço profissional, reafirmam uma natureza feminina.

8.1 Regularidades enunciativas: homogeneidades e oposições

Antes de adentrarmos nas regularidades enunciativas do discurso da professora ideal e buscarmos responder como se dá a interpenetração desses enunciados, consideramos importante dizer de nosso aporte teórico-metodológico. Como já fora anunciado, em se tratando de uma pesquisa de gênero de abordagem qualitativa, definir uma metodologia de investigação não parece uma tarefa fácil. Nossas escolhas teóricas e metodológicas nos ajudaram na construção de nossas categorias de análise, das lentes utilizadas para compreender como os dispositivos do aconselhamento e da premiação operam discursos sobre o sujeito professor pela produção da *professora ideal*. Elegemos do campo dos Estudos Culturais: pedagogia cultural, saber, poder, identidade; da teorização pós-crítica tomamos: gênero, cultura, discurso; da intermediação entre os dispositivos culturais: linguagem, identidade, e da Análise do Discurso: as categorias de discurso, enunciados, função enunciativa, regularidades enunciativas, função-autor.

Em nosso caminho investigativo, situamos nosso objeto de pesquisa no campo dos Estudos Culturais, o que nos possibilitou conceber o currículo como uma narrativa e a cultura como uma prática social. Essa perspectiva nos permite situar a educação para além das questões restritas ao ensino propriamente dito didático, mas considerando as relações de poder e os processos de subjetivação. Levamos em consideração as teorizações do currículo, tanto na discussão pós-crítica no debate das questões relativas a gênero e cultura, como também no

debate pós-estruturalista sobre a linguagem, identidade, na medida em que estamos analisando discursos sobre a professora ideal na perspectiva foucaultiana.

Eleger aconselhamento e premiação na qualidade de dispositivos pedagógicos como categoria de análise na perspectiva foucaultiana de discurso exigiu um trabalho intenso a fim de deixá-lo aparecer com toda a sua complexidade, e entender como os ditos sobre a *professora ideal* se estatuem com estatuto de verdade.

Iniciamos, então, um exercício de construção/desconstrução/reconstrução de alguns conceitos e algumas concepções.

Partimos do entendimento de que para realizar este trabalho seria preciso desprender da concepção de discurso como algo oculto, escondido por trás dos textos, feito apenas por signos, sem materialidade. No entendimento de Foucault, não existe nada a ser descortinado, nem totalmente na superfície; ao invés disso, o que existe são enunciados e relações que são postas em funcionamento pelo próprio discurso. Essas relações, por sua vez, são históricas, são práticas concretas e claras nos discursos. Na verdade, para Foucault tudo é prática e está imerso nas práticas de poder e saber.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, fizemos escolhas teóricas e metodológicas, partilhamos e construímos saberes, e assumimos o compromisso de vivenciar experiências ou experimentações com o pensamento foucaultiano. Foram leituras, espaços de discussão/leitura, produção de textos, sistematização de ideias, com a intenção de nos aproximarmos de suas ideias e de sua analítica. Os efeitos desse aprendizado, sob essa intenção, só vieram tomar corpo quando passamos a fazer “uso” de seu pensamento, inventariando um modo de operar, de analisar e construir conhecimento à moda foucaultiana – a partir do arquivo, o que nos fez mergulhar em um exercício exaustivo, mas, ao mesmo tempo, prazeroso de idas/vindas, fazer/desfazer/refazer, avançar/retroceder por dentro do próprio discurso, examinando seu aparecimento e sua descontinuidade histórica.

Inspiramo-nos na analítica de Foucault (2004) e nos quadros de análise de Carvalho (2004) para observar a regularidade enunciativa desses discursos, ou seja, como já dissemos em outro momento, sua *performance* verbal – as condições nas quais se exerce a função enunciativa e se define sua existência, ainda que não se proponha que sejam definitivas e se saiba que advêm das formas de articulação e da coexistência discursiva.

Nos enunciados do discurso cultural da mídia na revista Nova Escola, existe uma defesa da educação básica brasileira. Esse campo discursivo, de acordo com seu sistema de significação, assume um compromisso com a informação e a orientação por uma educação de

qualidade. Arriscamos dizer que a mídia tem seu sistema de significação: estética, capital humano, pedagogia da infância e maternidade.

No que se refere à escola, no seu sistema de significação, estariam: formação profissional, cidadania, conhecimento/informação, aprendizagens específicas. Esse compromisso com a informação e a orientação se revela quando observado o investimento sistemático em representações de professoras e professores com atitudes e descrições que definem, caracterizam suas práticas.

Como apontamos na análise, há divergência na forma de enunciar o sujeito professor que aponta para uma camuflagem da condição de gênero inscrita na dinâmica dos processos educacionais e na vida escolar, tendo em vista que essa participação é majoritariamente feminina. Uma enunciação que confirma visão polarizada dos sexos e que tem em sua base um discurso de manutenção das relações hierárquicas de gênero – com o masculino situado na racionalidade e o feminino na intuição.

O desenvolvimento da pesquisa permite afirmar que, no discurso cultural da mídia impressa especializada, o *aconselhamento* e a *premiação* atuam na qualidade de dispositivos pedagógicos na regulação da experiência estética da professora, produzindo a professora ideal, práticas de subjetivação e representação da professora da educação básica.

Nos enunciados da revista Nova Escola, é no *cuidar* e no *educar* que o discurso da *professora ideal* encontra regularidade. Em seu discurso cultural, encontram-se *professores*, *vencedores*, *mestres*, *especialistas*, *maga*, *educadora do ano*, *professora do ano*, revelando uma gramática, uma forma de dizer e um regime de coexistência com semelhanças; ainda que, por vezes, se excluam ou se ignorem, revelam sua regularidade enunciativa.

Um discurso tomado como acontecimento suscita a análise de enunciados que se cruzam, se excluem ou se ignoram, ou seja, a investigação das oposições intrínsecas que ocorrem na própria formação discursiva, incompatibilidade de conceitos e divergência de modalidades enunciativas.

Neste capítulo, nos aproximamos dos quadros de análise de Carvalho (2004) e da analítica de Foucault (2004) com vistas a dar evidência à análise dos dispositivos da premiação e do aconselhamento operando discursos sobre a professora ideal nos enunciados da revista Nova Escola.

Analisar as regularidades enunciativas do discurso à moda foucaultiana significa que nada pode ser considerado como “pura e simples criação”, pois deve-se perceber um conjunto de condições nas quais se exerce a função enunciativa que define a sua existência.

Em Foucault (2004, p. 164), as regularidades enunciativas caracterizam um conjunto de enunciados, sem que seja necessário ou possível estabelecer uma diferença entre o novo e o que não é. Por outro lado, também não se apresentam de uma maneira definitiva, pois estão sujeitas a mudanças e transformações resultantes de desligamentos e das formas de articulação e da coexistência discursiva.

A análise das *homogeneidades* enunciativas assinala as hierarquias internas no âmbito da formação discursiva da feminilidade com vistas a descrever os enunciados reitores. Significa dizer que as homogeneidades enunciativas se entrecruzam com continuidades e mudanças linguísticas, com identidades de diferenças lógicas, sem que umas e outras caminhem no mesmo ritmo ou se dominem, mas deve existir entre elas certo número de relações e interdependências cujo domínio em sua complexidade deverá ser inventariado. As *oposições intrínsecas* surgem na própria formação discursiva e não aparecem como algo terminal, nem incompatível ou contraditório com relação ao mesmo objeto, mas são “duas maneiras de formar enunciados, caracterizados uns e outros, por certos objetos, certas posições de subjetividade, certos conceitos e certas escolhas estratégicas” (FOUCAULT, 2004, p. 173).

8.1.1 Homogeneidades: Relações e interdependências

Para analisar as homogeneidades encontradas nos discursos sobre a feminilidade da mídia, como afirmamos anteriormente, buscamos em nosso referencial teórico metodológico uma aproximação com o desenho metodológico de Foucault (2004) e com os quadros de análise de Carvalho (2004).

Analisar as homogeneidades, de acordo com os pressupostos foucaultianos, não significa procurar as semelhanças nos enunciados, nem tão pouco analisar as divergências, contradições ou no que parecerem iguais, pois nenhum discurso pode ser igual, ainda que escrito da mesma forma; nesse sentido, as regularidades diferem entre si. Ou dizendo com Foucault (2004, p. 164), “podemos encontrar performances verbais que são idênticas do ponto de vista da gramática: vocabulário, sintaxe e, de uma maneira geral, a língua, que são igualmente idênticas do ponto de vista da lógica, [...] mas que são *enunciativamente* diferentes”. As homogeneidades tanto podem guardar formulações equivalentes do ponto de vista linguístico e também diferenças, desenhando-se dessa maneira “certo número de desligamentos e articulações” (FOUCAULT, 2004, p. 165), devendo existir entre tais homogeneidades relações e interdependências. É nessa compreensão que as regularidades são

analisadas na perspectiva das homogeneidades enunciativas e das oposições intrínsecas. No que se refere às homogeneidades enunciativas, destacamos os enunciados reitores e enunciados derivados do discurso da feminilidade analisado a partir do currículo cultural.

A construção de um quadro-síntese nos permite entender nas homogeneidades elucidadas suas particularidades e o que acontece com as regularidades, que dão suporte aos discursos da feminilidade no currículo cultural. Nessa análise, os enunciados reitores nos permitiram ressaltar os objetos que emergem. Apresentamos, assim, no que se refere às homogeneidades, os enunciados reitores, os enunciados que deles derivam e a hierarquização dos enunciados.

O tema da diversidade cultural vem sendo amplamente problematizado no campo das pesquisas educacionais, bem como nas demais chamadas ciências humanas e sociais. Nesse caso, como afirmamos no capítulo 4 com Carvalho (2004), nas últimas décadas emergiu uma apologia à diversidade das formas culturais, transformada em um fenômeno globalizado no mundo contemporâneo, fato que parece favorecer certo processo de homogeneização cultural, efetivado especialmente pelos meios de comunicação de massas e tecnologias de informação. Dentre os diferentes discursos de resistência e oposição a este processo de homogeneização globalizado estão, como apontamos com Rosemberg (2001), a epistemologia feminista e os estudos de gênero com trabalhos que colocam em evidência a condição feminina – suas reivindicações, suas lutas, seus direitos e suas ações, e apontam para a crítica da grande narrativa da História, mostrando as malhas de poder que sustentam as redes discursivas universalizantes.

Esses fatores estão sendo considerados como um conjunto de algumas das condições para a construção de enunciações no que se refere às práticas e aos sujeitos educativos e, considerando os atravessamentos de gênero no âmbito da educação, construindo novas formulações discursivas que caracterizam o sujeito professor pela regulação da experiência de ser professor/professora.

Como já afirmamos no início deste trabalho, os enunciados em imagens e narrativas são tomados, nesta pesquisa, como discursos, como práticas discursivas, práticas de significação, ou seja, que atribuem sentido ao mundo – descrevem as coisas, instituem as próprias coisas. São dispositivos concretos que operam uma pedagogia cultural de produção de discursos sobre o feminino e o masculino, aprendidos ou reaprendidos cotidianamente por homens e mulheres. Fazem funcionar alguma forma de pedagogia de gênero que no tecido cultural arquiteta saberes que se pretendem universais, nomeiam sujeitos e identidades por

meio de mecanismos imperceptíveis e naturalizados ou normalizados/normalizantes através da linguagem.

Observamos ainda que os operadores do *cuidado* e da *educação* são objetos que, apesar de inteiramente diferentes, apresentam convergência entre estes e os discursos fundadores. Tais enunciados, ancorados em uma ampla rede discursiva, produzem formações linguísticas e textuais equivalentes ou que se entrecruzam. As hierarquias internas do discurso da *Professora Ideal* revelam que tais enunciados derivados fazem intersecção com o discurso feminista moderno e da epistemologia de gênero na conservação da essencialização do sujeito professor, elegendo a sensibilidade, paciência, experiência e intuição como elementos constituidores da professora.

No discurso cultural da revista Nova Escola, na operação do dispositivo pedagógico do Aconselhamento, aparecem *Mestre x Professora*; *Especialista x Maga das fórmulas*, enquanto que do dispositivo da Premiação emergem *Equipe de Especialistas x Professora nota 10*; *Time de vencedores x Educadora nota 10*. Ambas as formulações remetem à polarização de gênero por meio de um processo de hierarquização, homogeneização, e comparação com o padrão à norma, sugerindo indagar como esse regime de verdade atua sobre sua experiência produzindo a *Professora ideal*. A observação das hierarquias internas do discurso nos enunciados derivados em questão sugere uma redução dessas questões relativas às relações hierárquicas de gênero às conquistas femininas do espaço de trabalho e de destaque na docência no âmbito da educação básica.

Encontramos, nos enunciados da revista Nova Escola, convergência entre os enunciados derivados desses termos e o discurso fundador, onde “time de vencedores” e “professores nota 10” sugerem que há um jogo de camuflagem no que refere à condição de gênero inscrita na dinâmica dos processos educacionais e na vida escolar; na medida em que essa participação é majoritariamente feminina, produz um conjunto de práticas de naturalização e redução da desigualdade nas relações de gênero, às conquistas, por parte das mulheres, o que reafirma uma polarização entre os sexos, tomando o masculino como possuidor dos espaços de poder, ao passo que confirma esses termos como carregados de positividade e legitimidade, seguindo o pensamento iluminista do eu pensante, do eu racional, do eu existente.

No exame das hierarquias internas, encontramos a hierarquia de gênero, enunciação esta que se apoia nos enunciados derivados da *Sensibilidade* e *Paciência*. Tais enunciados derivados emergem ancorados no enunciado de natureza feminina e estabelecem uma relação de interdependência (derivação) com o discurso fundador da Pedagogia liberal e da Educação

pueril. É preciso dizer que esse discurso fundador se relaciona com mais dois discursos fundadores: o discurso religioso e o discurso médico. A questão da hierarquia de gênero, como já fora abordado com Walkerdine (2007), diz respeito à emergência do pensamento cartesiano da razão, que concebe a existência de uma natureza feminina considerada imediatamente externa à razão. O eu racional é profundamente masculino, um eu do qual a mulher havia sido excluída. Pensamento que tem pautado e de alguma maneira legitimado práticas de desvalorização, subalternização das relações sociais à medida que as características sexuais são representadas, valorizadas, naturalizadas.

As formulações como de *exemplo de dedicação e conseguiu unir o cuidar e o educar* gerados pelo dispositivo da premiação no discurso cultural da revista Nova Escola remetem a um modelo de feminilidade, como já citado com Louro (2011), que impõe verdades sobre a natureza feminina como frágil e abnegada, cuja missão está para o lar e para a maternidade constituída pelos discursos religioso, médico e educacional. Verdades estas que instituem não apenas a vida social da mulher desde o século XIX, valorizando a função da mulher atrelada ao cuidar e ao educar da infância e da família, mas também constituem sua proteção e tutela nas atividades profissionais.

8.1.2 Oposições intrínsecas: Maneiras de formar enunciados

Nesta seção, analisamos as oposições intrínsecas, as contradições que acontecem na própria formação discursiva e que fazem emergir subitens, entendendo o que afirma Foucault (2004, p. 173): “não são duas proposições contraditórias a propósito do mesmo objeto, nem duas utilizações incompatíveis do mesmo conceito, mas duas maneiras de formar enunciados, caracterizados uns e outros, por certos objetos, certas posições de subjetividade, certos conceitos e certas escolhas estratégicas”.

Intentamos permitir que nossos objetos do discurso aparecessem por si mesmos, sem buscar efeitos, causas, sem buscar contrários, erros ou equívocos, mas, sim, procurando mostrar como num mesmo lugar são formados e, ao mesmo tempo, tomam ramificações diversas. Buscamos analisar a divergência e o lugar em que esses discursos são contingentes.

Entendendo que as oposições intrínsecas dizem respeito à função enunciativa interna de uma formação discursiva, observamos que a diferença aparece na forma de dizer, de operar discursivamente – maneiras de formar enunciados, conceitos e escolhas estratégicas. E que cada lugar enunciativo mantém a sua singularidade, em um jogo dos modos de dizer sobre a feminilidade nos textos analisados.

Em nossa análise, entendemos que a questão do *mestre* para o ensino *versus* *professora* nos enunciados da revista Nova Escola pode ser considerada uma oposição intrínseca. São termos que aparecem conferindo ao professor homem o *status* social do *mestre* – como sujeito que ensina. E, em contrapartida, colocam em relevo a professora com o *status* de “mãe” – como um sujeito provido de capacidade para de cuidar, com termos como: aconchego, coração, dama, justa, generosa, reafirmando um binarismo de gênero no sujeito professor pela manutenção do crivo da sensibilidade para o feminino e da racionalidade para o masculino, operando uma tecnologia de gênero que normaliza a atribuição do cuidado infantil ao feminino, ao passo que sequestra da atividade do magistério seu sentido político, atribuindo-lhe nuances maternais.

Observamos que, nos enunciados do currículo cultural da mídia, aparecem os conceitos de professores e mestres, termos que apontam para o discurso do mestre em relação ao discípulo, sinalizando o exercício de uma educação para produzir o sujeito civilizado em defesa do processo educativo, que deve se iniciar na infância, seguindo um domínio da norma moral. Apontam a pertinência do discurso naturalista clássico de ser humano imperfeito, cabendo, portanto, ao mestre a missão de conduzir esse ser à perfeição. Como apontamos, remetem à manutenção das relações entre homens e mulheres como obra da natureza, onde a mulher, por meio da educação, seguirá seu destino: instruídas, não para a curiosidade, mas para a honestidade e para a beatitude. Revelam uma relação tutelar com estratégias e práticas para a professora, tendo em vista que a autoridade científica está sob o domínio dos “Mestres” que incorporam o discurso da falta, da insuficiência de conhecimento por parte de quem recebe o conselho. Ao passo que a professora, descrita com uma identidade coletiva, genérica, pelo uso do termo *professores*, ignora a condição de gênero inscrita nas relações sociais, na educação básica e, como retratada nos enunciados da revista Nova Escola, com predominância majoritariamente feminina, o que revela uma naturalização das relações hierárquicas de gênero.

Consideramos em nossa análise que *compromisso*, *dedicação* e *entusiasmo versus coragem* são operadores que devem ser vistos como formando uma oposição intrínseca.

No discurso cultural da mídia, a *professora ideal* aparece descrita com termos como *dedicação*, *entusiasmo* – que a revelam sob o crivo da educação republicana por meio de seu papel no processo de civilização e nacionalização do país, sendo esta sua representante capaz de atos heroicos em prol da educação. Essa formulação de operadores se opõe discursivamente ao conceito de coragem. As questões da vida prática se revelam acessadas

pelo operador da *coragem*, que são reelaboradas no discurso cultural da mídia no que possuem de espetacular, na presença de um sujeito corajoso, uma heroína.

Outra oposição intrínseca pode ser vista nas enunciações *Professora do Ano versus Cinderela*, conceitos como *melhor roupa, cabelos, deixar-se maquiar, virar estrela* se contrapõem aos conceitos de *reconhecimento, entusiasmo, persistência*, constituindo um conjunto de termos/conceitos que mostram diferença na operacionalização discursiva. A enunciação da cinderela constrói uma imagem romantizada do feminino como um personagem central de um “conto de fadas” que, por sua vez, faz funcionar um conjunto de estratégias de produção de subjetividades em referência à sensibilidade e à afetividade como atributos do feminino. A enunciação professora do ano funciona como recondutor da professora para a vida real como um sujeito persistente e entusiasmado, pronto para alcançar os resultados propostos.

Em nossa análise, foi possível perceber a existência de uma rede discursiva conformando a *Professora Ideal* orquestrada pelos discursos fundadores da *Pedagogia liberal rousseauriana*, da *Pedagogia Científica*, do *Discurso Médico*, da *Teoria do capital humano*, do discurso da *Pedagogia Jesuítica*, do discurso *Civilizador da educação pueril*, do discurso *Humanista renascentista* e do discurso *meritocrático*.

Essa discursividade se contrapõe aos postulados da epistemologia de gênero e do discurso feminista, revelando uma discursividade capaz de produzir um regime de verdade sobre a *professora ideal* por meio de discursos, proposições, que atuam como operadores dispositivos pedagógicos do discurso pedagógico de gênero, construindo um sistema de significação do sujeito professor.

Nessa direção, escolhemos colocar em suspenso um conjunto de práticas discursivas que revelam um regime de verdade sobre a *professora ideal* e com esse intuito investimos em visualizar a rede que se estabelece entre discursos, proposições na forma como atuam os operadores do discurso pedagógico de gênero e entram em disputa pela significação do sujeito professor. O movimento analítico das regras do discurso – quem fala e qual o seu *status*, quais os lugares de produção e qual a posição do sujeito – com foco nos dispositivos de captura permitiu ver o funcionamento de uma rede discursiva que atua na mediação e na modificação da experiência estética que professoras fazem de si. Trabalhar o arquivo escolhido com a analítica escolhida e suas articulações possibilitou visualizar o *Aconselhamento* e a *Premiação* fazendo funcionar uma dobradiça de governo da conduta pela manutenção de uma espécie de tutela da experiência mesma de ser professora com um regime de verdade sobre a professora investida na produção de subjetividades de gênero.

Desse modo, a pesquisa em tela reafirma-se participante da demanda pela ampliação de análises no campo educacional que problematizam questões relativas a gênero e educação, no que se referem ao sujeito professor. Assim, integra o debate interdisciplinar que problematiza os modos como operam as práticas discursivas participantes da elaboração de formas de educação dos sujeitos, mediando a experiência estética que fazem de si por dentro de jogos de verdade.

Para melhor visualização, apresentamos quadros-síntese que demonstram nossa compreensão de como foi se compondo a produção de discursos sobre a *professora ideal* pelos dispositivos da premiação e do aconselhamento nos enunciados da revista Nova Escola.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? **Revista Outra Travessia**. Santa Catarina, n. 5, p. 9-16, 2005.
- ALMEIDA, Jane Soares de. Vestígios para uma reinterpretação do magistério feminino em Portugal e no Brasil a partir do século XIX. In: SAVIANI, Demerval et al. **O legado educacional do século XIX**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- ALÓS, Anselmo Perez. Gênero, epistemologia e performatividade: estratégias pedagógicas de subversão. **Estudos Feministas**. Florianópolis, n. 19, p. 421-449, 2011.
- ALVAREZ-URÍA, Fernando; VARELA, Julia. **Arqueología de la Escuela**. Madrid: La Piqueta, 1991.
- ALVES, Nilda. No cotidiano da escola se escreve uma história diferente da que conhecemos até agora. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- ALVES, Karina Mirian da Cruz Valença. A subjetivação da mãe naturalista como modelo: a maternidade como efeito das pedagogias culturais. **Revista Periódicus**. Salvador, 2015. Disponível em: <www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/index>.
- ANDRADE, Maria Celeste de Moura. **Escola e gênero: produção de meninas e mulheres cidadãs?** 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2010.
- ANDRADE, Ana Paula Müller de. **Sujeitos e(m) movimentos: uma análise crítica da reforma psiquiátrica brasileira na perspectiva dos experientes**. 2012. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- APPLE, Michel. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARISTÓTELES. **Retóricas da paixão**. Trad. Isis Borges B. da Fonseca. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer**. Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- AZEVEDO, Fernando de. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Massangana, 2010.
- BADINTER, Elizabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BAMPI, Lisete. Governo, subjetivação e resistência em Foucault. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, n. 27, p. 127-150, 2002.
- BERNSTEIN, Brasil. Classes e pedagogia: visível e invisível. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 49, p. 26-42, maio 1984.
- BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente**: Documento para Consulta Pública. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior**. Resolução CNE/CP n. 02/2002. Documento para Consulta Pública. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Parecer CNE/CP 9/2001, de 8 de maio de 2001. Documento para Consulta Pública. Brasília, DF, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp, 2007.

BAUDRILLARD, Jean. **Simulacro e Simulação**. Lisboa: Antropos, 1991.

BRAYNER, Flávio Henrique. Dívida pública, educação popular e republicanismo. **Revista Educação e Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 89, n. 222, p. 221-232, 2008.

BRUSCHINI, Cristina; HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). **Horizontes Plurais**: Novos estudos de gênero no Brasil. São Paulo: Editora 34, FCC, 1998.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CARVALHO, Rosângela Tenório de. Lili, a garota atômica: representação da mulher. **Textura**. Canoas, v. 17, n. 34, p. 71-98, maio/ago. 2015.

_____. **Discursos pela interculturalidade no campo curricular da educação de jovens e adultos no Brasil nos anos 1990**. Recife: Bagaço, 2004.

_____. Estudos Culturais: Convergências entre os Estudos pós-colonialistas e a Análise do Discurso na pesquisa social. **Revista Latino-Americana de Metodologia e Investigação Social**. Buenos Aires, n. 7, ano 4, 2014, p. 19-29. Disponível em: <<http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/89>>.

CAMARGO, Paulo Edyr Bueno de Carvalho. **O projeto qualidade na escola**: a transposição dos conceitos oriundos do sistema produtivo para a educação. 1999. Dissertação (Mestrado em História) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, UFMS, Campo Grande, 1999.

CAMPOS, Roselane Fátima. **A Reforma da Formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990**: desvelando as tessituras da proposta governamental. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – PPGE, UFSC, Florianópolis, 2002.

CASTRO, Eduardo de. **Vocabulário de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHARTIER, Roger (Org.). **História da vida privada 3**: da Renascença ao Século das Luzes. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia da Letras, 2009.

CHIGNOLA, Sandro. Sobre o dispositivo: Foucault, Agamben, Deleuze. **Cadernos IHU Ideias**, São Leopoldo, v. 1, n. 1, 2003.

COMENIUS, Jan Amós. **Didática Magna**: Tratado da Arte Universal de Ensinar tudo a todos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. Construtivismo: evolução ou modismo. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 215-232, jul./dez. 1996.

_____. Na diversidade cultural. Uma docência artística. **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano 5, n. 17, 2001.

_____. O docente da diferença. **Revista Periferia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 91-110, 2009.

COSTA, Jurandir Freire. O sujeito em Foucault: estética da existência ou experimento moral? **Tempo Social Revista Sociológica**. São Paulo, n. 6, p. 121-138, 1995.

_____. **Ordem médica e Norma familiar**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

COSTA, Marisa Vorraber. **Estudos culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

_____. Estudos Culturais, Educação e Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 36-61, 2003.

_____. **A Educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: _____. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A revista Nova Escola e a constituição de identidades femininas. In: BRUSCHI, Cristina. **Horizontes Plurais**: Novos estudos de gênero no Brasil. São Paulo: Editora 34, 1998.

COSTARDI, Gabriela Gomes. **O mal estar pode ser educado?** Um percurso entre o bem e o sublime. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2010.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DELAMO, Lúcia Maria Pinheiro Rodrigues. **As leituras literárias na constituição do sujeito professor-leitor**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE, UFMS, Campo Grande, 2011.

DELEUZE, Gilles. **O que é um dispositivo?** Rio de Janeiro: Brasiliense, 1990.

_____. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2000.

_____. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1997.

DOREA, Guga. Gilles Deleuze e Félix Guattari: heterogênesse e devir. **Margem**, São Paulo, n. 16, p. 91-106, 2002.

DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault**: Uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

ELIAS, Norbert. **Processo Civilizador**: Uma História dos Costumes. Rio de Janeiro: Zahar, 1994. v. 1.

FAÉ, Rogério. A genealogia em Foucault. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 3, p. 409-416, 2004.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O Estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, UFRGS, v. 1, n. 1, 1976.

_____. Mídia e educação da mulher: uma teoria sobre modos de enunciar o feminino na TV. **Revista Estudos Femininos**. Florianópolis, UFSC, v. 9, n. 2, 2001.

_____. Uma análise foucaultiana da TV: das estratégias de subjetivação da cultura. **Currículo sem Fronteiras**. Porto Alegre, UFRGS, v. 2, n. 1, 2002a.

_____. Problematizações sobre o exercício de ver: mídia e pesquisa em educação. **Revista Brasileira de Educação**. Porto Alegre, UFRGS, n. 20, 2002b.

_____. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. **Revista Brasileira de Educação**, Porto Alegre, UFRGS, v. 14, n. 40, 2009.

FOUCAULT, Michel. As tecnologias de si. In: FOUCAULT, Michel. **Dits et Écrits**. Paris: Gallimard, vol. IV, p. 783-813, 1994.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. **A Verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 1996.

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

_____. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. **Vigiar e Punir**: O nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalhete. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006a.

_____. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 2006b.

_____. Ditos e Escritos III. In: MOTA, Manuel Barros da (Org.). **Estética**: literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006c.

_____. Ditos e Escritos IV. In: MOTA, Manuel Barros da (Org.). **Estratégia, Poder e Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006d.

_____. **Hermenêutica do Sujeito**: Curso dado no Collège de France (1981-1982). Edição estabelecida por Frédéric Gros sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana. Tradução Márcio Alves da Fonseca; Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006e.

_____. **Segurança, território, população**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **O Nascimento da biopolítica.** Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. Ditos e Escritos V. In: MOTA, Manuel Barros da (Org.). **Ética: sexualidade e política.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a.

_____. Ditos e Escritos IX. In: MOTA, Manuel Barros da (Org.). **Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILLI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GATTI, Bernadete. A.; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz de Afonso. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação:** introduções a conexões a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GARCIA, Maria Manoela Alves. O intelectual educacional e o professor críticos: o pastorado das consciências. **Currículo sem Fronteira**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 53-78, jul/dez 2002.

GENTILLI, Pablo A. A. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILLI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GIROUX, Henry A. Praticando Estudos Culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 85-103.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tadeu Tomaz Silva; Guacira Lopes Louro. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HERMANN, Nadja. **Ética e Estética:** a relação quase esquecida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

HIPONA, Agostinho. **A Cidade de Deus.** Partes 1 e 2. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

JONES, D. La genealogia del profesor urbano. In: BALL, Stephen J. (Org.). **Foucault y la educación, disciplinas y saber.** Madrid: Ediciones Morata, 2001.

KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, 2005.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O Sujeito da Educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 35-86.

LAURENTIS, Teresa de. A Tecnologia de gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Tendências e Impasses:** o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LAUTERT, Lisandra Veiga dos Santos. **Juventudes contadas no jornal “Mundo Jovem”:** Modos de pensar o sujeito jovem contemporâneo. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGEdu, UFRGS, Porto Alegre, 2012.

LEMME, Paschoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, DF, v. 65, n. 150, p. 255-272, 1984.

LÓPEZ-RUIZ, Oswaldo. **O ethos dos executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo**. 2004. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – IFCH, Unicamp, Campinas, 2004.

LIPOVETSKY, Gilles. **La tercera mujer**. Barcelona: ANAGRAMA, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2011.

MACIEL-LIMA, Sandra; SOUZA-LIMA, José Edmilson de. O sujeito pós-moderno no debate cultural contemporâneo. **Polis Revista de la Universidad Bolivariana**, Santiago, v. 9, n. 27, p. 199-21, 2010.

MAINGUENEAU, Dominique. **Cenas da Enunciação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCELINO, Janete Bernardo do Nascimento. **Políticas para o ensino profissional de nível médio no Paraná (1991-2004):** a formação do sujeito competente. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE, UEM, Maringá, 2011.

MARCHIORI, Alexandre Freitas. **A criança como "sujeito de direito" no cotidiano da educação infantil**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE, UFES, Vitória, 2012.

MARIANO, Silvana Aparecida. O sujeito do feminino e o pós-estruturalismo. **Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 483-505, 2005.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola:** uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MIRANDA, Margarida. **Código pedagógico dos jesuítas: *Ratio Studiorum*** da Companhia de Jesus. Campo Grande, MS: Esfera do Caos, 2009.

MOREIRA, Antonio Flávio. A crise da teoria curricular crítica. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **O nascimento da tragédia, ou Helenismo e pessimismo**. Trad. J. Guinsburg. Coleção obras de Nietzsche. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

NOGUERA-RAMIREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e Governamentalidade ou Da modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. **Avaliação e Regulação da Educação**: a Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal. Brasília, DF: Líber Livro, 2012.

OLIVEIRA, Claudemir Gonçalves de. A Matriz positivista na educação brasileira. Uma análise das portas de entrada no período republicano. **Revista Diálogos Acadêmicos**, Fortaleza, v. 1, n. 1, 2010.

ORTEGA, Francisco. **Amizade e Estética da existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

PEREIRA, Heleno Juarez Leal. **Foucault, sujeito, verdade e educação**: o cuidado de si como exercício de liberdade. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE, PUC, Goiânia, 2011.

PERNAMBUCANO, Ulisses. **Discursos**. Preleção proferida às professorandas do Colégio Santa Margarida e aos bacharelados do Colégio Americano Batista, Recife, 31 dez. 1923. disponível no acervo da Biblioteca Pública de Pernambuco (ACERVO: BF.869.0 (81)-5P452a).

PERROT, Michelle (Org.). **História da Vida Privada 4**: Da revolução francesa à Primeira Guerra. São Paulo: Companhia da Letras, 2009.

PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil**: Gênese e Crítica de um Conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

POPKEWITZ, Thomas S. **Lutando em defesa da alma**: a política do ensino e da construção do professor. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PROTA, Leonardo. A Ética no mundo contemporâneo. **Arkrópolis**. Londrina, v. 4, n. 3, p. 3-10, 1996.

RAGO, Luiza Margareth. **Do Cabaré ao lar**: a utopia da cidade disciplinar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, Joana Maria; GROSSI, Miriam Pilar. **Masculino e feminino plural**: gênero na interdiscursividade. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998, p. 21-41.

_____. **Epistemologia feminista, gênero e história**: Descobrimos historicamente o gênero. Espanha: Edita: CNT-Compostela, 2012.

RAMOS, Cosete. **Engenharia da instrução**. Rio de Janeiro: Bloch, 1979, v. 10.

_____. **Excelência na Educação**: A escola de Qualidade total. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992.

RAMOS do Ó, Jorge. **O governo de si mesmo**: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX). Lisboa: Educa, 2003.

REVEL, Judith. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. Trad. Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlo Piovesani. São Carlos, SP: Claraluz, 2005.

RIGON, Algacir José. **Ser sujeito na atividade de ensino e aprendizagem**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2011.

RÖHRS, Hermann. **Maria Montessori**. Coleção Educadores. Recife: Massangana, 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 9, p. 515-540, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia; AMADO, Tina. Escola das Mulheres. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 80, p. 62-74, 1992.

ROTTERDÃ, Erasmo de. **De Pueris**: A Civilidade Pueril. Tradução, Introdução e Notas de Luiz Feracine. Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal. 2. ed. São Paulo: Escala, 2008.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SAFFIOTI, Heleiete. **A mulher na sociedade de classes**: Mito e realidade. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SANT'ANNA, Denise Bernizzi de. Sempre Bela. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. **Nova história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012.

SANTOS, Ana Paula Rufino dos. **Trabalho e Maternidade**: Regularidades enunciativas do discurso da feminilidade no currículo da EJA e no currículo cultural da telenovela. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE/UFPE, Recife, 2011.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, 1996.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SEIBERT, Lisli. **Juventude e cinema: Travessias**: viagens e transformação na construção do sujeito ético. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE, ULBRA, Canoas, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006.

_____. A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILLI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **Identidade e diferença**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SILVA, Adélia Mara Pasta da. **A constituição do sujeito escrevente no dispositivo do ensino**: uma leitura sobre a governamentalização da escrita escolar. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – PPGE, Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2011.

SILVA, Keitiana de Souza. **A estética da existência como ética possível**: Foucault e a reinvenção do sujeito. 2011. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – PPGF, UFPB, João Pessoa, 2011.

SILVA, Marcos Eichler de Almeida. **Sujeito e estrutura**: uma articulação ética. 2012. Tese (Doutorado em Teoria Psicanalítica) – PPGTP, UFRJ, Rio de Janeiro, 2012.

SILVEIRA, Fabiane Tejada da. **A constituição do sujeito histórico freiriano**: construções da práxis de uma espect- atriz/professora. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFPel, Pelotas, 2011.

SOUZA, Ana Cristina Gonçalves de Abreu. **Formação de professores**: da experiência do sujeito ao sujeito da experiência. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – PPGE, PUC, São Paulo, 2011.

STEINBERG, Shirley. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, Luiz Heron et al. (Org.). **Identidade social e a construção do conhecimento**. Porto Alegre: Autêntica, 1997.

STEINER, George. **Lecciones de los Maestros**. Madrid: Ediciones Siruela, 2005.

SWAIN, Tania Navarro. Feminismo e recortes do tempo presente, mulheres em revistas femininas. **Em perspectiva**. São Paulo, v. 15, n. 3, p. 67-81, 2001.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 13, p. 5-25, 2000.

TOURAINÉ, Alain. Na fronteira dos movimentos sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 21, n. 1, p. 17-28, jan./abr. 2006.

VARIKAS, Eleni. Universalismo e particularismo. In: HIRATA, Helena et al. (Org.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

VEIGA, Cynthia Greive. A civilização das crianças pela escola (Brasil, século XX): questões teórico-conceituais. In: XII SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR, Recife: Universidade Federal de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco. **Anais...** 2009. vol. 1. p. 1- 15.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Estudos culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

_____. Dominação, violência, poder e violência escolar em tempos de império. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: COLÓQUIO FOUCAULT. **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 1999.

VIANNA, Cláudia; UMBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: Quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 95, p. 407-428, 2006.

VIVES, Luiz Del. **Tratado Del Alma**. Espanha: Editora Del Cado, 2003.

WALKERDINE, Valerie. Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño, la inserción de Piaget en la educación temprana. In: LARROSA, Jorge. **Escuela, poder y subjetivación**. Madrid: Ediciones de La Piqueta, 1995.

_____. Ciência e razão e a mente feminina. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 1, n. 32, p. 7-24, 2007.

WESCHENFELDER, Viviane Inês. **A produção do sujeito negro**: uma analítica das verdades que circulam em Venâncio Aires, RS. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012.

WILLIAMS, Raymond. **Keywords**: A vocabulary of culture and society. Nova York: Oxford University Press, 1983.

WINICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Tradução: José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

ZIRBEL Ilze. **Estudos Feministas e Estudos de Gênero no Brasil: Um Debate**, SC 2007. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – PPGS, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

sites consultados:

Fundação Victor Civita. Disponível em: www.fvc.org.br. Acesso em 21mar.2016

Revista Nova Escola on-line. Disponível em: <https://novaescola.org.br>. Acesso em 17 jun.2017.

Revista Gestão Escolar on-line. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br>. Acesso em 23/set.2016.

Prêmio Educador Nota Dez. Disponível em: <http://www.premioeducadornotadez.com.br>. Acesso em 07/jul.2016.

Grupo Abril. Disponível em: <http://www.grupoabril.com.br/>. Acesso em 17 jun. 2017.

APÊNDICE – A QUESTÃO DO SUJEITO NAS PESQUISAS RECENTES

Os estudos do sujeito e mais especialmente o sujeito professor, esse sujeito que aparece delineado por entre os séculos XIX e XX entranhado por entre a reformulação da organização da família moderna, o surgimento da infância e da família, ainda que estas mudanças sociais não tenham se dado nesta exata ordem, aparecem nas pesquisas recentes no campo educacional com certa proeminência em artigos a partir dos anos 90.

O levantamento por ora realizado mostra a arquitetura dos mesmos na forma de tratamento dado a este objeto. Tais afirmações estão baseadas no levantamento de pesquisas dos programas de pós-graduação nacionais acessadas pelo banco dissertações e teses da Capes. Neste levantamento foram selecionados trabalhos que estão mais próximos do nosso objeto de estudo em relação ao objeto e período de produção.

A análise de Costardi (2010), em *O mal estar pode ser educado? Um percurso entre o bem e o sublime*, coloca em relevo o sujeito do desejo. Com este propósito, discute a relação entre a ação educativa e a entrada do sujeito na cultura a partir das orientações freudianas relativas à educação e à aproximação destas com suas concepções sobre a civilização. E destaca que a perspectiva moral se propõe a recalcar o mal em nome do bem coletivo, mas ergue uma barreira ao sujeito do desejo. Aponta que é pela via da sublimação que existe a possibilidade de criar algo que diga do sujeito do desejo, a partir do conceito de destrutividade fundamental, e de adentrar no terreno da ética. Tal exame conclui que, como o projeto civilizatório é sustentado pela dimensão do bem e da moralidade, a entrada do sujeito na cultura gera para ele um mal-estar irreduzível, e nesse âmbito se estabelece a ação educativa, o que nos permitirá questionar a concepção pastoral da educação.

A pesquisa *Escola e gênero: produção de meninas e mulheres cidadãs?* de ANDRADE (2010) analisa como se constituíram as concepções de cultura, cidadania e educação que circulam no cotidiano escolar e aborda essas questões na perspectiva dos autores pós-estruturalistas, que discutem tanto o saber pretensamente neutro e passível de transmissão, característico das teorias tradicionais, quanto a existência de um sujeito autônomo, capaz de desmascarar as ideologias, via educação conscientizadora, como pretendem as teorias críticas. Seu interesse é mostrar, inspirada por esses autores, a necessidade de se perguntar continuamente quem está autorizado a conhecer o mundo, a narrá-lo, a falar pelo outro em termos de identidade, diferença e cidadania. A pesquisa evidenciou que o discurso da subjetivação, já arraigado nos meios escolares, é muito forte,

mas permitiu também vislumbrar que muitas astúcias permeiam o cruzamento de fronteiras e o cuidado de si presentes nas resistências cotidianas do universo escolar.

No exame de periódicos nacionais do campo das ciências sociais, foi possível encontrar o artigo de Costa (1995) que discute as objeções levantadas às ideias de Foucault sobre a ética do sujeito, que levariam a um descompromisso com os valores universais e princípios das democracias liberais. Discutindo as proposições de Taylor, Hochlitz, Hadot e Rorty, a resposta de Foucault se construiria a partir de uma mudança radical na imagem do sujeito e nos modos de vida relacional que, no caso da sexualidade, ao se redescreverem as categorias, colocaria em questão a atual hierarquia moral das práticas sexuais, com suas relações fixas de dominação e sujeição.

Nessa esteira, está o artigo de Alós (2011), *Gênero, epistemologia e performatividade: estratégias pedagógicas de subversão*, no qual problematiza os conceitos de sujeito, identidade, gênero e sexualidade com vistas a ressaltar que a definição de gênero é sempre relacional, pois se define como o feminino o não masculino, e é a partir das relações de gênero que duas identidades sociais diferentes são construídas e compreendidas como mutuamente excludentes: homem e mulher, sendo o homem associado ao sujeito universal, a mulher é associada ao “Outro” da cultura, definindo-se, assim, os homens como sujeitos livres das implicações de gênero. No contexto das reflexões foucaultianas, os conceitos de governamentalidade e subjetividade tomam força e são em nosso trabalho de tese noções importantes associadas às questões de gênero com o fundamental conceito de performatividade para dar especial atenção ao que mais interessa, que é a temática do devir professor – escrita, experiência e sujeito.

Fischer (2001), em *Mídia e educação da mulher: uma discussão teórica sobre modos de enunciar o feminino na TV*, investiga quais as estratégias utilizadas pela mídia para capturar o sujeito mulher em suas mais diversificadas possibilidades de presença (quanto à situação econômica e social, idade, preferências sexuais, etnia, raça, profissão, papel social). Nesse trabalho, discute os conceitos de poder, subjetivação e (a)normalidade de Michel Foucault, bem como os de cultura e diferença propostos por Homi Bhabha, em relação à temática da enunciação do feminino, conforme a psicanalista Maria Rita Kehl. Tal discussão é feita no sentido de expor a fundamentação de uma pesquisa em andamento sobre a subjetividade feminina na mídia televisiva.

Em seu artigo *O sujeito do feminismo e o pós-estruturalismo*, Mariano (2005) aborda as críticas das teorias feministas pós-estruturalistas às teorizações do sujeito universal, rejeitando as noções de identidades essenciais de gênero. O ponto comum entre as pensadoras

incluídas no trabalho é a necessidade de romper o esquema tradicional das tradições filosóficas ocidentais que se baseiam em esquemas dicotômicos de pensamento e assim desconstruir o pensamento binário. Suas diferenças, entretanto, situam-se especialmente no que diz respeito à reconstrução do sujeito do feminismo. Em seus apontamentos, destaca que a discordância entre pensadoras feministas, fundamental para o conhecimento e a prática feministas, longe de apontar para uma solução do problema da igualdade e da diferença, contribui para o constante questionamento do fazer, acadêmico e político, no qual não existem respostas fáceis, pois o debate sobre a diferença estará sempre em aberto.

O sujeito pós-moderno centraliza a discussão no artigo de Maciel-Lima e Souza-Lima (2010): *O sujeito pós-moderno no debate cultural contemporâneo*. O objetivo do artigo é identificar alguns elementos constituintes e constitutivos do sujeito pós-moderno para tentar responder a seguinte questão: quem é esse sujeito pós-moderno? Para tanto, recorre-se a diversas matrizes teóricas, buscando-se elementos constitutivos e constituintes desse novo sujeito. Por meio de um quadro analítico, os autores concluem que esse sujeito parece estar atento a uma noção não linear de progresso, emerge da interação social, incorpora valores reconhecidos pela sociedade e se mantém atualizado nos padrões de conduta necessários para ser reconhecido pelo “outro”.

O artigo de Garcia (2002) *O intelectual educacional e o professor críticos: o pastorado das consciências* defende que os discursos pedagógicos críticos no Brasil vêm posicionando a docência crítica como o exercício de um pastorado da “boa consciência” e do agir engajados que levam ao esclarecimento, à humanização e à salvação, instituindo para os docentes uma moral ascética aliada a convicções políticas profundas. Nessa direção, o texto inspira-se nas investigações de Michel Foucault acerca da ética e dos modos de subjetivação do sujeito ocidental moderno com vistas a produzir uma descrição do “regime do eu” proposto a docentes críticos e os modos de funcionamento da tecnologia pedagógica instituída por uma parcela dos discursos pedagógicos críticos no Brasil nos cursos e currículos de formação docente.

No conjunto de pesquisas de mestrado e doutorado, encontram-se trabalhos no campo das ciências humanas e da educação. A tese de Andrade (2012), *Sujeitos e(m) movimentos: uma análise crítica da reforma psiquiátrica brasileira na perspectiva dos experientes*, teve como objetivo desenvolver uma análise crítica do processo da reforma psiquiátrica brasileira, considerando as articulações entre os processos de desinstitucionalização e as configurações de gênero presentes no mesmo, a partir do ponto de vista das “usuárias” e “usuários” dos serviços de saúde mental, denominados aqui como experientes. Dedicar o terceiro capítulo da

tese à discussão dos sujeitos e(m) seus movimentos nos processos desencadeados pela reforma psiquiátrica. E a pesquisa de Silva (2012), *Sujeito e estrutura: uma articulação ética*, analisa a problemática do sujeito em psicanálise; especificamente, a relação e articulação do conceito de sujeito à noção de estrutura, objetivando demonstrar que somente no seio da estrutura é possível situar o sujeito em psicanálise, e que, além disso, só em articulação com o sujeito que a noção de estrutura ganha seu peso devido no campo psicanalítico.

A dissertação de K. Silva (2011), *A estética da existência como ética possível: Foucault: e a reinvenção do sujeito*, apresenta a noção de sujeito ético segundo o filósofo francês Michel Foucault (1926- 1984). Tomando como fundamento teórico os últimos escritos do autor, caracteriza os conceitos de ética do cuidado de si e estética da existência, apresentados por ele como a ética antiga e como a possibilidade de vivência ética na contemporaneidade. Nessa direção, Pereira (2011), em *Foucault, sujeito, verdade e educação: o cuidado de si como exercício de liberdade*, desenvolve pesquisa de mestrado sobre o sujeito, a subjetividade, as formas de subjetivação, de sujeição e suas repercussões sobre a educação dos indivíduos. Existirá um sujeito real encarnado no homem, que é o sujeito nos textos tardios de Foucault? É essa a pergunta que orienta a pesquisa e convida a um mergulho, uma imersão profunda nas obras do autor.

A formação do sujeito competente nas políticas do ensino profissional é foco na dissertação de Marcelino (2011): *Políticas para o ensino profissional de nível médio no Paraná (1991-2004): a formação do sujeito competente*. Essa pesquisa tem como objeto de estudo as políticas para o ensino profissional de nível médio no Paraná sob um recorte temporal entre 1991 e 2004. O objetivo é analisar a funcionalidade atribuída ao sujeito competente, formado no ensino profissional de nível médio no Paraná, articulada com a divisão social e técnica do trabalho, configurada em âmbito mundial pela racionalidade capitalista, pós-anos 1990. Rigon (2011), com a tese *Ser sujeito na atividade de ensino e aprendizagem*, procura compreender quais são as contingências, situações ou momentos que constituem a base formativa para a emergência do sujeito. O marco inicial para o referido estudo são as teses dos autores da reconhecida Escola de Vigotski, e outros que estejam afinados com as concepções marxistas. A construção do sujeito ético é tratada ainda na dissertação de Seibert (2011): *Juventude e cinema: Travessias, viagens e transformação na construção do sujeito ético*. Esse trabalho buscou pensar que modos de narrar a juventude estão sendo hoje tramados pelo cinema. Assim, discute de que maneira algumas estruturas filmicas tencionam o conceito de juventude, na medida em que aponta para o caráter da formação de um sujeito ético, tal como entendido por Michel Foucault.

Sujeito, leitura e escrita constituem objetos na pesquisa de Delamo (2011): *As leituras literárias na constituição do sujeito professor-leitor*, na qual o autor buscou investigar a constituição do sujeito professor-leitor por meio da relação mediadora das leituras literárias presentes em seus processos educativos formais e informais. É tema também da investigação de A. Silva (2011): *A constituição do sujeito escrevente no dispositivo do ensino: uma leitura sobre a governamentalização da escrita escolar*. Nessa tese, o objetivo nuclear consistiu em analisar projetos de ensino de escrita em vigor inspirados pelas noções de gêneros do discurso, apreendendo alguns efeitos dessa abordagem nas concepções de escrita e na constituição dos sujeitos que escrevem. Já a produção do sujeito negro é analisada por Weschenfelder (2012) em *A produção do sujeito negro: Uma analítica das verdades que circulam em Venâncio Aires – RS*. Essa dissertação de mestrado teve como objetivo entender como se constitui o sujeito negro em Venâncio Aires, Rio Grande do Sul, a partir da análise das relações de poder e dos discursos que são colocados em circulação neste município pelo jornal Folha do Mate, de 1970 até 2010. Elementos como a visibilidade do afrodescendente e a política cultural desenvolvida por alguns sujeitos negros serviram como mobilizadores para problematizar os efeitos das verdades que vão além dos sujeitos desse espaço.

O sujeito jovem no discurso midiático tematiza a dissertação de Lautert (2012): *Juventudes contadas no jornal “Mundo Jovem”: Modos de pensar o sujeito jovem contemporâneo*. A pesquisa examina o discurso midiático e a produção do sujeito negro. Afirma que é a partir dos discursos que são veiculados pelas práticas de constituição do sujeito que se pode observar o *locus* de mobilidade das identidades juvenis. Utilizando-se dessa ferramenta, o estudo busca analisar discursos sobre juventude no Jornal “Mundo Jovem”, uma vez que esses discursos midiáticos estariam interpelando o sujeito jovem a pensar sua própria condição dentro das normas sugeridas pela publicação.

O sujeito professor ganha centralidade na pesquisa de Souza (2011): *Formação de professores: da experiência do sujeito ao sujeito da experiência*. Essa tese buscou discutir qual é o lugar da experiência na formação permanente dos professores. Apresenta como referenciais teóricos aspectos do legado de Paulo Freire e estabelece diálogos com António Nóvoa, Álvaro Vieira Pinto, Adolfo Sánches Vázquez, John Dewey e Jorge Bondia Larossa. Nessa direção, a pesquisa desenvolvida por Silveira (2011), *A constituição do sujeito histórico freiriano: Construções da práxis de uma espect- atriz/professora*, busca compreender o processo de construção como atriz mulher-professora, tendo como base o pensamento de Paulo Freire, com o objetivo de elaborar reflexões sobre a constituição do

sujeito histórico em sua dimensão estética e da práxis teatral como uma possibilidade pedagógica de construção desse sujeito.

A criança é o sujeito da pesquisa de Marchiori (2012): *A criança como "sujeito de direito" no cotidiano da educação infantil*. O estudo objetivou compreender o processo de apropriação do discurso referente à criança como sujeito de direitos e suas implicações nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, na experiência e permanência de crianças em tempo integral.

Reconhecemos que o formato sintético do presente levantamento não permite um comentário conclusivo a respeito das pesquisas recentes sobre o estudo do sujeito, contudo, sinaliza a capilaridade do tema no campo da educação e das ciências humanas e sociais pela diversidade de abordagem ora encontrada.

ANEXOS – QUADROS-SÍNTESE

QUADRO I - Enunciados da *Professora Ideal* no discurso cultural da mídia na Revista Nova Escola⁴³

LUGAR DE ENUNCIÇÃO	ESPAÇO DE DIFERENCIAÇÃO		COEXISTÊNCIA DISCURSIVA	MATERIALIDADE DISCURSIVA
	Função autor	Temas, conceitos/ gramática		
	Dispositivos do Aconselhamento e da Premiação			
Circulação e funcionamento do discurso educacional da mídia: Fundação Victor Civita - Conselheiros - Editores - Jornalistas - Professores - Colaboradores - Especialistas - Gestores escolares.	- Informar e Orientar - Identificar e Valorizar	Educação de qualidade Apoiar e valorizar o trabalho docente Cuidar/Educar Disciplina Autocontrole Responsabilidade Obediência Governo da conduta	Referencial para o Exame Nacional para a Carreira Docente Conselhos de Ulisses Pernambucano – Os 10 Mandamentos da Professora Prêmio Educadora do Ano	Revista Nova Escola impressa Arquivo Victor Civita – Fundação Victor Civita; Clube Nova Escola Revista Nova Escola arquivo <i>on-line</i>

⁴³ Quadros-síntese utilizado na pesquisa de mestrado realizada por Santos (2011) com base nos quadros feitos por Carvalho (2004) em sua tese intitulada “Discursos pela interculturalidade no campo curricular da Educação de Jovens e Adultos no Brasil nos anos 1990”.

QUADRO II - Regularidades enunciativas: homogeneidades enunciativas e oposições intrínsecas do discurso sobre a Professora Ideal

REGULARIDADES ENUNCIATIVAS			
HOMOGENEIDADES ENUNCIATIVAS			OPOSIÇÕES INTRÍNSECAS
Enunciados reitores	Enunciados derivados	Hierarquias internas	Divergência na forma de dizer
Dispositivo do Aconselhamento			
Pedagogia Liberal – Rousseau Pedagogia científica Pedagogia jesuítica Discurso médico Teoria do capital humano Discurso Religioso Discurso feminista Epistemologia de gênero	Cuidar/Educar Paciência e Experiência Sensibilidade, intuição Sujeito competente Sujeito autodisciplinado Decálogo de Moisés	Especialista x Magia Especialista x Educadora Automotivação e Responsabilidade x Saber e Experiência Mestre x Professora	Fala Mestre! Obrigada, professora! A professora: bondosa, observadora, afetuosa Amor, abnegação “Time de especialistas” “Jeitão, criatividade” “Os 10 Mandamentos da professora”
Dispositivo da Premiação			
Discurso civilizador Educação Pueril Natureza feminina Humanismo renascentista Discurso meritocrático	Cuidar/Educar Professor missionário Ideais republicanos e Positivismo Cultura de qualidade Empreendedorismo Romantização do feminino	Equipe de especialistas x Professora nota 10 Vencedores; Ganhadores; x Professora nota 10; Educadora do Ano Dedicação, entusiasmo, compromisso x Coragem Professora do Ano x “Cinderela”	“A educadora do Ano” “Time de vencedores” “Exemplo de dedicação” “Fôlego de gato” “Conseguiu unir o cuidar e o educar” “Vira tiete” “Vira estrela” “Deixa-se maquiar”