

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

ADRIANA BELOTI

**A REVISTA *NOVA ESCOLA* E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DO
PROFESSOR**

Maringá – PR

2011

ADRIANA BELOTI

**A REVISTA *NOVA ESCOLA* E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DO
PROFESSOR**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos, linha de pesquisa: Estudos do Texto e do Discurso.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Luis Navarro Barbosa

Maringá – PR

2011

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

B452r Beloti, Adriana
A Revista Nova Escola e a construção de identidades do professor / Adriana Beloti. -- Maringá, 2011.
163 f. : il. col., figs.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Luis Navarro Barbosa.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2011

1. Professor - Identidade - Nova Escola. 2. Professor - Processos identitários. 3. Foucault, Michel, 1926-1984 - Análise do discurso. 4. Foucault, Michel, 1926-1984 - Enunciado. 5. Foucault, Michel, 1926-1984 - Subjetivação. I. Barbosa, Pedro Luis Navarro, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 21.ed. 401.41

ADRIANA BELOTI

**A REVISTA *NOVA ESCOLA* E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DO
PROFESSOR**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientação: Prof. Dr. Pedro Luis Navarro Barbosa

Aprovado em **22 de março de 2011**.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Pedro Luis Navarro Barbosa
Universidade Estadual de Maringá – UEM
Presidente

Prof. Dr. Renilson José Menegassi
Universidade Estadual de Maringá – UEM
Membro Titular

Prof. Dr. Cleudemar Alves Fernandes
Universidade Federal de Uberlândia – UFU
Membro Titular Externo

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela minha vida, pelas maravilhosas pessoas que fizeram parte, de várias formas, deste momento e por caminhar ao meu lado durante todo o período de realização deste trabalho.

Ao Diego, meu marido. Amigo e companheiro. Pelo amor, paciência e cumplicidade, por acreditar e me incentivar a prosseguir nas horas mais difíceis, por todo apoio e companheirismo. É essencial.

Aos meus pais, Beloti e Terezinha, pela educação e ensinamentos durante toda minha vida, pelo amor e carinho incondicionais e pela confiança em todos os momentos. São o norte dos meus passos.

À minha irmã, Gabriela, pela paciência que sempre teve comigo, por me apoiar desde as primeiras apresentações da graduação, por torcer por mim e ficar animada com cada conquista.

A toda minha família, por estar presente em muitos dos momentos que perpassaram o Mestrado, por ter me ouvido, sonhado algumas vezes comigo, por me receber e compreender algumas de minhas ausências.

Ao Prof. Dr. Pedro Navarro, meu orientador e guia neste mundo da Análise do Discurso, por compartilhar comigo tantos conhecimentos, pelas fundamentais orientações, pelo apoio e dedicação.

Aos Professores Dr. Renilson José Menegassi e Dr. Cleudemar Alves Fernandes, membros da Banca Examinadora, pela leitura precisa, cuidadosa, atenta e muito significativa, que possibilitou a conclusão deste trabalho.

Aos Professores do Mestrado, pelas manhãs ou tardes de estudo, pelos enormes conhecimentos compartilhados, pelas importantes discussões que tanto contribuíram para esta dissertação e para minha formação acadêmica.

Aos meus amigos, que muitas vezes foram as melhores companhias, possibilitando momentos de distração e muitas boas conversas e risadas. Isso foi o alívio necessário. Em especial à Shirlei, minha companheira desde a graduação, que sempre dividiu comigo as ansiedades, as emoções, as dúvidas e sempre me apoiou.

Aos colegas do Mestrado, em especial à Maria Daniele Mendes – Dani, que sempre me acolheu e foi muito companheira, e à Valquíria Botega de Lima – Val, sempre dando força, torcendo, trocando ideias e me ajudando a continuar a caminhada. Também aos colegas do GEF – Grupo de Estudos Foucaultianos da UEM, pelas importantes e precisas discussões acerca das obras de Michel Foucault.

Aos colegas da Fecilcam, desde meus professores da graduação aos colegas de trabalho, em especial àqueles que muito colaboraram para que eu pudesse participar das aulas, das orientações e dos congressos, além de me incentivarem e apoiarem durante todo o período do Mestrado.

DEDICATÓRIA

Às pessoas essenciais na minha vida: Diego, Beloti, Terezinha e Gabriela.

À minha avó (*vozinha*) pelos grandes ensinamentos de vida, pelo norte de muitos dos meus conceitos como pessoa, pelas conversas e incentivos, pela força, mesmo ausente, a ausência apenas física, porque continuamos sempre juntas...

*“... Ao invés de tomar a palavra,
gostaria de ser envolvido por ela e
levado bem além de todo começo possível.
Gostaria de perceber que
no momento de falar
uma voz sem nome me precedia há muito tempo:
bastaria, então, que eu encadeasse,
proseguisse a frase,
me alojasse, sem ser percebido,
em seus interstícios,
como se ela me houvesse dado um sinal,
mantendo-se, por um instante, suspensa.
Não haveria, portanto, começo;
e em vez de ser aquele de quem parte o discurso,
eu seria, antes,
ao acaso de seu desenrolar,
uma estreita lacuna,
o ponto de seu desaparecimento possível.”*

(Michel Foucault).

RESUMO

Esta pesquisa parte do princípio de que, atualmente, os meios de comunicação e, conseqüentemente, de produção e circulação de efeitos de sentidos na sociedade se modificam, sendo a mídia um grande exemplo dessa superfície de práticas discursivas. Por isso, acreditamos ser impossível refletir sobre os processos identitários dos sujeitos sem considerar a mídia como um dos principais lugares de enunciação onde se encenam e se constroem representações e identidades sociais. Dessa forma, partimos da premissa de que o sujeito professor sofre excessivas influências e modificações, devido a fatores sociais, históricos e culturais. Somam-se a isso as relações de saber e poder, que influenciam diretamente a prática docente, imprimindo modos de ser e, portanto, construindo identidades para esse sujeito. Para a análise desse processo de produção identitária, tomamos como *corpus* de estudo a Revista *Nova Escola*, publicação pedagógica que já se consolidou no mercado editorial brasileiro, na medida em que circula desde 1986 e alcançou tiragens expressivas. Os enunciados materializados no arquivo que compomos evidenciam o quanto essa revista contribui para a construção de identidades do professor, ao estabelecer relações de saber e poder a respeito de como devem ser as práticas pedagógicas, construindo, a partir de seus enunciados, formas de subjetivação do sujeito professor. Nossas análises pautaram-se na perspectiva dos Estudos Culturais, em especial, nos trabalhos de Stuart Hall (2005) e Bauman (2001; 2005), acerca da chamada “crise de identidades” e das características da presente fase, considerada como a era da globalização e, ainda, como líquida; e nos trabalhos desenvolvidos pelo filósofo Michel Foucault (2007a, 2007b, 2009a, 2009b), destacadamente, nas noções de discurso, enunciado e processos de subjetivação. Por esse norte teórico, metodológico e analítico, que tem como principal fundamento a arqueogenealogia possibilitada pelos estudos foucaultianos, buscamos, através da descrição e da interpretação dos enunciados desse veículo midiático, compreender os processos de constituição identitária do sujeito professor nos discursos em circulação na *Nova Escola*, pois tomamos a produção de identidades como um fato de discurso.

Palavras-chave: enunciado; sujeito professor; identidade; subjetivação; *Nova Escola*.

ABSTRACT

This research assumes that, currently, the means of communication and, consequently, production and circulation of effects of meanings in society are modified over the years, being the media a great example of where those discursive practices happen. Therefore, we believe it is impossible to reflect on the identity processes of the individuals without considering the media as one of the main places of enunciation where representations and social identities are staged and constructed. Thus, we start from the premise that the subject teacher undergoes excessive influences and changes due to social, historical and cultural factors. It must be added to this, the relations of knowledge and power, which influence the teaching practice directly, imprinting behaviors this way, therefore constructing identities for this individual. In order to analyze this process of identity production, we take as corpus of study the *Nova Escola* magazine, an educational publication that has already been consolidated in Brazilian publishing market, as it has been running since 1986 achieving significant numbers. The utterances materialized in the data we assembled show how this magazine contributes to the construction of teacher's identities, establishing relationships of knowledge and power regarding how the teaching practices should be, building from its utterances, forms of subjectivity of the subject teacher. Our study is based on the perspective of Cultural Studies, in particular the work of Stuart Hall (2005) and Bauman (2001, 2005), regarding the "crisis of identity" as well as characteristics of the present phase, considered as the era of globalization, and also as liquid, and the work developed by the philosopher Michel Foucault (2007a, 2007b, 2009a, 2009b), prominently, the notions of speech, utterance and subjective processes. Through this theoretical, methodological and analytical support, which has as its main basis the archeogenealogy made possible by Foucault's studies, we tried, through the description and interpretation of utterances of this media vehicle, understand the construction processes of the subject teacher identity in discourses present in *Nova Escola* magazine, once we take the production of identities as a fact of discourse.

Keywords: utterance; subject teacher, identity, subjectivity, *Nova Escola*.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Lista de Figuras

Figura 1: Capa da Revista Nova Escola, edição n. 225, de setembro de 2009.	25
Figura 2: Capa da Revista Nova Escola, edição n. 223, de junho-julho de 2009.	70
Figura 3: Capa da Revista Nova Escola, edição n. 224, de agosto de 2009.....	93
Figura 4: Capa da Revista Nova Escola, edição n. 195, de setembro de 2006.	108
Figura 5: Revista Nova Escola, edição n. 195, de setembro de 2006, p. 30.	109
Figura 6: Capa da Revista Nova Escola, edição n. 223, de junho-julho de 2009.	112
Figura 7: Capa da Revista Nova Escola, edição n. 189, de janeiro-fevereiro de 2006.	116
Figura 8: Capa da Revista Nova Escola, edição n. 219, de janeiro-fevereiro de 2009.	121
Figura 9: Capa da Revista Nova Escola, edição n. 224, de agosto de 2009.....	123
Figura 10: Revista Nova Escola, edição n. 224, de agosto de 2009, p. 48.	125
Figura 11: Revista Nova Escola, edição n. 224, de agosto de 2009, p. 49.	126
Figura 12: Capa da Revista Nova Escola, edição n. 230, de março de 2010.....	127
Figura 13: Capa da Revista Nova Escola, edição n. 194, de agosto de 2006.....	131
Figura 14: Capa da Revista Nova Escola, edição n. 234, de agosto de 2010.....	132
Figura 15: Capa da Revista Nova Escola, edição n. 188, de dezembro de 2005.	134
Figura 16: Capa da Revista Nova Escola, edição n. 198, de dezembro de 2006.	137
Figura 17: Capa da Revista Nova Escola, edição n. 209, de janeiro-fevereiro de 2008.	138
Figura 18: Capa da Revista Nova Escola, edição n. 228, de dezembro de 2009.	140
Figura 19: Revista Nova Escola, edição n. 228, de dezembro de 2009, p. 41.	142
Figura 20: Revista Nova Escola, edição n. 228, de dezembro de 2009, p. 45.	143
Figura 21: Capa da Revista Nova Escola, edição n. 183, de junho-julho de 2005.	145
Figura 22: Capa da Revista Nova Escola, edição n. 226, de outubro de 2009.....	149
Figura 23: Revista Nova Escola, edição n. 226, de outubro de 2009, p. 78 e 82.....	150

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1	18
ATUALIDADE: REFLEXÕES SOBRE IDENTIDADE E MEMÓRIA	18
1.1 Presente x Atualidade: o período contemporâneo	18
1.2 Stuart Hall: modernidade tardia e constituição de identidades para os sujeitos	21
1.3 A modernidade líquida	37
1.4 História e memória: relações com a constituição de identidades	44
1.5 O sujeito da educação	49
CAPÍTULO 2	53
A ANÁLISE DO DISCURSO E SUAS RELAÇÕES COM MICHEL FOUCAULT	53
2.1 Michel Foucault e a Análise do Discurso: suporte teórico, metodológico e analítico ...	53
2.2 Discurso e enunciado: os caminhos para análise	55
2.3 A genealogia foucaultiana pela <i>Ordem do Discurso</i>	76
CAPÍTULO 3	81
AS RELAÇÕES ENTRE O PODER E OS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO	81
3.1 Ainda sobre a noção de poder em Michel Foucault: <i>A Microfísica do Poder</i>	81
3.2 Sujeito professor: objeto e sujeito na Revista <i>Nova Escola</i>	84
CAPÍTULO 4	103
O SUJEITO PROFESSOR MATERIALIZADO NA REVISTA NOVA ESCOLA: DA ANÁLISE DISCURSIVA AOS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES	103
4.1 Mídia: o jornalismo de revista e a Revista <i>Nova Escola</i>	103
4.2 O sujeito professor na Revista <i>Nova Escola</i>	106
4.2.1 Enunciados relacionados à tecnologia e informatização na sala de aula	107
4.2.2 Enunciados relativos a teorias linguísticas: gêneros discursivos e leitura	119
4.2.3 Enunciados acerca do planejamento e do currículo escolar	133
4.2.4 Enunciados sobre a disciplina e indisciplina	144
4.3 A identidade do professor construída pela Revista <i>Nova Escola</i>	152

CONCLUSÃO..... 156

REFERÊNCIAS 159

INTRODUÇÃO

A partir da concepção de mídia como espaço de produção e de circulação de efeitos de sentidos na sociedade, sendo um dos principais lugares de enunciação, onde se encenam e se constroem representações e identidades sociais e, então, um dos mais significativos mecanismos de subjetivação, acreditamos ser pertinente refletir sobre os processos identitários do sujeito, considerando essa prática discursiva, que materializa sentidos em suas formas enunciativas. Já legitimada na sociedade, autorizada a produzir e a difundir enunciados postos como verdades, ela exerce, através de seus discursos, um poder que produz determinados saberes e “efeitos de poder”. Portanto, tomamos como *corpus* de análise a Revista *Nova Escola*, uma publicação pedagógica já consolidada na sociedade brasileira, visto que circula há mais de 20 anos entre os professores.

Assim, buscamos discutir sobre os processos de subjetivação do sujeito professor construídos pela Revista *Nova Escola*, publicação pedagógica, que já se consolidou no mercado editorial brasileiro, na medida em que circula desde 1986, a partir de uma iniciativa da Fundação Victor Civita¹, e alcançou tiragens expressivas, sendo, então, um grande exemplo dessa mídia que colabora para a construção de identidades. Norteados pelos estudos foucaultianos a respeito do sujeito e de sua constituição pela ação de cada um consigo próprio, é o cuidado de si e as tecnologias do eu, atreladas às relações de saber e poder, que constituem os processos que subjetivam os sujeitos, por exemplo, pelos mecanismos da governamentalidade, da confissão, da biopolítica e do biopoder. Dessa forma, então, o sujeito professor tanto é objeto quanto sujeito dos enunciados da Revista.

A realização das análises pauta-se nos seguintes questionamentos: quais as condições de emergência do discurso sobre o professor na Revista *Nova Escola*? Como a identidade do sujeito professor é produzida como efeito nos enunciados de *Nova Escola*? Quais as técnicas de subjetivação adotadas por esse veículo midiático?

Nosso objetivo nesta dissertação é compreender os processos de constituição identitária do sujeito professor nos discursos em circulação na *Nova Escola*, pois tomamos a produção de identidades como um fato de discurso. O sujeito disperso é, também, uma produção de determinados discursos. Portanto, não buscamos apenas discutir se há ou não

¹ A Fundação Victor Civita é uma entidade sem fins lucrativos, que tem como missão “contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica no Brasil, produzindo publicações, sites, material pedagógico, pesquisas e projetos que auxiliem na capacitação dos professores, gestores e demais responsáveis pelo processo educacional”. A Fundação Victor Civita é independente do Grupo Abril, recebendo apenas apoio financeiro desse grupo e da Gerdaui para custear parte de suas atividades, entre elas, a publicação da Revista *Nova Escola*. Informações disponíveis em <<http://www.fvc.org.br/nossa-historia.shtml>>. Acesso em 28 set. 2010.

uma fragmentação de identidades, conforme propõem autores da linha dos Estudos Culturais. A fragmentação de identidades e a perda dos referenciais antes sólidos é um efeito de discurso de certas práticas. Em alguns discursos, conforme veremos, a respeito das práticas docentes, por exemplo, não há liberdade para que o sujeito professor assuma sua fragmentação, ao contrário, os discursos apresentam um efeito de sentido de identidade docente “pronta para ser consumida”.

Buscamos, especificamente: 1) discutir sobre o período atual e a relação com a construção de identidade para o sujeito, pelo viés dos Estudos Culturais; 2) discutir as técnicas de si utilizadas pela Revista para subjetivar o sujeito professor, identificando quais técnicas foram adotadas e como produzem a identidade do sujeito professor nesse veículo da mídia; 3) analisar qual a identidade do sujeito professor é construída nessas materialidades e como se dá esse processo.

Para chegarmos aos nossos objetivos e compreendermos as discussões de nossas perguntas, esta dissertação se inscreve no quadro teórico, metodológico e analítico da Análise de Discurso de linha francesa (AD), em especial nas noções e concepções enunciadas pelo filósofo Michel Foucault. Destacamos de seus trabalhos as noções de discurso, sujeito, enunciado, formação discursiva, descontinuidade e descentramento do sujeito e as que norteiam as discussões a respeito dos processos de subjetivação, como as técnicas de si. Para problematizarmos a atualidade e discutirmos sobre a constituição identitária dos sujeitos, lançamos mão, também, dos posicionamentos dos Estudos Culturais, especificamente os desenvolvidos pelos sociólogos Stuart Hall e Zygmunt Bauman acerca da chamada “fragmentação de identidades”.

Nesse sentido, a relevância deste trabalho deve-se à contribuição para os estudos discursivos, já que nos norteamos pela AD e empreendemos uma análise discursiva dos processos de constituição de identidades do sujeito professor pelo periódico escolhido. Além disso, esperamos colaborar com discussões acerca da relação professor e sociedade (estudantes, pais, etc.), uma vez que a Revista fala do cotidiano escolar e isso pode incidir sobre condutas, conforme discorreremos em nossas análises.

Ressaltamos, entretanto, que esta dissertação não tem a pretensão de contemplar todas as possibilidades de análises que o *corpus* selecionado oferece, mas de evidenciar uma visão dentre as várias possíveis. Também não objetiva mobilizar todos os princípios proporcionados pela AD, ao contrário, visa, antes, contribuir com as discussões já existentes a respeito da constituição de identidades e do modo como elas são produzidas no e pelo discurso, pelas materializações dos processos de subjetivação. Além disso, nosso objetivo não é

posicionarmos ou oferecer elementos para um posicionamento de nossos leitores sobre a qualidade dessa Revista, mas, discursivamente, abordarmos os enunciados materializados por esse veículo da mídia e seus efeitos nos processos de subjetivação e constituição de identidades do professor.

Para desenvolvermos esta pesquisa, utilizamos como caminho metodológico as propostas da AD, que privilegia a explicitação dos mecanismos de significação, estabelecendo relações entre o discurso e suas condições sociais e históricas de possibilidade, as quais permitiram que determinado enunciado fosse produzido e gerasse certos efeitos de sentido e não outros. Assim, relacionamos alguns postulados da AD francesa desenvolvida pelo filósofo Michel Foucault, que embora não seja considerado um analista de discurso cunhou noções caras à AD, ao nosso *corpus*, acionando certas noções para empreender nossa prática analítica, momento em que guiamo-nos pelo método arqueogenealógico enunciado por Michel Foucault. Os passos deste trabalho se desmembram em:

a) seleção ampla das edições da Revista *Nova Escola*, de abril de 2005 a setembro de 2010, as quais compõem nosso arquivo;

b) análise prévia da reportagem principal de capa dessas edições, o que possibilitou a seleção das edições que foram efetivamente analisadas e aparecem no corpo da dissertação;

c) recorte da série enunciativa, privilegiando os seguintes trajetos temáticos: 1) relacionados à tecnologia e informatização na sala de aula, em especial, as chamadas “novas tecnologias”; 2) relativos a teorias linguísticas, entre elas, as que se referem aos gêneros discursivos e à leitura; 3) acerca do planejamento e do currículo escolar. Isso porque, para nós, esses enunciados caracterizam temas recorrentes e atuais quando se trata de discutir questões relacionadas à educação; 4) sobre a disciplina e indisciplina;

d) pautados pela noção de enunciado como função, procuramos ver o exercício do poder nos enunciados, ou seja, os dispositivos de produção do sujeito docente na série enunciativa analisada;

e) além disso, com base na noção de dispersão e regularidade, buscamos encontrar e analisar as regularidades, o que evidenciamos nas nossas análises, pelo movimento de descrição e interpretação de algumas capas que compõem nosso arquivo de pesquisa, selecionadas conforme o trajeto temático que estabelecemos, considerando, para isso, o diálogo entre os enunciados verbais e os não verbais.

Para sistematizar nossas considerações, traçamos o seguinte recorte: no primeiro capítulo apresentamos discussões acerca da atualidade, da fragmentação do sujeito sob a ótica dos Estudos Culturais e de algumas noções apresentadas por Hall e Bauman. Apoiamo-nos,

ainda, nas noções de história e memória, conforme discutidas por Foucault, estabelecendo uma relação com os processos de constituição de identidades. Por fim, discorreremos sobre alguns estudos, norteados pelo pensamento foucaultiano, sobre a educação, o que está diretamente relacionado ao sujeito com o qual trabalhamos e cuja identidade buscamos, discursivamente, analisar, isto é, o sujeito professor. A problematização deste capítulo gira em torno dos questionamentos: 1) Como se caracteriza a sociedade contemporânea e os sujeitos nesse contexto atual? 2) Quem é o sujeito da educação para alguns estudiosos que se embasam nos postulados foucaultianos?

No capítulo dois, tecemos considerações a respeito da Análise do Discurso e suas relações com Michel Foucault, apresentando o suporte teórico, metodológico e analítico desta dissertação, que se fundamenta nas noções e concepções desse filósofo. Assim, são o *discurso* e o *enunciado* que dão o caminho para nossas análises, além da genealogia foucaultiana pela *Ordem do Discurso*, que também discutimos neste capítulo. O principal, neste momento, diz respeito às noções cunhadas por Foucault e retomadas por esta dissertação, especialmente, sobre a “vontade de verdade” e a “função enunciativa”.

As relações entre o poder e os processos de subjetivação são discutidas no terceiro capítulo deste trabalho, o qual ainda tece considerações sobre a noção de poder, neste momento pelo viés da *Microfísica do Poder*. Em seguida, refletimos sobre os processos de subjetivação do sujeito professor pelo periódico, analisando como o sujeito professor tanto é objetivado quanto subjetivado pela *Nova Escola*. As perguntas centrais deste capítulo são: 1) Como o sujeito professor é produzido e subjetivado pelos enunciados da Revista *Nova Escola*? 2) Qual é o regime que rege os enunciados e qual é o conjunto de enunciados que colocam em cena, por exemplo, o discurso do uso das “novas tecnologias” em sala de aula?

Por fim, no quarto capítulo, apresentamos nossas discussões e análises sobre o sujeito professor materializado na Revista *Nova Escola*: da análise discursiva aos processos de subjetivação e constituição de identidades. Neste momento, abrimos espaço, também, para algumas considerações acerca do jornalismo de revista e da Revista *Nova Escola*, especificando nossas apresentações sobre a mídia. As questões que procuramos responder são: 1) De que modo o dispositivo de poder das chamadas “novas tecnologias” constituem o sujeito professor nessa Revista? 2) Quais outros dispositivos de poder e, conseqüentemente, de subjetivação incidem sobre o professor na Revista *Nova Escola*? 3) Como o sujeito professor é posicionado nos enunciados da Revista *Nova Escola* a partir dos dispositivos de poder e de subjetivação?

CAPÍTULO 1

ATUALIDADE: REFLEXÕES SOBRE IDENTIDADE E MEMÓRIA

1.1 Presente x Atualidade: o período contemporâneo

Pela problematização da atualidade, segundo Cardoso (2001), surgem na sociedade alguns questionamentos relacionados à identidade. Questionar, por exemplo, “o que é a nossa atualidade” já fez parte dos trabalhos do filósofo francês Michel Foucault, quando se dedicou aos estudos dessa problematização. Por essa perspectiva, podemos nos questionar, ainda, “o que é o tempo presente” e, ao considerarmos algumas características da atualidade e a linha defendida pelos Estudos Culturais, podemos indagar quem é ali o sujeito produzido pelas práticas discursivas e quais as representações dessa identidade.

A fragmentação e dispersão de alguns referenciais e nortes que nos garantiam uma identidade constante e cristalizada, dadas as características do tempo presente, acarretam a chamada “crise de identidade”:

...as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. (HALL, 2005, p. 7).

Dessa perspectiva surgem outros questionamentos operantes, por exemplo: “O que é esse tempo presente?” e “O que é a nossa atualidade?”. Então, se discutimos sobre determinados aspectos da nossa sociedade atual, entre eles a constituição de identidades para os sujeitos, consideramos o momento atual como ponto de partida e, portanto, é necessário pensarmos nas características do tempo presente. Logo, estabelecemos uma inter-relação entre esses dois períodos, o presente e a atualidade, fundamentados nas suas diferentes concepções, as quais influenciam diretamente no processo de constituição identitária.

O tempo presente se configura como o lugar de uma problematização quando é referido, em especial, à concepção de atualidade, por isso a pertinência de relacioná-los. Nos ensaios de Cardoso (2001), norteamos-nos para discutir sobre o presente e a atualidade e, por conseguinte, sobre a noção de acontecimento histórico, nessa perspectiva sociológica. Fundamentada em Áries, para quem a reconstrução histórica deve ser pensada em relação a um problema inicial, “a uma diferença entre o ontem e o hoje, que estava na origem da

pesquisa e continua a orientá-la” (*apud* CARDOSO, 2001, p. 15), Irene Cardoso concebe o presente como “o lugar temporal a partir do qual a reconstrução histórica é realizada; é também o lugar da construção da problematização que orienta a reconstrução histórica; esta não é o desenrolar contínuo dos acontecimentos na história” (Ibid., p. 15).

Por outro lado, a atualidade pressupõe a percepção de diferentes temporalidades históricas, pois o presente é concebido como diferença histórica, e “constitui-se, então, como uma alteridade em relação ao passado e ao próprio presente” (Ibid., p. 16). É a atualidade que se caracteriza como o lugar de referência da reconstrução histórica também para Michel De Certeau e Paul Veyne, para os quais a “noção de atualidade é diversa da noção de presente, na medida em que rompe com uma perspectiva de continuidade histórica na qual o presente estaria constituído como figura enquadrada pelo futuro e pelo passado. A noção de atualidade implica a coexistência de temporalidades diversas, de descompassos e ritmos temporais diferentes” (Ibid., p. 17), ou seja, o presente é sempre pensado em relação ao passado e ao futuro, porém, não em uma única linearidade entre esses dois períodos, sempre já dada, já a atualidade exige uma coexistência de temporalidades diversas.

Ao considerarmos essa distinção entre o presente e a atualidade, concebendo aquele em relação a essa, precisamos pensar no atual

construído a partir de um certo elemento do presente que se trata de reconhecer, como “diferença histórica”. Este reconhecimento que é o da crítica, da problematização, desatualiza o presente, desatualiza o hoje, no movimento de uma interpelação. Nesse sentido o presente não é dado, nem enquadrado numa linearidade entre o passado e o futuro. Mas enquanto atualidade, no movimento de uma temporalização, o que somos é simultaneamente a expressão de uma força que já se instalou e continua atuante, na expressão heideggeriana, do “vigor de ter sido presente” e o que nos tornamos, o que estamos nos tornando, enquanto abertura para um campo de possibilidades.

Assim é que a atualidade é atualização e porvir, mas também desatualização do hoje. (Ibid., p. 219).

Essa noção de atualidade, que se torna o cerne da reconstrução histórica, é norteadada pela ideia de acontecimento histórico, que permite perceber e construir a diferença histórica, pensando-a não como processual, mas como aquela que parte da atualidade e faz do acontecimento o efetivamente singular na história, enquanto “único e agudo”, aquilo que irrompe uma historicidade e revela as diferenças temporais e que implica uma coexistência de temporalidades diversas. Essas noções de descontinuidade histórica, atualidade e acontecimento nos remetem, portanto, a Foucault, para quem a história deve ser concebida como geral, serial, que “se distingue daquela dos historiadores por não se apoiar em nenhuma constância: nada no homem, nem seu próprio corpo, é bastante fixo para compreender os

outros homens e neles se reconhecer” (FOUCAULT, 2005a, p. 272). Nesse sentido, é necessário tomar como ponto de partida para as análises históricas a atualidade, pois considera as diferentes temporalidades, isso porque a concepção de presente não proporciona essa relação constante entre aquilo que aconteceu (ou seja, o acontecimento histórico), a atualidade (isto é, o momento contemporâneo) e o porvir (aquilo que está por vir e que pode, desde já, influenciar nessa sociedade atual).

É por essa concepção de história que Foucault introduz o descontínuo e faz surgir o acontecimento discursivo, apreendido na consistência de enunciados que se entrecruzam em um dado momento. Essa noção é, então, operante para as discussões e análises a respeito da constituição de identidades para os sujeitos.

Tomando o nosso *corpus* de análise, a identidade do professor caracteriza-se como um acontecimento discursivo, já que há uma mudança na perspectiva e na concepção de professor, fato que provoca uma ruptura, um deslocamento sobre “o que é ser professor na atualidade”. Esse acontecimento, a constituição de identidades para o professor na Revista *Nova Escola*, é trabalhado no interior do discurso da mídia, a qual é concebida como uma superfície de práticas discursivas e, por isso, produz saberes, coletividades e constitui, assim, identidades para os sujeitos.

Quando priorizamos a noção de atualidade em detrimento da noção de presente, já que essa busca por uma continuidade histórica e aquela possibilita pensarmos na coexistência de diferentes temporalidades, o passado se realiza e significa no acontecimento histórico, no retorno de sua volta, e não mais como algo que já foi, que já está dado, acontecido. Portanto, é a noção de atualidade, como lugar da interpretação e da reconstrução histórica, entendida, de acordo com Foucault (2007a), como a “borda do tempo que envolve nosso presente”, que norteia este trabalho, o qual parte de um pensamento crítico do presente para fazer referência à fase atual e discutir sobre o processo de constituição de identidades para os sujeitos contemporâneos. Trata-se de discutir as condições do ser humano e seu mundo, isto é, a sua atualidade.

Pela crítica do presente, Cardoso afirma que a

ausência da história a que está cada vez mais submetida a vivência de um eterno presente na cultura contemporânea, cuja possibilidade de escuta de si própria não vai além do imediato, coloca com toda a ênfase a questão da possibilidade de um pensamento crítico e autônomo atingir a sociedade, produzindo nela um auto-questionamento (2001, p. 246).

Nesse viés, concebemos o presente como atualidade e concordamos com Cardoso ao ponderar sobre o autoquestionamento da sociedade atual. Logo, as perguntas colocadas no início deste texto, “quem é você” e a conseqüente autoindagação “quem sou eu”, comprovam-se como constantes e necessárias na sociedade contemporânea, dada a característica da presente fase, a qual é denominada, conforme a perspectiva dos Estudos Culturais, de “modernidade tardia”, de “pós-modernismo” ou de “líquido-moderna”, concebida, então, como um momento histórico no qual as relações discursivas entre os sujeitos têm se transformado. Portanto, considerando essa recorrência e tomando a mídia como superfície de práticas discursivas, indagamos, neste momento em específico: como se constitui, na atualidade e nessa discursividade líquida, a identidade do Professor na Revista *Nova Escola*?

1.2 Stuart Hall: modernidade tardia e constituição de identidades para os sujeitos

Ao analisarmos, do ponto de vista da Análise de Discurso, a constituição identitária na mídia, objetivamos efetuar uma análise discursiva, ao passo que tomamos a produção de identidades como um fato de discurso. O sujeito disperso é, também, uma produção de determinados discursos. Portanto, não buscamos apenas discutir se há ou não uma fragmentação de identidades, conforme propõem autores da linha dos Estudos Culturais. A fragmentação de identidades e a perda dos referenciais antes sólidos é um efeito de discurso de certas práticas. Dessa forma, questionamos se nos discursos a respeito das práticas docentes, por exemplo, há ou não liberdade para que o sujeito professor assumira sua fragmentação. Além disso, nosso objetivo não é posicionarmos ou oferecer elementos para um posicionamento de nossos leitores sobre a qualidade e pertinência da Revista *Nova Escola*, mas, discursivamente, abordarmos os enunciados materializados por esse veículo da mídia e seus efeitos nos processos de subjetivação e constituição de identidades do professor.

Nesse sentido, nas produções dos Estudos Culturais, encontramos diferentes terminologias que se referem ao momento atual e caracterizam a sociedade da atualidade. Em seu texto *A identidade cultural na pós-modernidade* (2005), Stuart Hall denomina a presente fase de “modernidade” ou “modernidade tardia”, período demarcado a partir da segunda metade do século XX, além de fazer menção ao que poderia ser chamado de “pós-modernismo global”. Entretanto, essa é uma diferença apenas terminológica, pois, em essência, todos os termos dizem respeito à mesma concepção da atualidade, que se caracteriza, em síntese, pela mudança rápida, constante e permanente.

Ao ponderar sobre o caráter da mudança, Hall designa essa nossa atualidade como “modernidade tardia”, assim como Laclau também se refere a esse momento, e explica que

outro aspecto da questão da identidade está relacionado à mudança, em especial à “globalização”. Norteador por Marx e Engels, esse autor afirma que a principal diferença entre as sociedades “tradicionais” e as “modernas” é a mudança:

é o permanente revolucionar da produção, o abalar ininterrupto de todas as condições sociais, a incerteza e o movimento eternos... Todas as relações fixas e congeladas, com seu cortejo de vetustas representações e concepções, são dissolvidas, todas as relações recém-formadas envelhecem antes de poderem ossificar-se. Tudo que é sólido se desmancha no ar... (MARX E ENGELS *apud* HALL, 2005, p. 14).

No desenvolvimento dessa obra, Hall pondera, destacadamente, sobre: as concepções de sujeito e, conseqüentemente, de identidade; o descentramento do sujeito; os diversos aspectos relacionados à identidade, como por exemplo, o caráter da mudança na modernidade tardia, a questão da cultura nacional e a globalização.

A distinção de três concepções muito diferentes de identidade, a saber: 1) a identidade do sujeito do Iluminismo; 2) a identidade do sujeito sociológico; 3) a identidade do sujeito pós-moderno, é um dos cerne principais de toda a sua obra de 2005, pois tais concepções possibilitam embasamento suficiente para Hall apresentar e defender sua tese de que está havendo uma “crise de identidades”, ou seja, de que as identidades dos sujeitos estão sendo fragmentadas, descentradas e deslocadas, dadas as características e os aspectos da sociedade atual ou da “sociedade tardia”: mudança rápida, constante, instabilidade do momento, compressão espaço-tempo, globalização.

A primeira concepção de sujeito caracteriza o indivíduo como centrado, único e que tem completo controle sobre si, sobre sua consciência, ação e razão, isto é, toma como norte a concepção de pessoa humana, como

indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou “idêntico” a ele – ao longo da existência do indivíduo. O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa. (Ibid., p. 10-11).

Para essa concepção, o sujeito e sua identidade eram o centro de toda a sociedade, tomados por indivíduos únicos, cujas identidades eram já dadas *a priori*, sempre prontas e definidas.

Com o passar dos tempos, já se considerando a “complexidade do mundo moderno”, surge a concepção de sujeito sociológico, moldada pela consideração das relações sociais e pela consciência de que o núcleo interno do sujeito não era autônomo e autosuficiente, mas se

fazia na relação com os outros, se formava na relação com outras pessoas, as quais são importantes para esse sujeito. Por conseguinte, “a identidade [desse sujeito] é formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade” (HALL, 2005, p. 11). Os sujeitos e os mundos culturais nos quais habitam são estabilizados, tornam-se, nesse sentido, unificados, pois, pela identidade, os sujeitos e as estruturas se unem.

Porém, esses pontos entendidos como fixos, constantes, previsíveis e permanentes entram em um processo de mudança, e o “sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas” (Ibid., p. 12). A sua própria identificação, por meio da qual o sujeito se projetava conforme suas identidades culturais, torna-se variável e flexível.

Logo, no entendimento desse autor, esse novo conjunto causa uma grande mudança no sujeito, para o sujeito e nos processos de constituição de suas identidades. Assim, fazendo menção à modernidade, às questões de mutabilidade e fragmentação, há a terceira concepção de sujeito, o pós-moderno, aquele que não tem uma identidade fixa e permanente, mas cujas identidades são formadas e transformadas constantemente, de acordo com os vários momentos.

A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. (Ibid., p. 12-13).

Concebendo o sujeito e, conseqüentemente, a identidade como pós-modernos, concordamos, também, com a argumentação de que não existe e não é possível de se constituir uma identidade única, exclusiva, completa, constante, enfim, uma identidade fixa. Ao contrário, somos apresentados a uma multiplicidade de identidades possíveis de nos constituírem, ao menos por certo período. Esse posicionamento nos remete, novamente, às perguntas iniciais deste texto, pois, segundo as reflexões de Hall, as identidades de cada sujeito pós-moderno se constituem e se moldam de acordo com cada momento, com cada aspecto dessa sociedade da “modernidade tardia”, a qual está, constantemente, em um processo de mudança, de rupturas e de deslocamentos, provocando, dessa forma, a fragmentação dos sujeitos e de suas identidades.

Norteador por esse mesmo aporte teórico e estabelecendo um diálogo entre os Estudos Culturais e as noções caras à AD desenvolvidas por Michel Foucault, Navarro (2008b) discute sobre a identidade do novo homem e da nova mulher construída em discursos “líquidos”, considerando que a fragmentação da identidade é “uma produção que se dá no e pelo discurso” (p. 90).

Quando trata da chamada “crise de identidade”, o autor afirma que as novas identidades e a fragmentação do indivíduo se dão pela “metamorfose ocorrida nos quadros de referência”.

Assim, tanto o deslocamento quanto a descentralização dos indivíduos do seu lugar no mundo social e cultural indicam a passagem de uma concepção de sujeito dotado de consciência e razão (sujeito do Iluminismo), passando pela idéia de sujeito que se constitui na relação com os outros (sujeito sociológico), indo culminar com a noção de sujeito fragmentado e sem identidade fixa permanente (sujeito pós-moderno). [...] podemos entender que essa crise de identidade não indica a substituição de um centro ou outro, mas a existência de uma “pluralidade de centros de poder”. (NAVARRO, 2008b, p. 94).

Tendo em vista o contexto da sociedade atual, apresentada por Hall como “moderna” ou “modernidade tardia”, em princípio é possível pensarmos no predomínio da terceira concepção de sujeito, isto é, daquele cuja identidade não é fixa. Entretanto, quando analisamos o sujeito do Iluminismo e o sujeito sociológico, as características e noções em relação a essas concepções de sujeito, vemos que não há como separarmos e definirmos em categorias estanques cada concepção de sujeito identitário. Quando tomamos como norte alguns veículos midiáticos, entre eles a Revista *Nova Escola*, refletimos sobre a identidade construída para o professor, se caracteriza-se como aquela do sujeito pós-moderno, sociológico ou do Iluminismo.

Para ilustrar essas discussões, utilizamos nossa materialidade discursiva de análise. A seguir, reproduzimos a Capa da Revista *Nova Escola*, de setembro de 2009 (edição n. 225):



Figura 1: Capa da Revista Nova Escola, edição n. 225, de setembro de 2009.

A estrutura linguística utilizada para materialização dos enunciados da capa da Revista *Nova Escola* sinaliza a existência de conteúdos principais e gerais que devem ser ensinados independentemente do contexto específico de cada escola e de cada sala de aula. Discursivamente, esses enunciados manifestam a ideia de que os sujeitos estudantes são indivíduos únicos, cujas identidades já estão construídas e prontas, elementos discursivos esses que parecem evocar aqueles que definiam os sujeitos no período iluminista, já que suas características individuais não precisam ser consideradas em sala de aula. Nesse sentido, não

há necessidade de o professor se preocupar, por exemplo, com a diversidade histórico-social presente em sua sala, mas pode seguir o “Guia do Ensino Fundamental de 9 anos” apresentado pela Revista *Nova Escola*.

Esse veículo midiático ensina aos professores, seus leitores, “como eleger os conteúdos e organizar o dia a dia das crianças de 6 anos que chegam à escola em 2010”, portanto, assume uma posição-sujeito autorizada a “guiá-los”. Esse guia considera o quadro atual, o currículo e a rotina, porém, como se fossem sempre os mesmos em todas as situações e, por isso, não implicassem atitudes diferentes em cada caso vivido nessa experiência de ensino-aprendizagem.

Uma identidade proporcionada pelas relações sociais, que caracteriza o sujeito sociológico, não é materializada nesse enunciado, pois o professor, de acordo com a Revista, não precisa se preocupar com individualidades, ao contrário, basta seguir o “guia”.

Ao considerarmos a mutabilidade e a fragmentação da “modernidade tardia”, somos levados a pensar no deslocamento dos sujeitos e de suas identidades, as quais, para Hall, não são fixas, prontas e acabadas. Embora o sujeito professor seja constituído de várias maneiras, por exemplo, pelos manuais didáticos, documentos oficiais norteadores da educação, organização da escola, estudantes e, também, pela influência da mídia, a *Nova Escola* constrói para ele uma identidade que desconsidera todos esses fatores e se caracteriza como regular: o professor precisa de seu auxílio, de seus modelos sobre a chegada de estudantes de 6 anos à escola, já que a Revista pensou, antecipadamente, sobre isso e lhe apresentou o “guia”. Portanto, há um contraste entre o momento da atualidade, no qual o sujeito professor vive, e as categorias de sujeitos propostas por Hall.

Não obstante as pesquisas realizadas no interior dos Estudos Culturais afirmarem que as identidades são, atualmente, fragmentadas, questionamos se isso se manifesta ou não como regularidade nos enunciados do nosso *corpus*. A fragmentação deve ser entendida como um fato, e não um dado, de discurso, produzida em determinados discursos, mas não em todos. Não são todos os sujeitos que podem assumir uma pluralidade de identidades.

Em *A identidade cultural na pós-modernidade* (2005), Stuart Hall afirma que “as identidades modernas estão sendo ‘descentradas’, isto é, deslocadas ou fragmentadas” (p. 8), devido às mudanças pelas quais as sociedades modernas têm passado desde o final do século XX. Todas essas mudanças, das mais variadas ordens, acabam por fragmentar os sujeitos, deslocando os pilares que antes eram sólidos e norteavam suas localizações e, por isso, a constituição identitária desses sujeitos. Nesse sentido, Hall afirma que “esta perda de um ‘sentido de si’ estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito.

Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma ‘crise de identidades’ para o indivíduo” (2005, p. 9).

É desse panorama que surgem e se fundamentam as discussões sobre a constituição de identidades para os sujeitos, pois é justamente pela dúvida e pela incerteza que a identidade se torna o cerne dos questionamentos, quando as bases, antes sólidas, se tornam líquidas, instáveis e flexíveis. Na esteira desse posicionamento, não há apenas uma “desagregação” do sujeito moderno, mas um deslocamento, dado a partir de uma série de rupturas nos discursos desse mundo contemporâneo. Nessa perspectiva, Hall (2005) pondera sobre cinco grandes descentramentos dos sujeitos modernos, todos eles relacionados, em última consequência, a essa fase da atualidade e à constituição de identidades para os sujeitos nesse período da sociedade moderna.

O primeiro descentramento discutido por Hall se dá no nível das relações sociais e refere-se às tradições do pensamento marxista. Marx, ainda no século XIX, escreveu que “os homens fazem a história, mas apenas sob as condições que lhes são dadas” (MARX *apud* Ibid., p. 34). Em uma reinterpretação dessa mesma proposição, porém, no século XX, os estudiosos do pensamento marxista entenderam que “os indivíduos não poderiam de nenhuma forma ser os ‘autores’ ou os agentes da história, uma vez que eles podiam agir apenas com base em condições históricas criadas por outros e sob as quais eles nasceram, utilizando os recursos materiais e de cultura que lhes foram fornecidos por gerações anteriores” (Ibid., p. 34-35).

De acordo com Louis Althusser (*apud* Ibid., p. 34), Marx, ao trabalhar com as relações sociais e não com uma ideia abstrata de homem, como centro, deslocou duas proposições-chave da filosofia moderna: “que há uma essência universal de homem; que essa essência é o atributo de ‘cada indivíduo singular’, o qual é sujeito real”. Portanto, os postulados de Marx, ainda no século XIX, influenciaram e deixaram consequências nas diversas áreas do pensamento, pois as noções de sujeito do empirismo, de essência ideal, em vários campos, foram rejeitadas. Assim, houve um predomínio da concepção de sujeito descentrado, deslocado, cuja identidade, hoje, na presente fase da “modernidade tardia”, está, também, passando por um processo de fragmentação, de deslocamento e de descentramento.

É da tese de Freud sobre o inconsciente que surge o segundo grande descentramento do sujeito, no século XX.

A teoria de Freud de que nossas identidades, nossa sexualidade e a estrutura de nossos desejos são formadas com base em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente, que funciona de acordo com uma “lógica” muito diferente daquela da Razão, arrasa com o conceito de sujeito cognoscente e racional provido de uma identidade fixa e unificada – o “penso, logo existo”, do sujeito de Descartes (HALL, 2005, p. 36).

Jacques Lacan, ao fazer uma releitura de Freud, também defende esse descentramento do sujeito, afirmando que não há um sujeito inteiro e unificado, ao contrário, para ele, a “imagem do eu como inteiro e unificado é algo que a criança *aprende* apenas gradualmente, parcialmente, e com grande dificuldade. Ela não se desenvolve naturalmente a partir do interior do núcleo do ser da criança, mas é formada em relação com os outros...” (Ibid., p. 37). Portanto, o sujeito está sempre dividido, clivado entre o consciente e o inconsciente, se constituindo na relação com o outro, na imagem que faz do olhar do outro sobre si mesmo, entretanto, faz uma imagem da sua identidade como pronta, unificada, pois essa mesma imagem, de unificação, ele faz de si mesmo.

Na perspectiva dessa tese de Freud, Hall pondera que

a identidade é algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”. [...] Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de *identificação* e vê-la como um processo em andamento (Ibid., p. 38-39).

Em vista disso, a noção de inconsciente, proposta por Freud, e sua estreita relação com o descentramento do sujeito estão diretamente relacionadas à fragmentação de identidades, aspecto concernente à “modernidade tardia”. A identidade dos sujeitos não é, portanto, inata, pronta e acabada, mas se constitui por sua relação com os outros, pela situação de sujeito clivado entre o consciente e o inconsciente; é construída devido às influências das mais variadas ordens, como por exemplo, pelos efeitos da mídia.

Do ponto de vista linguístico, Ferdinand Saussure, ao estabelecer a dicotomia língua x fala, priorizou o estudo da língua, por considerá-la um sistema abstrato de signos, social e não individual, como a fala, que se refere ao uso efetivo da língua. Dessa forma, para ele, a língua pré-existe a nós e em nenhuma situação podemos ser seus autores: “nós não somos, em nenhum sentido, os ‘autores’ das afirmações que fazemos ou dos significados que expressamos na língua” (Ibid., p. 40), ao contrário, sempre que a utilizamos retomamos os significados já existentes, aqueles que as palavras já carregam em si.

Hall, sustentado pelas teorias desse linguista, argumenta sobre esse terceiro grande descentramento do sujeito, ponderando, ainda, sobre a flexibilidade dos significados das palavras, os quais surgem das relações de similaridade e de diferença entre elas. De acordo com alguns filósofos da linguagem, a partir da “virada linguística”, a noção fundante é de língua que não está sempre pronta, dada e acabada. Os argumentos giram em torno do fato de que

o falante individual não pode, nunca, fixar o significado de uma forma final, incluindo o significado de sua identidade. As palavras são “multimoduladas”. Elas sempre carregam ecos de outros significados que elas colocam em movimento, apesar de nossos melhores esforços para cerrar o significado. [...] Tudo que dizemos tem um “antes” e um “depois” – uma “margem” na qual outras pessoas podem escrever. O significado é inerentemente instável: ele procura o fechamento (a identidade), mas ele é constantemente perturbado (pela diferença) (HALL, 2005, p. 41).

Pela tese de que os significados das palavras se dão pelas relações de semelhanças e de diferenças, estabelecemos uma analogia à concepção de identidade como diferença: “Nós sabemos o que é a ‘noite’ porque ela *não* é o ‘dia’. [...] Eu sei quem ‘eu’ sou em relação com ‘o outro’ (por exemplo, minha mãe) que eu não posso ser” (Ibid., p. 40). Essa referência à identidade pode ser visualizada pelos postulados de Laclau (*apud* Ibid., p. 17), para quem as sociedades da “modernidade tardia são caracterizadas pela diferença”: “elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes ‘posições de sujeito’ – isto é, identidades – para os indivíduos”. Novamente, há um predomínio desse descentramento do sujeito, o qual não pode ser fonte nem origem do que diz, tampouco pode ser controlador dos significados de suas expressões e, menos ainda, de suas identidades.

Assim, consoante com Silva (2000), a identidade se faz em relação à diferença, ou seja, aquilo que sou e aquilo que não sou.

A “mesmidade” (ou a identidade) porta sempre o traço da outridade (ou da diferença). [...] Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. [...] Os pronomes “nós” e “eles” não são, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder. (p. 79; 82).

Woodward também pondera sobre a construção de identidades, as quais são formadas em relação a outras, e afirma que as “identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. [...] A diferença é aquilo que separa uma identidade da outra, estabelecendo

distinções, frequentemente na forma de oposições. A marcação da diferença é, assim, o componente-chave em qualquer sistema de classificação” (2000, p. 39; 41). A respeito do professor, que se constitui como sujeito de nossas análises, podemos afirmar que uma de suas identidades, entre outras possíveis, é “sou professor”, em oposição àquilo que o outro é, por exemplo, “ele é médico”.

Silva (2000) e Hall (2000) concordam que a identidade e a diferença constituem-se em uma relação social e estão sujeitas a relações de poder, sendo, então, impostas e não apenas definidas: o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva. A identidade do professor é sustentada por valores de verdade que determinam práticas sociais e discursivas sobre o que é ser professor atualmente. Portanto, para compreendermos o processo de representação do professor, é necessário considerarmos o fato de as identidades serem construídas dentro e não fora do discurso, o que nos leva a concebê-las como práticas discursivas produzidas em locais históricos e institucionais específicos, que emergem do interior de determinadas formações discursivas.

Na esteira da “genealogia do sujeito moderno”, proposta por Foucault, que destaca um novo tipo de poder, isto é, o “poder disciplinar”, é que Hall argumenta sobre o quarto tipo de descentramento dos sujeitos e, conseqüentemente, de suas identidades. “O poder disciplinar está preocupado, em primeiro lugar, com a regulação, a vigilância é o governo da espécie humana ou de populações inteiras e, em segundo lugar, do indivíduo e do corpo” (HALL, 2005, p. 42). Por esse poder, então, objetiva-se manter todos os aspectos que dizem respeito ao sujeito sob “estrito controle e disciplina”, tendo como base, por exemplo, os regimes administrativos e os conhecimentos especializados.

De acordo com Machado (2007), o poder é positivo, na medida em que é produtivo, que induz ao prazer, que forma saber, que produz discurso. “Não existe algo unitário e global chamado poder, mas unicamente formas díspares, heterogêneas, em constante transformação. O poder não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal, constituída historicamente” (p. X).

Neste momento, para exemplificar o que está sendo dito, recorreremos ao nosso *corpus* de análise, podemos observar esse poder sendo exercido nas páginas da Revista *Nova Escola*, cujas reportagens buscam determinar, sob a forma de controle e de disciplina, como devem ser as práticas docentes em sala de aula. Portanto, é construída e mantida uma identidade para o professor, como aquele que precisa do auxílio da *Nova Escola*, ou seja, há um “poder disciplinar” que produz identidades para o professor: “a mídia nos diz como devemos ocupar uma posição-de-sujeito particular” (WOODWARD, 2000, p. 17).

Por fim, o quinto descentramento do sujeito está relacionado aos movimentos sociais. Conforme pondera Hall (2005), a década de 60 é o grande marco da “modernidade tardia” e, por isso, todos os movimentos sociais que aconteceram nesse período influenciaram as noções sobre os sujeitos e suas identidades: “cada movimento apelava para a *identidade* social de seus sustentadores. Assim, o feminismo apelava às mulheres, à política sexual aos gays e lésbicas, às lutas raciais aos negros, ao movimento antibelicista aos pacifistas, e assim por diante. Isso constitui o nascimento histórico do que veio a ser conhecido como a *política de identidade* – uma identidade para cada movimento” (HALL, 2005, p. 45). Entretanto, foi pelo movimento feminista que se estabeleceu uma relação mais direta com o desenvolvimento da ideia de descentramento do sujeito e de sua identidade.

Pelo viés desses cinco descentramentos do sujeito e de suas identidades, as concepções de sujeito e, conseqüentemente, de identidade, sofreram influências e foram sendo alteradas. A identidade, antes tida como uma base sólida, fixa, constante e estável, passou a ser concebida como líquida, flexível, em um processo constante de construção e de transformação, isto é, as identidades são, nessa “modernidade tardia”, inacabadas, transitórias, fragmentadas, dinâmicas e relacionam-se à concepção de sujeito pós-moderno e não mais àquela categoria de sujeito do Iluminismo. “As identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós” (HALL 1995 *apud* HALL, 2000, p. 112).

Em síntese, do ponto de vista dos autores já mencionados, a modernidade caracteriza-se pela mudança constante e rápida. É marcada pela diferença, um dos princípios constitutivos das identidades, as quais podem ser ganhadas ou perdidas. Esse sujeito moderno está sendo fragmentado, deslocado, o que provoca, por consequência, identidades também fragmentadas, deslocadas e descentradas.

Logo, pela concepção de “sujeito fragmentado” e de identidades também fragmentadas, dados os aspectos constituintes da “modernidade tardia”, chegamos a outro ponto de influência quanto aos processos de construção de identidades para os sujeitos: a cultura nacional e, assim, a identidade cultural.

Stuart Hall reflete sobre a questão do sujeito fragmentado e sua relação com as identidades culturais, em especial, a identidade nacional, e questiona, por exemplo, a respeito do que está acontecendo com a identidade cultural nessa “modernidade tardia” e, ainda, ao que se refere à identidade cultural nacional no processo de globalização. Para ele,

no mundo moderno, as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural. Ao nos definirmos, algumas vezes dizemos que somos ingleses ou galeses ou indianos ou jamaicanos. Obviamente, ao fazer isso estamos falando de forma metafórica. Essas identidades não estão em nossos genes. Entretanto, nós efetivamente pensamos nelas como se fossem parte de nossa natureza essencial. (HALL, 2005, p. 47).

Apoiado nas contribuições de Roger Scruton (1986) e Ernest Gellner (1983), os quais postulam que o sujeito moderno deve, sim, ter um sentimento de identificação nacional para não sentir uma perda subjetiva, Hall (2005, p. 48-49) pondera que as “identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação. [...] a nação não é apenas uma entidade política mas algo que produz sentidos – *um sistema de representação cultural*”. A cultura nacional representa seus conjuntos de significados, e é essa representação que constrói, então, a identidade cultural nacional do sujeito cidadão de determinada nação.

Dessa perspectiva, o autor discute, primeiramente, como as culturas nacionais funcionam como sistema de representação e atuam como uma fonte de significados culturais, pois são compostas por instituições culturais e, também, por símbolos e representações e, assim, agem como foco de identificação. “Toda prática social é simbolicamente marcada. As identidades são diversas e cambiantes, tanto nos contextos sociais nos quais elas são vividas quanto nos sistemas simbólicos por meio dos quais damos sentido a nossas próprias posições” (WOODWARD, 2000, p. 33).

A partir de símbolos e representações, as culturas nacionais produzem sentidos sobre “a nação”, os quais proporcionam aos sujeitos uma identificação e constroem identidades, com base nas histórias, memórias e imagens do presente conectadas ao passado. A cultura nacional se apresenta como fonte de significados culturais, de identificação e de representação, buscando unificar seus membros em uma única e homogênea identidade nacional.

Na sequência de sua linha argumentativa, Hall (2005) trabalha com a noção de “comunidade imaginada”, já que os homens projetam imagens a respeito de suas comunidades, seja pelas histórias seja pelas memórias. Logo, as diferenças culturais nacionais se dão por diversas maneiras pelas quais as comunidades e sua cultura são imaginadas. Nesse sentido, levanta várias questões a respeito de como pode ser imaginada a nação moderna, qual sistema constrói a identidade nacional, quais representações dominam e definem a identificação do povo e, ainda, como é contada a cultura nacional. Para responder a todos

esses questionamentos, Hall apresenta cinco principais aspectos que envolvem a cultura nacional e, conseqüentemente, a construção de identidades culturais nacionais:

1. Há uma narrativa da nação, a qual fornece diversas características – eventos históricos, cenários, estórias, imagens etc – que simbolizam ou *representam* as experiências de toda a nação. Assim, na posição de sujeitos membros dessa “comunidade imaginada”, temos as condições que constroem representações e, assim, que constituem nossa identidade cultural nacional.

2. Há uma ênfase nas *origens*, na *continuidade*, na *tradição* e na *intemporalidade*. Por esse aspecto, prega-se que “a identidade nacional é representada como primordial”, sempre estará a nossa disposição, embora pareça, em alguns momentos, como se estivesse perdida. Seu caráter continuará sempre imutável e, por isso, possível de ser recuperado.

Esse projeto de identidade cultural vai de encontro ao que propõe Foucault na *Arqueologia do Saber* (2007a). Ao apresentar sua concepção de história geral, opõe as unidades às séries, pois a história se faz nos múltiplos acontecimentos, na pluralidade e heterogeneidade históricas. A análise discute as séries, que sobressaem à unidade para que se possa, dessa forma, analisar as descontinuidades, a dispersão dos acontecimentos discursivos. Essa crítica à unidade lança luz ao projeto de identidade, sobre o qual falaremos no Capítulo 4.

3. Norteadado pela tese da *invenção da tradição*, de Hobsbawn e Ranger, Hall aponta esse fator como a terceira estratégia discursiva que constitui a cultura nacional e a identidade cultural nacional. “*Tradição inventada* significa um conjunto de práticas..., de natureza ritual ou simbólica, que buscam inculcar certos valores e normas de comportamentos através da repetição, a qual, automaticamente, implica continuidade com um passado histórico adequado” (HOBSBAWN e RANGER *apud* HALL, 2005, p. 54). Esse terceiro aspecto destacado por Hall marca sua relação com a continuidade e com a “comunidade imaginada”.

4. É o *mito fundacional* o quarto exemplo de narrativa da cultura nacional. Essa característica também faz menção às estórias, às memórias e às localizações das origens e dos povos da nação, entretanto, remete não a um tempo “real”, possível de ser recuperado, mas a um tempo “mítico”, cuja veracidade não pode ser comprovada, pois as “tradições inventadas tornam as confusões e os desastres da história inteligíveis, transformando a desordem em ‘comunidade’ e desastres em triunfos” (Ibid., p. 55).

Nessa perspectiva, a partir de uma discussão a respeito das comemorações dos 500 anos do *Brasil*, concebido como “invenção histórica e construção cultural”, Marilena Chauí

(*Brasil: Mito fundador e sociedade autoritária*, 2000) traz, pelo viés psicanalítico, etimológico e antropológico, a importante noção de mito, tomado

não apenas no sentido etimológico de narração pública de feitos lendários da comunidade (isto é, no sentido grego da palavra *mythos*), mas também no sentido, antropológico, no qual essa narrativa é a solução imaginária para tensões, conflitos e contradições que não encontram caminhos para serem resolvidos no nível da realidade.

Se também dizemos mito *fundador* é porque, à maneira de toda *fundatio*, esse mito impõe um vínculo interno com o passado como origem, isto é, com um passado que não cessa nunca, que se conserva perenemente presente e, por isso mesmo não permite o trabalho da diferença temporal e da compreensão do presente enquanto tal. [...]

Um mito fundador é aquele que não cessa de encontrar novos meios de exprimir-se, novas linguagens, novos valores e idéias, de tal modo que, quanto mais parece ser outra coisa, tanto mais é a repetição de si mesmo (CHAUÍ, 2000, p. 9).

Como podemos observar, trata-se apenas de uma diferença de termos usados por Hall e Chauí. A noção de *mito fundacional* e de *mito fundador* é a mesma. O mito refere-se às retomadas imaginárias do passado e é fundador ao passo que está relacionado com a origem, que estabelece esse vínculo.

5. Por fim, o último aspecto observado por Hall se refere à simbolização da identidade nacional tendo como norte a ideia de um *povo ou folk puro, original*. Porém, esse povo puro é raramente encontrado no desenvolvimento da nação e é, portanto, imaginado, mas, de fato, não exerce o poder na nação.

Nesse viés, a identidade cultural nacional é influenciada por diversos fatores que constituem a comunidade cultural, a narrativa da nação e, portanto, que produzem identidades nacionais para os sujeitos. De acordo com Hall, é no discurso que reside o principal ponto de construção de identidades pelas culturas nacionais: “uma cultura nacional é um *discurso* – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos [...]. As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre ‘a nação’, sentidos com os quais podemos nos *identificar*, constroem identidades” (HALL, 2005, p. 50-51). Esse discurso da cultura nacional constrói identidades para os sujeitos de suas nações, as quais são colocadas entre o passado e o futuro, ou seja, ora são tentadas a retroceder e a restaurar as identidades passadas, o que retoma, então, os aspectos da simbolização e da representação, da continuidade e da intemporalidade, da invenção da tradição, do mito fundacional e da ideia de povo puro, ora são tentadas a avançar, sempre, cada vez mais em direção ao futuro, à modernidade, o que geraria as identidades fragmentadas, deslocadas e descentradas, dada a situação de “sujeito fragmentado”. Trata-se,

portanto, de um movimento de continuidade e de descontinuidade entre passado, presente e futuro.

Outro fundamento levantado e discutido por Hall diz respeito ao postulado sustentado pelas próprias identidades nacionais, de que essas identidades, construídas pelas culturas nacionais, são únicas e homogêneas. Hall relaciona a tese de Ernest Renan, sobre as três coisas que constituem o princípio espiritual da unidade de uma nação, “a posse em comum de um rico legado de memórias..., o desejo de viver em conjunto e a vontade de perpetuar, de uma forma indivisiva, a herança que se recebeu” (*apud* HALL, 2005, p. 58), às três características que constituem uma cultura nacional como uma “comunidade imaginada”: “as memórias do passado; o *desejo* por viver em conjunto; a perpetuação da *herança*”.

Em relação ao nosso objeto de análise, nesta dissertação, norteados pela concepção de história e de enunciado, de Michel Foucault, podemos adiantar que os enunciados da mídia se constituem como uma memória discursiva, tomada aqui não na concepção psicológica, mas no sentido discursivo, isto é, como memória discursiva, que é constituída tanto de lembranças, resgates de outros acontecimentos discursivos para organizar os sentidos, quanto de esquecimentos, silenciamentos, apagamentos.

Tendo em vista que as identidades culturais nacionais marcam-se como unificadas e homogêneas e representam, ainda, vínculos a lugares, símbolos e histórias particulares, mas que, na verdade, são heterogêneas e fragmentadas, e considerando, também, que na modernidade as identidades culturais, dada a importância e o domínio das culturas nacionais, se sobrepõem às demais fontes de identificação cultural, mesmo que mais particularizantes, Stuart Hall discorre sobre o principal aspecto levantado por ele como o responsável pelo deslocamento das identidades nacionais no fim do século XX: a globalização. Suas argumentações giram em torno do fato de que a globalização não é um processo muito recente, afinal, as nações nunca foram totalmente autônomas, além disso, desde seu início, tem deixado marcas nas culturas nacionais, o que acarreta nas identidades culturais nacionais.

É fundamentado em McGrew (1992) e em Giddens (1990) que Hall apresenta sua concepção de globalização, a qual se constitui entre duas tendências ligadas à modernidade e, ainda, contraditórias e semelhantes entre si: a tendência à autonomia nacional e a tendência à globalização. Para esse sociólogo, a globalização

se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado. A globalização implica um movimento de distanciamento da idéia sociológica clássica da “sociedade” como um sistema bem delimitado e sua

substituição por uma perspectiva que se concentra na forma como a vida social está ordenada ao longo do tempo e do espaço (HALL, 2005, p. 67-68).

Assim, a compressão do espaço e do tempo está diretamente relacionada aos processos de globalização e influencia na constituição de identidades, pois tanto o espaço quanto o tempo são “as coordenadas básicas de todos os sistemas de *representação*” (Ibid., p. 70). David Harvey discute sobre a compressão “espaço-tempo”, ou seja, sobre a aceleração dos processos globais e argumenta que

à medida que o espaço encolhe para se tornar um aldeia “global” de telecomunicações e uma “espaçonave planetária” de interdependências econômicas e ecológicas – para usar apenas duas imagens familiares e cotidianas – e à medida em que os horizontes temporais se encurtam até ao ponto em que o presente é tudo que existe, temos que aprender a lidar com um sentimento avassalador de compressão de nossos mundos espaciais e temporais (*apud* Ibid., p. 70).

Conforme a tese de Hall, as identidades nacionais mantêm-se apenas em relação aos direitos legais e de cidadania, contudo, são as identidades locais, aquelas mais específicas, que se tornam fundantes. Portanto, há um deslocamento e, ainda, certo apagamento das identidades nacionais.

Ao considerar que a sociedade é cada vez mais efêmera, heterogênea e pautada nas diferenças e no pluralismo culturais, o autor afirma que estamos caminhando para uma sociedade “pós-moderna global”, devido à forte disposição a uma maior interdependência global, o que gera uma grande diminuição das identidades culturais nacionais até então tidas como fortes. “À medida em que as culturas nacionais tornam-se mais expostas a influências externas, é difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural” (Ibid., p. 74).

A globalização, então, segundo Hall (Ibid., p. 87), tanto pode “contestar e deslocar as identidades centradas e ‘fechadas’ de uma cultura nacional”, como pode buscar a recuperação de “sua pureza anterior e recobrir as unidades e certezas que são sentidas como tendo sido perdidas” e, ainda, pode acatar a relação das identidades e sua sujeição ao plano da história, o que torna improvável que essas identidades sejam “outra vez unitárias e puras”. Para ele,

em toda parte, estão emergindo identidades culturais que não são fixas, mas que estão suspensas, em *transição*, entre diferentes posições; que retiram seus recursos, ao mesmo tempo, de diferentes tradições culturais; e que são o produto desses complicados cruzamentos e misturas culturais que são cada vez mais comuns num mundo globalizado. Pode ser tentador pensar na identidade, na era da globalização, como estando destinada a acabar num lugar ou noutro: ou retornando a suas “raízes”

ou desaparecendo através da assimilação e da homogeneização. Pois esse pode ser um falso dilema. (HALL, 2005, p. 88).

Em resumo, de acordo com Hall (Ibid., p. 84), a globalização pode levar a pelo menos duas consequências: “a *um fortalecimento* de identidades locais ou à produção de *novas identidades*”. A primeira refere-se, principalmente, à reação e à negação de outras culturas, por exemplo, de outros fatores que produziriam “outras identidades”, ao se reagir fortemente contra esses fatores, automaticamente, nega-se a possibilidade de constituição de novas identidades. A segunda consequência, ao contrário, diz respeito à aceitação dessas outras culturas e, então, das “novas identidades”. Woodward corrobora essa afirmação relacionando o fator da globalização e, em especial, da migração à produção de “identidades plurais” ou de “identidades contestadas”:

a globalização, entretanto, produz diferentes resultados em termos de identidade. A homogeneidade cultural promovida pelo mercado global pode levar ao distanciamento da identidade relativamente à comunidade e à cultura local. De forma alternativa, pode levar a uma resistência que pode fortalecer e reafirmar algumas identidades nacionais e locais ou levar ao surgimento de novas posições de identidade. (WOODWARD, 2000, p. 21).

Nos Estudos Culturais há diversos autores que discutem a respeito do momento atual, da “crise de identidade”, da fragmentação do sujeito. Mesmo que adotem, por vezes, terminologias diferentes, há outro pensamento comum entre eles: a globalização. Sobre esse aspecto discutiremos na seção seguinte, norteados, em especial, por Zygmunt Bauman.

1.3 A modernidade líquida

A noção de identidade surge da necessidade de o Estado moderno se legitimar. Ao impor que os indivíduos devem pertencer a determinado local, evocando a noção de “pertencimento”, o Estado acaba definindo, classificando, segregando, separando e selecionando tradições, dialetos, leis e modos de vida locais, imprimindo, dessa forma, conforme pondera Hall (2005, p. 76), as chamadas “identidades nacionais”, as quais “representam vínculos a lugares, eventos, símbolos, histórias particulares”.

Porém, com o advento da globalização, os Estados não têm mais a necessidade de exigir a subordinação incondicional de seus indivíduos. O patriotismo, aos poucos, foi sendo substituído pelas forças de mercado e as identidades ganharam livre curso, cabendo a cada pessoa capturá-las, usando seus próprios recursos. “As ‘identidades’ flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é

preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas” (BAUMAN, 2005, p. 19).

Para Bauman (Ibid., p. 11), a globalização é “uma grande transformação que afetou as estruturas estatais, as condições de trabalho, as relações entre os Estados, a subjetividade coletiva, a produção cultural, a vida cotidiana e as relações entre o eu e o outro”. Dessa forma, esse sociólogo concorda com Hall (2005) quanto à influência, direta, da globalização nos processos de constituição de identidades para os sujeitos. As discussões de ambos os autores são permeadas pelas noções de espaço e de tempo, ou seja, pela compressão espaço-tempo existente nesse período de globalização e de local e global, isto é, as identidades locais em oposição às identidades globais, as quais são possibilitadas, segundo Hall, pelas características da sociedade “pós-moderna global”, conforme vimos, e de acordo com Bauman, pelas características da sociedade da “modernidade líquida”. Segundo Bauman (2001), o “tempo é diferente do espaço porque, ao contrário deste, pode ser mudado e manipulado; tornou-se um fator de disrupção: parceiro dinâmico no casamento tempo-espaço” (p. 130). Logo, a relação entre ambos é mutável, dinâmica, flexível e não pré-determinada e estagnada.

Em consonância com Hall, o sociólogo Bauman também pondera sobre a compressão espaço-tempo e argumenta que o encurtamento das distâncias e o fim das delimitações geográficas são efeitos das grandes velocidades das informações e dos meios de comunicação. Para a vertente dos Estudos Culturais, esse aspecto só existe pela globalização, a qual está relacionada a todos os indivíduos sociais e leva-os a situações nem sempre esperadas, pois não há como planejar o caminho a ser percorrido.

É nesse sentido que, para Bauman, a sociedade atual está na chamada “modernidade líquida”, o que o leva a considerar “fluidez” ou “liquidez” “metáforas adequadas quando queremos captar a natureza da presente fase, *nova* de muitas maneiras, na história da modernidade” (Ibid., p. 9). Isso porque os “fluidos” ou “líquidos” movem-se e modificam-se facilmente, estão sempre propensos a mudar suas formas, diferentemente dos sólidos, que se fixam, por exemplo, no tempo e no espaço. As metáforas fluido/líquido caracterizam a sociedade atual, que não apresenta dimensões rígidas e é propensa a mudanças, constantes e simultâneas.

A modernidade leve permitiu que um dos parceiros saísse da gaiola. A modernidade “sólida” era uma era de engajamento mútuo. A modernidade “fluida” é a época do desengajamento, da fuga fácil e da perseguição inútil. Na modernidade “líquida” mandam os mais escapadiços, os que são livres para se mover de modo imperceptível. [...] Se a modernidade sólida punha a duração eterna como principal

motivo e princípio da ação, a modernidade “fluida” não tem função para a duração eterna. O “curto prazo” substituiu o “longo prazo” e fez da instantaneidade seu ideal último. (BAUMAN, 2001, p. 140; 145).

Na obra *Modernidade líquida*, Bauman (2001) pondera sobre o momento atual e o tema da identidade. O autor apresenta e discute a respeito de um variado vocabulário para designar o momento atual da sociedade, por exemplo: sociedade contemporânea, última sociedade moderna ou pós-moderna, sociedade da modernidade fluida/líquida/tardia, pós-modernidade, sobremodernidade “modernidade reflexiva” ou “segunda modernidade”. A noção operante dessa obra está em torno da principal característica da sociedade atual, isto é, dessa “modernidade líquida”, a qual

nos projeta num mundo em que tudo é ilusório, onde a angústia, a dor e a insegurança causadas pela “vida em sociedade” exigem uma análise paciente e contínua da realidade e do modo como os indivíduos são nela “inseridos”. Qualquer tentativa de aplacar a inconstância e a precariedade dos planos que homens e mulheres fazem para as suas vidas, e assim explicar essa sensação de desorientação exibindo certezas passadas e textos consagrados, seria tão fútil quanto tentar esvaziar o oceano com um balde. (BAUMAN, 2005, p. 8).

Como vimos, em Hall o termo comumente utilizado para referir-se a esse momento atual é “modernidade tardia” e, em Bauman, é “modernidade líquida/fluida”. Porém, precisamos questionar se todos os sujeitos vivem essa “modernidade tardia” ou “líquida”. Esse campo de estudos nos traz essa afirmação, entretanto, nosso *corpus* não nos mostra essa fragmentação, como se estivesse à disposição de todos e em todos os lugares, como se qualquer sujeito pudesse consumi-la. Portanto, o que veremos a partir de nossas análises será: sociedade atual fragmentada (perspectiva dos Estudos Culturais) \times identidade do professor pela Revista *Nova Escola*.

Para Bauman, a sociedade contemporânea se caracteriza por uma “relação cambiante entre espaço e tempo”:

A modernidade começa quando o espaço e o tempo são separados da prática da vida e entre si, e assim podem ser teorizados como categorias distintas e mutuamente independentes da estratégia e da ação; quando deixam de ser, como eram ao longo dos séculos pré-modernos, aspectos entrelaçados e dificilmente distinguíveis da experiência vivida, presos numa estável e aparentemente invulnerável correspondência biunívoca (BAUMAN, 2001, p. 15).

Conforme Bauman (2001, p. 37), ser moderno é ser “incapaz de parar e ainda menos de ficar parado. Movemo-nos e continuaremos a nos mover”, ou seja, o mundo atual está na chamada “modernidade líquida”, sendo cada vez mais instantâneo e mutável, os sujeitos se

constituem como “sujeitos líquidos”, propensos a mudanças constantes e, por isso, não têm uma identidade fixa.

Logo, as identidades constituem-se e formam-se ao longo do tempo, não são inatas, além disso, estão constantemente em processo de formação, são incompletas, mas, sempre, de certa forma, revelam “quem é você” e “quem sou eu”, isto é, “quem somos” e como nos colocamos perante a sociedade. Apoiados em Bauman, afirmamos que a questão da identidade está relacionada aos processos de “identificação”: “identificar-se com...” “significa dar abrigo a um destino desconhecido que não se pode influenciar, muito menos controlar” (2005, p. 36).

Todo esse panorama sobre a atualidade nos leva a pensar nos processos de constituição de identidades dos sujeitos da e na sociedade atual. Para isso, consideramos as transformações das sociedades de acordo com seus aspectos sociais e históricos, pois, em determinado momento, o norte das sociedades era o Estado, contudo, as sociedades de agora não têm mais nortes sólidos, ao contrário, toda a sociedade se marca pela mudança rápida e constante, pela vulnerabilidade do momento atual.

Na perspectiva de Bauman (2005), é a emergência da globalização que proporciona maiores discussões a respeito da constituição de identidades. Esse processo é, metaforicamente, como a construção de um quebra-cabeça, onde as soluções são difíceis e mutáveis. Portanto,

é preciso compor a sua identidade pessoal (ou as suas identidades pessoais?) da forma como se compõe uma figura com as peças de um quebra-cabeça, mas só se pode comparar a biografia com um quebra-cabeça *incompleto*, ao qual faltam muitas peças (e jamais se saberá quantas). [...] o trabalho total é *direcionado para os meios*. Não se começa pela imagem final, mas por uma série de peças já obtidas ou que pareçam valer a pena ter, e então se tenta descobrir como é possível agrupá-las ou reagrupá-las para montar imagens (quantas?) agradáveis. Você está *experimentando com o que tem*. (Ibid., p. 54; 55).

Gregolin (2008a) se propõe pensar a identidade como “efeito de sentido produzido pela e na linguagem” e, assim, discute a identidade norteada pela perspectiva de autores dos Estudos Culturais e, ainda, estabelece uma relação com a Análise do Discurso. Nesse sentido, partilha do posicionamento de Bauman de que a construção identitária é como um quebra-cabeça, “cujo desenho total não conhecemos e no qual faltam peças”. Segundo a autora, “se na fase sólida do capitalismo a identidade era erigida a partir das idéias de Estado e de classe, vivemos hoje a fase líquida, na qual todas as instituições perderam a força” (GREGOLIN, 2008a, p. 88).

Conforme Santos (2006), os questionamentos acerca da noção de identidade não são tão recentes quanto as discussões a respeito das características da presente fase: “a preocupação com a identidade não é, obviamente, nova. Podemos dizer até que a modernidade nasce dela e com ela. O primeiro nome moderno da identidade é subjetividade” (p. 136), já que desde o humanismo renascentista começaram as reflexões sobre a individualidade e, nesse período, surge a primeira noção de individualidade como subjetividade. Para Woodward (2000, p. 55),

“subjetividade” sugere a compreensão que temos sobre o nosso eu. O termo envolve os pensamentos e as emoções conscientes e inconscientes que constituem nossas concepções sobre “quem nós somos”. A subjetividade envolve nossos sentimentos e pensamentos mais pessoais. Entretanto, nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade. Quaisquer que sejam os conjuntos de significados construídos pelos discursos, eles só podem ser eficazes se eles nos recrutam como sujeitos. Os sujeitos são, assim, sujeitados ao discurso e devem, eles próprios, assumi-lo como indivíduos que, dessa forma, se posicionam a si próprios. As posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades.

Considerando a característica essencial da presente fase, apoiamo-nos tanto nas contribuições de Hall (2005) quanto de Bauman (2001) em relação aos processos de globalização e, conseqüentemente, de constituição de identidades nessa sociedade atual, isto é, nesse “líquido mundo moderno”, para discutirmos como a mídia² desempenha seu papel operante nos processos de constituição de identidades, afinal, é pela mediação através dessa superfície de práticas discursivas e dos sistemas de comunicação globalmente interligados que as identidades se tornam, de acordo com os autores citados, ainda mais, fragmentadas, dispersas e distantes de seus lugares de “origem”, de seus vínculos a lugares ou a histórias particulares.

No artigo “Cultura, mídias e identidades na Pós-Modernidade” (2009), Lídia Miranda Coutinho e Elisa Maria Quartiero, nessa perspectiva dos Estudos Culturais em relação à globalização e à fragmentação de identidades, afirmam que as “mídias atuais afetam maneiras tradicionais de comunicação, modificam códigos e conteúdos semânticos, influenciam e são influenciados pela sociedade e geram mudanças no pensamento e na ação. Nossas linguagens são profundamente tocadas por elas, assim como nossos sistemas de crenças e de códigos historicamente produzidos” (p. 54).

² Segundo o Dicionário de Propaganda e Jornalismo, de Mário Erbolato, mídia é todo o conjunto dos meios de comunicação, independente da sua forma de circulação, e engloba: as imprensas diária, periódica, especializada, cinema, rádio, televisão, afixação de cartazes. Em relação à publicidade, mídia faz referência ao principal veículo escolhido para divulgação de uma campanha.

Alguns veículos midiáticos, por exemplo, não consideram essa característica “líquido-moderna” e concebem os sujeitos como únicos e homogêneos, procurando construir para eles uma identidade que se verifica como constante e regular. As sociedades contemporâneas são constante e facilmente deslocadas e modificadas, por exemplo, pela mídia, não é possível fixar-se definitivamente em um único lugar, em uma única identidade, o que evidencia, dessa forma, a relação entre o ser “líquido moderno” e as características desse período atual, instável e mutável de muitas maneiras, uma sociedade da “modernidade líquida”.

Nesse sentido, ressaltamos que embora alguns autores e a própria linha dos Estudos Culturais afirmem que a mídia (os vários veículos de comunicação) são responsáveis pela constituição de identidades fragmentadas e dispersas, alguns veículos dessa mesma mídia buscam uma unidade e não a espetacularização da fragmentação. Esse fato de discurso pode ser comprovado pelas análises discursivas que fazemos do nosso *corpus*, conforme constará no Capítulo 4 desta dissertação.

Fazendo uma análise da influência da mídia na constituição de identidades para os sujeitos, Bauman, na obra *Identidade* (2005), ao ser questionado por Benedetto Vecchi sobre os instrumentos e meios de se “jogar com as identidades”, criando “falsas identidades”, explica que só podemos considerar “falsas identidades” se pressupormos que exista uma única “identidade verdadeira”. “Essa pressuposição, entretanto, não parece verossímil para pessoas que vivem correndo atrás de modismos passageiros – sempre e apenas *modismos*, mas sempre obrigatórios enquanto estiverem na moda...” (p. 97).

O sociólogo fala, também, do “sinistro *Grande Irmão*, que puniria os que saíssem da linha”, numa época em que os indivíduos da sociedade não tinham liberdade de escolha e se ocupavam, então, desse *Grande Irmão*, ou seja, desse alicerce e norte essencial para suas vidas. Porém, neste mundo, argumenta Bauman, “tampouco há espaço para o benigno e cuidadoso Irmão *Mais Velho* em quem se podia confiar e buscar apoio para decidir que coisas eram dignas de serem feitas ou possuídas e com quem se podia contar para proteger o irmão mais novo dos valentões que se punham em seu caminho...” (2001, p. 73-74). Logo, segundo o autor, neste mundo atual, nesta sociedade “líquido-moderna”, não há, *a priori*, mais espaço para esse Irmão *Mais Velho*. Entretanto, quando pensamos nas enunciações da mídia, percebemos que esses veículos assumem, muitas vezes, a posição-sujeito desse Irmão *Mais Velho*, que tudo sabe e, portanto, pode e deve ajudar seu Irmão *Mais Novo*, isto é, seus leitores.

Essas metáforas do Irmão *Mais Velho* e do Irmão *Mais Novo* relacionam-se às categorias de sujeito apresentadas nos postulados de Hall (2005), conforme já discutimos. Em

relação aos “irmãos” de Bauman (2001), eles também não podem ser separados definitivamente, pois é somente em princípio que, dadas as características da “modernidade líquida”, não há espaço para o *Irmão Mais Velho*. Afinal, ele acaba existindo pelas ações e práticas da mídia, que objetiva, frequentemente, controlar seus leitores e, então, definir e construir suas identidades de forma constante, inflexível, imutável.

Considerando o nosso *corpus* de análise, a mídia procura construir uma identidade “confortável” para o professor, por meio de imagens, muitas vezes, idealizadas, dado o poder que ela tem de representar e, portanto, de definir e determinar qual é a identidade. Vale ressaltar que representação, nesse contexto, de acordo com Silva (2000), é concebida como um sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido, significa dizer “essa é a identidade”, “a identidade é isso” e, como tal, “é um sistema lingüístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder. [...] Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade” (p. 91). A mídia, todos os veículos de comunicação independente do seu meio e circulação, trabalha com o processo da normalização, isto é, ela elege, arbitrariamente, “uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas” (Ibid., p. 83).

Diante dessas considerações sobre a sociedade contemporânea, inserida nessa atualidade tomada como “modernidade líquida”, e a identidade, concluímos que para os sociólogos e historiadores está havendo um descentramento do sujeito, ou seja, está se perdendo o caráter tradicional, está acontecendo uma fragmentação, um enfraquecimento e liquefação desse sujeito. Esse fenômeno pode ser explicado devido à instabilidade do momento, à “modernidade líquida”, o que acarreta identidades plurais. Por conseguinte, “a identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistema de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder” (Ibid., p. 97). Os sujeitos e suas identidades, da presente fase “líquido-moderna”, são deslocados e fragmentados.

Fernandes e Alves Júnior (2008), ao empreenderem uma análise discursiva do mendigo, também se apóiam nas discussões de sociólogos que tratam as identidades como móveis, não fixas e heterogêneas. Esse trabalho nos dá condições de sustentar nosso posicionamento: estabelecer relações entre os Estudos Culturais e as noções da AD enunciadas por Foucault para analisarmos como a Revista *Nova Escola* constrói identidades para o sujeito professor, pois, conforme afirmam os autores,

os indivíduos, na condição de sujeito, passam a integrar um lugar de discurso, também heterogêneo e cambiante. No discurso, o funcionamento do sujeito se dá perpassado pela existência de um conjunto de elementos que formam um saber, o qual possibilita ao sujeito se subjetivar enquanto sujeito de uma identidade específica. Esta identidade não é permanente, está sempre mudando conforme mudam os processos de subjetivação, que, exteriores ao sujeito, impõem-lhes a existência de uma determinada maneira no discurso e na história. (FERNANDES; ALVES JÚNIOR, 2008, p. 102).

Ao defender que a arqueogenealogia de Michel Foucault pode ser usada para pensar as problematizações das identidades, Gregolin afirma que a “pertinência de Foucault deve-se, primeiramente, porque o objetivo central de seus estudos foi produzir uma história dos diferentes modos de objetivação/subjetivação do ser humano em nossa cultura” (GREGOLIN, 2008a, p. 91).

Nas páginas anteriores realizamos uma discussão que teve como intuito discutir a relação entre atualidade, modernidade e identidade. Neste momento, focalizaremos a importância de considerar a relação entre história e memória na produção de sentidos sobre os sujeitos e, ainda, traçaremos algumas considerações sobre o sujeito da educação.

1.4 História e memória: relações com a constituição de identidades

Michel Foucault, em um dos momentos de suas obras, dedica-se à análise da constituição dos saberes na sociedade. É nessa fase, *ser-saber*, que o filósofo apresenta, na obra *A arqueologia do saber* (2007a), sua concepção genealógica de história, contrapondo-a à concepção e ao método da história tradicional. É fundamentado em Bachelard, pelos seus atos e liminares epistemológicos, em Canguilhem, pelos deslocamentos e transformações dos conceitos, e em Nietzsche, pelas constantes críticas à história do ponto de vista supra-histórico, que Foucault desenvolve sua concepção de história geral.

Nesse sentido, para Foucault, conforme discutido em Navarro (2004; 2008a), a história deve priorizar o monumento em detrimento do documento; a descontinuidade em relação à continuidade; a heterogeneidade em oposição à homogeneidade; o descentramento do sujeito sobre a noção de sujeito fundante.

As noções operantes para este trabalho, conforme temos discutido e analisaremos no Capítulo 4, são a de descontinuidade e a de descentramento do sujeito, isso porque é o descontínuo que faz surgir o acontecimento discursivo, entendido “não como uma decisão, um trabalho, um reino ou uma batalha, mas como uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece, se amplia e se envenena e uma outra que faz sua entrada,

mascarada” (FOUCAULT, 2005a, p. 273). Além disso, ao conceber o sujeito como descentrado, este se torna objeto e sujeito desses acontecimentos. Logo, a continuidade, que suprime a dispersão temporal e era buscada pela história tradicional, deixa de ser considerada, e o sujeito não é mais visto como a fonte e a origem de todo devir e de toda prática, pois não está em análise, nesse viés genealógico de história geral, o discurso do contínuo.

Na história nova, na qual Foucault preza pelo princípio genealógico, a ideia de linearidade, causalidade e continuidade é rejeitada, dando lugar, então, aos acontecimentos múltiplos, à multiplicidade dessa história descontínua, a tipos de durações diferentes. “A história não é, portanto, uma duração; é multiplicidade de tempos que se emaranham e se envolvem uns nos outros” (FOUCAULT, 2005b, p. 293). Logo, o que predomina é uma história como dispersão, cuja descontinuidade tem as seguintes funções: constituir uma operação deliberada do historiador, ser o resultado de sua descrição e o conceito que o trabalho não deixa de especificar.

Dada a permanência no espaço das continuidades e centralizações, onde o tempo é considerado como total, na história globalizante o sujeito tem função fundante. Conforme pondera Foucault (2007a, p. 14),

a história contínua é o correlato indispensável à função fundadora do sujeito: a garantia de que tudo que lhe escapou poderá ser devolvido; a certeza de que o tempo nada dispersará sem reconstituí-lo em uma unidade recomposta; a promessa de que o sujeito poderá, um dia – sob a forma da consciência histórica –, se apropriar, novamente, de todas essas coisas mantidas a distância pela diferença, restaurar seu domínio sobre elas e encontrar o que pode se chamar sua morada.

Apoiado em Nietzsche e em sua proposta genealógica, Foucault, no percurso da história geral, defende o descentramento do sujeito, que deixa de ser o centro dos acontecimentos discursivos e passa a ser objeto e sujeito desses acontecimentos. Esse novo foco explica-se pelo próprio objetivo da história nova, que não estuda as personalidades históricas, mas os saberes. Em nossa pesquisa, por exemplo, o professor tanto é objetivado pelos enunciados da Revista *Nova Escola*, ou seja, é objeto do funcionamento discursivo materializado em suas páginas, quanto é subjetivado, sendo, dessa forma, sujeito desses enunciados. É no entremeio dessa concepção de sujeito descentrado, possibilitado na dispersão dos acontecimentos discursivos, que objetivamos analisar, posteriormente, como, nessa discursividade líquida, nas práticas discursivas identitárias midiáticas, se constitui a identidade do professor nas materializações discursivas da Revista *Nova Escola*, ao

estabelecer relações de saber e poder de como devem ser as práticas pedagógicas e, assim, processos de subjetivação do professor.

É, então, pela linha das diferenças entre a história tradicional ou global e a história nova ou geral que Foucault enuncia sua proposta teórico-metodológica, isto é, seu método arqueogenealógico. Percebemos, nesse sentido, o quanto esse novo viés de análise histórica é operante para os trabalhos de análise do discurso, os quais não mais se preocupam com a análise de documentos tidos como verdades absolutas, com a continuidade e a homogeneidade dos acontecimentos, tampouco com o sujeito uno, fundante, origem do devir e das práticas. Ao contrário, a história nova transforma os documentos em monumentos e busca desmonumentalizá-los, interpretá-los e reorganizá-los à procura do seu caráter de acontecimento, a história se faz nos múltiplos acontecimentos, na pluralidade e heterogeneidade históricas, cuja análise discute as séries, os recortes, os deslocamentos, enfim, o sujeito é descentrado, tornando-se objeto e sujeito dos saberes instituídos nas materialidades discursivas. A série se sobressai à unidade para que se possa, dessa forma, analisar as discontinuidades, a dispersão dos acontecimentos discursivos. O que está em pauta, nessa nova linha de análise histórica, é o acaso, o surgimento aleatório e singular do acontecimento.

Nesse ponto das nossas discussões e dadas as características do nosso *corpus*, é importante traçarmos algumas considerações sobre a memória discursiva. Para o historiador Pierre Nora, a aceleração da história, a oscilação cada vez mais rápida do passado, provoca uma “ruptura de equilíbrio”. Os fenômenos da mundialização e da mediatização, por exemplo, ocasionam o fim das “sociedades-memória”, há uma grande mudança nas sociedades em relação ao passado, “é o modo mesmo da percepção histórica que, com a ajuda da mídia, dilatou-se prodigiosamente, substituindo uma memória voltada para a herança de sua própria intimidade pela película efêmera da atualidade” (NORA, 1981, p. 8).

É esse panorama, de aceleração, efemeridade e fragmentação, que norteia as discussões sobre a memória e a história e, dessa forma, estabelece a distância e as oposições entre ambas. Em síntese,

a memória é vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução [...]. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado... (Ibid., p. 9).

Por muito tempo, a história e a Nação foram fontes de muitas das tradições sociais, e a história do desenvolvimento nacional foi um meio de memória, o que está relacionado às proposições de Hall (2005) sobre a “comunidade imaginada”. No entremeio de fatores sociais, a nação deixa de ser o centro da coletividade e cede lugar à sociedade e, por isso, a “legitimação pelo passado, portanto pela história, cedeu lugar à legitimação pelo futuro”. Nesse viés e entre dois movimentos: um “movimento puramente historiográfico, o momento de um retorno reflexivo da história sobre si mesma; [...] e um movimento propriamente histórico, o fim de uma tradição de memória” (NORA, 1981, p. 12), Pierre Nora tem condições de cunhar sua noção de lugar de memória, como construção histórica. Para ele, os lugares de memória “são, antes de tudo, restos. [...] nascem e vivem do sentimento de que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos...” (Ibid., p. 12-13).

A memória, hoje, é distinguida entre a “memória verdadeira” e a “memória transformada por sua passagem em história”, logo, o que chamamos de memória é, hoje, história. A memória é, então, pensada por três aspectos: é uma memória de arquivo, “que marca o contemporâneo e que afeta, ao mesmo tempo, a preservação integral de todo o presente e a preservação integral de todo o passado” (Ibid., p. 14); é, ainda, uma memória de dever, pois “vem do exterior e nós a interiorizamos como uma obrigação individual, pois ela não é mais uma prática social. A passagem da memória para a história obrigou cada grupo a redefinir sua identidade pela revitalização de sua própria história” (Ibid., p. 17); e, por fim, é uma memória-distância, “porque nossa relação com o passado, ao menos do modo como ele se revela através das produções históricas as mais significativas, é completamente diferente daquela que se espera de uma memória. Não mais uma continuidade retrospectiva, mas o colocar a descontinuidade à luz do dia” (Ibid., p. 18).

Esses tipos de memória dialogam com algumas proposições de Foucault que são fundantes para este trabalho. A noção de arquivo e de descontinuidade, esta relacionada à sua concepção de história; sobre aquela, discorreremos, especificamente, no Capítulo de análise do nosso *corpus*, pois o tomamos como arquivo, isto é, como o “conjunto de todos os textos efetivamente produzidos”.

Na esteira das discussões sobre o arquivo, Jean Davallon (2007) pondera sobre o arquivo da memória social, pois após o aparecimento da imprensa desenvolveram-se os meios de registro dessa memória, que não mais estaria apenas na “cabeça” dos indivíduos, mas nas mídias: “a memória social estaria inteiramente e naturalmente presente nos arquivos das mídias” (DAVALLON, 2007, 23). Dessa forma, a Revista *Nova Escola* constitui-se como uma memória discursiva a respeito das práticas docentes, conforme mostraremos nas análises,

porque reatualiza e/ou silencia outros enunciados e, nesse movimento, produz saberes e sentidos sobre os professores.

A “memória verdadeira” deixa de existir, após a tomada da memória pela história. Logo, conforme pondera Nora (1981), temos lugares de memória, um “jogo da memória e da história”,

se a história, o tempo, a mudança não intervissem, seria necessário se contentar com um simples histórico dos memoriais. Lugares portanto, mas lugares mixtos [sic], híbridos e mutantes, intimamente enlaçados de vida e de morte, de tempo e de eternidade; numa espiral do coletivo e do individual, do prosaico e do sagrado, do imóvel e do móvel. (NORA, 1981, p. 22).

Os lugares de memória, para esse historiador, congregam, simultaneamente, três aspectos: material, como arquivos que possibilitam a apreensão da memória social, por exemplo; funcional, pois “garante, ao mesmo, tempo, a cristalização da lembrança e sua transmissão”; simbólico, pois simboliza, como em um ritual, por exemplo, caracteriza por um acontecimento uma grande maioria, mesmo que não tenha participado desse acontecimento.

Ainda em relação à concepção de memória, para Pêcheux (2007), a memória deve ser entendida nos “sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador”. A memória “é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos” (PÊCHEUX, 2007, p. 50; 56).

De acordo com Silva, a identidade se dá no e pelo discurso, que, de maneira introdutória, segundo Foucault, é uma prática discursiva e se materializa nos enunciados. O enunciado, portanto, é um acontecimento discursivo, a partir do qual se dá a circulação de saberes, logo, é o efeito material dessa circulação. No entremeio de nossas discussões, no enunciado se inscreve uma memória, memória discursiva, e esse enunciado constrói uma representação de identidade. Ressaltamos, ainda, que na perspectiva discursiva adotada neste trabalho, se consideramos a memória discursiva é porque consideramos, também, o interdiscurso, ou seja, o espaço de constituição dos sentidos, já que os discursos têm condições de retomar outros discursos.

Há um discurso sobre “o que é ser professor”. A Revista *Nova Escola* é um enunciado que faz parte desse arquivo, de todo esse conjunto de enunciados, efetivamente produzidos, sobre as práticas docentes. Ela materializa saberes em suas páginas a respeito do professor. Em uma perspectiva mais ampla, há, nas palavras de Foucault, “uma ordem do discurso” da

educação e, por exemplo, o discurso das novas tecnologias, como o verdadeiro desta época, recorrente no nosso arquivo, se dá como um acontecimento discursivo nessa ordem.

Uma vez tecidas considerações a respeito da atualidade, da identidade, história e memória, passamos, agora, a explorar as noções cunhadas por Michel Foucault inerentes à Análise do Discurso e que se tornam operantes para este trabalho. Essas discussões nos darão o apoio teórico, metodológico e analítico para a nossa proposta de análise.

1.5 O sujeito da educação

Após essas discussões sobre o sujeito e sua constituição identitária pela perspectiva dos Estudos Culturais e, também, pelas considerações da concepção foucaultiana de história e memória, apoiamo-nos, neste momento, em alguns estudiosos que tomam por base o pensamento e as concepções de Michel Foucault para analisarem e discutirem sobre a educação, campo que nos é extremamente relevante, dado o sujeito com o qual trabalhamos e cuja identidade buscamos, discursivamente, analisar: o sujeito professor.

No texto publicado em 1994, na obra *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*, organizada por Tomaz Tadeu da Silva, Veiga-Neto desenvolve suas considerações a partir de alguns autores que discutem e analisam o campo educacional norteados por Foucault, entre eles: Ian Hunter, James Donald, James Marshal, Alvarado e Ferguson.

As pesquisas de Ian Hunter, as quais se dão no sistema universitário australiano, mas podem ser trazidas para situações brasileiras, analisam as práticas governamentais em relação às esferas universitárias. Hunter toma de Foucault as noções de poder, objetivação, subjetivação e governamentalidade para viabilizar suas análises. Conforme expõe Veiga-Neto (1994, p. 227), Hunter “coloca em xeque o discurso que defende a universidade como formadora do homem cultivado, uma vez que é esse mesmo conceito que se pode questionar”.

James Donald encaminha seus trabalhos pelas analogias entre a educação e a radiodifusão atual, pois, segundo ele, tais relações determinam nosso cotidiano. Sobre as pesquisas de Donald, Veiga-Neto afirma que proporcionam ver como determinadas práticas discursivas fizeram da escola popular uma técnica de governamentalidade, o que está articulado à noção foucaultiana de biopoder. Além disso, o autor nos mostra que as

subjetividades não resultam direta e mecanicamente dessas práticas mas, antes, se estabelecem nos embates entre, de um lado, as normas pedagógicas e culturais (estabelecidas por aqueles discursos) e, de outro lado, as estratégias de resistência, transgressão, rejeição, reinterpretação e adaptação que se dão no dia-a-dia das pessoas (VEIGA-NETO, 1994, p. 228).

As pesquisas de Donald, que analisam as mudanças ocorridas a partir do fim do século XVIII nas escolas inglesas, relacionam-se, também, segundo Veiga-Neto, às transformações e às nossas práticas pedagógicas atuais, por exemplo, no que diz respeito ao planejamento, à avaliação e à própria vida escolar. O autor argumenta que as transformações analisadas por James Donald se dão:

(a) nas práticas pedagógicas – *de* repressivas e punitivas, *para* auto-reguladas; (b) na arquitetura das escolas – *de* uma ampla sala-escolar, *para* uma área interna para a qual se abrem várias salas de aula relativamente pequenas; (c) na forma pela qual a criança era percebida – *de* ser anônimo, *para* categoria científica passível de estudo, observação (moral, atitudinal etc.) e medidas (antropométricas, psicométricas, demográficas, estatísticas etc.); (d) nos currículos – *de* elenco de conhecimentos (ainda hoje geralmente visto como inocente), *para* elemento que diferencia, discrimina e categoriza (VEIGA-NETO, 1994, p. 228).

Foucault, embora de maneira implícita e indireta, critica a educação liberal e, por isso, proporciona a James Marshall realizar seus estudos sobre a educação liberal e suas relações com a governamentalidade. São os estudos foucaultianos que norteiam a compreensão da educação moderna como um imenso aparato construído nos últimos 300 anos para garantir a governamentalidade. Dessa forma, a escola não é mais um dos aparelhos ideológicos de reprodução social, mas sim um “*locus* de produção, moldagem e objetificação de sujeitos dóceis a uma nova dominação política (quase invisível) que garante a governamentalidade em termos modernos” (Ibid., p. 229). A Revista *Nova Escola*, conforme veremos no Capítulo destinado às análises desse *corpus*, se apóia também nesse mecanismo da governamentalidade para construir a identidade do sujeito professor.

Para justificar essa noção de que a escola também reproduz as relações sociais na modernidade e, assim, “constrói o sujeito moderno”, Marshall, conforme discute Veiga-Neto, se utiliza da concepção de poder em Foucault, o qual atua em três domínios: o “relacional (como capacidade de modificar ações dos outros), o das habilidades (como capacidade e habilidade de construir, transformar, usar e destruir coisas) e o simbólico (como capacidade de produzir símbolos e comunicá-los aos outros)” (Ibid., p. 230). Nesse viés, segundo as ponderações de Veiga-Neto a partir das pesquisas de Marshall, a escola se vale dessas três perspectivas simultaneamente para executar essa “construção do sujeito moderno”.

Outro aspecto educacional que funciona como uma técnica de disciplinaridade e governamentalidade é a avaliação, especificamente, a avaliação escrita. É Keith Hoskin quem se dedica a esse estudo, também pela perspectiva foucaultiana, e pondera que a avaliação

escrita é uma “eficiente técnica de poder”, porque pelas técnicas de vigilância e de julgamento normalizados torna os indivíduos objetivados e submissos.

Adiante, Veiga-Neto toma o trabalho de Alvarado e Ferguson para traçar mais algumas considerações acerca da educação e de seus sujeitos. Esses autores, articuladamente, criticam os currículos escolares modernos, pois se fundam em visões de mundo realistas, as quais sustentam a crença de que é possível apresentar a realidade aos estudantes de modo direto e transparente, por isso, segundo argumenta Veiga-Neto (1994, p. 238), os “sistemas educacionais funcionam para controlar a sociedade e reproduzir a estratificação social em termos de gênero, raça, religião, idade de seus membros, etc”.

Alvarado e Ferguson também discutem a respeito da mídia, conforme apresenta Veiga-Neto (Ibid., p. 239). De acordo com os autores, a mídia “já sabia que nunca apresenta o real, mas apenas nos oferece uma representação dele [...] enquanto um sistema simbólico”.

Os estudos do filósofo Michel Foucault também norteiam as pesquisas de Jennifer Gore (1994) a respeito do sistema educacional e seus sujeitos. Nesse sentido, a autora toma, em especial, as noções de saber, poder e regime de verdade e analisa a existência no sistema educacional de diversas relações de poder, tanto sobre os estudantes (por parte, por exemplo, dos professores), quanto sobre os próprios professores. As pedagogias, por exemplo, se valem de técnicas de governo para “governar”, produzir e reproduzir os saberes por meio das práticas de poder acerca da educação.

Todas essas considerações nos possibilitam pensar, apoiados por esses estudiosos, sobre o sujeito da educação e, considerando também nosso *corpus*, sobre o sujeito professor, especificamente. Como podemos observar, várias concepções cunhadas pelo filósofo Michel Foucault norteiam essas reflexões e contribuem para pesarmos, discursivamente, o sujeito professor constituído pelos enunciados da Revista *Nova Escola*.

Em outro trabalho a respeito da educação e do pensamento foucaultiano, Veiga-Neto (2007) afirma que a escola se configura como uma “eficiente dobradiça capaz de articular os poderes que aí circulam com os saberes que a enformam e aí se ensinam, sejam eles pedagógicos ou não” (p. 15). Ou seja, a escola também se constitui pela relação saber-poder, cujas análises possibilitam-nos compreender, inclusive, os processos de subjetivação do sujeito professor.

Veiga-Neto (2007), apoiado nas concepções de Foucault a respeito da subjetivação, argumenta que a escola teve seu papel ampliado, de “educação como direito” para “educação como mercadoria”. Além disso, contribuiu com as transformações da sociedade de soberania para a sociedade estatal. Nesse sentido, afirma que

mais do que qualquer outra instituição, a escola encarregou-se de operar as individualizações disciplinares, engendrando novas subjetividades e, com isso, cumpriu um papel decisivo na constituição da sociedade moderna. A escola foi sendo concebida e montada como a grande – e (mais recentemente) a mais ampla e universal – máquina capaz de fazer, dos corpos, o objeto do poder disciplinar; e assim, torná-los dóceis; além do mais, a escola é, depois da família (mas, muitas vezes, antes dessa), a instituição de seqüestro pela qual todos passam (ou deveriam passar...) o maior tempo de suas vidas, no período da infância e da juventude. (VEIGA-NETO, 2007, p. 70-71).

Portanto, a escola exerce papel fundamental nos processos de subjetivação dos indivíduos que a frequentam.

Assim, o sujeito da educação se caracteriza como afetado por processos de subjetivação, que os tornam tanto sujeitos quanto objetos de enunciados. Os mecanismos de disciplinaridade e governamentalidade também constituem esse sujeito, que é “governado” por relações de saber e poder, as quais o constitui. Nesse sentido, o sujeito professor é subjetivado, por exemplo, pela disciplinaridade, pela governamentalidade, pelos saberes, pelo poder e, ainda, pela mídia, que se vale de vários mecanismos, inclusive desses, para constituir, dessa forma, a identidade dos sujeitos. Nesta dissertação, analisamos, pela vertente da Análise do Discurso, a constituição identitária do sujeito professor na mídia Revista *Nova Escola*, que, conforme veremos, também se apóia nesses e em outros mecanismos para subjetivar o sujeito professor.

CAPÍTULO 2

A ANÁLISE DO DISCURSO E SUAS RELAÇÕES COM MICHEL FOUCAULT

2.1 Michel Foucault e a Análise do Discurso: suporte teórico, metodológico e analítico

Por opção de sustentação teórica, metodológica e analítica, apoiamo-nos nas ponderações de Michel Foucault, filósofo francês que, apesar de não ser considerado um analista do discurso, cunhou noções caras à AD, dentre as quais discurso, formação discursiva, ordem do discurso e relações de saber e poder, que serão operantes para este trabalho.

Michel Foucault tem seus estudos divididos em três momentos, os quais, de maneira alguma se excluem, ao contrário, estão sempre imbricados: o ser-saber, o ser-poder e o ser-si. Em termos de metodologia e de problemas, não há um percurso cronológico, com rupturas entre uma fase e outra. Também não há uma separação estanque de teorias e métodos de uma e outra fase, como se uma fosse a evolução da anterior e esta não fosse mais considerada. Há, sim, uma “sucessiva incorporação de uma pela outra, num alargamento de problematizações e respectivas maneiras de trabalhá-las” (VEIGA-NETO, 2007, p. 38). Essa interferência de suas fases umas nas outras pode ser observada, inclusive, nas próprias discussões do filósofo, que a todo o momento retoma noções já discutidas e, por vezes, antecipa aquelas que seriam ainda especificadas.

Nesse sentido, este trabalho se desenvolve nas propostas de Michel Foucault e da *Nova História* e toma como norte os pressupostos teóricos, metodológicos e analíticos discutidos pelo filósofo em todas as três fases de seus estudos, ao passo que percorre, sempre que necessário, as contribuições de cada um dos três eixos.

A primeira fase das teorizações de Foucault é denominada de *ser-saber* e o nível de análise está no domínio dos fatos. É o período dos estudos arqueológicos, que se dedicam à análise da “constituição dos saberes na sociedade” (NAVARRO, 2008a, p. 59). Nesse período, o filósofo se debruça sobre os saberes da medicina, da economia, da gramática, da psiquiatria e se questiona como o sujeito se torna objeto desses saberes. Os marcos dessa fase são as obras *As palavras e as coisas* e *A arqueologia do saber*.

Dessa forma, a arqueologia investiga as condições de possibilidade de um saber, ou seja, as condições que possibilitaram o surgimento de determinado enunciado. Ela “não se limita aos acontecimentos discursivos, não se confina ao próprio discurso. A análise arqueológica busca, também, as articulações entre as práticas discursivas e toda a outra ordem

de coisas que se pode chamar de práticas não-discursivas, tais como as condições econômicas, sociais, políticas, culturais etc.” (VEIGA-NETO, 2007, p. 48). Trabalha-se com as práticas discursivas e consideram-se suas regras de produção e de transformação. Em síntese, esse primeiro domínio corresponde à forma como Foucault concebe a constituição da nossa ontologia histórica pelo *saber*, como nos constituímos como “*sujeitos de conhecimento*”.

Ao se preocupar com nossa ontologia pela “*ação de uns sobre os outros*”, isto é, como nos constituímos como “*sujeitos de ação sobre os outros*” (Ibid., p. 40), Foucault caracteriza seu segundo eixo de concepções: o *ser-poder*. Nesse período, o filósofo explica ou analisa, em uma perspectiva genealógica, o nível da arqueologia, dedicando-se, então, à análise das “formas por meio das quais o poder é exercido” (NAVARRO, 2008a, p. 59).

Nesse eixo de análise genealógica, Foucault se norteia nas proposições de Nietzsche e estuda como o poder produz saberes sobre os sujeitos e o sujeito como objeto de poder. O que lhe interessa “é o poder enquanto elemento capaz de explicar como se produzem os saberes e como nos constituímos na articulação entre ambos” (VEIGA-NETO, 2007, p. 56). Na esteira das discussões a respeito do poder, o autor produz *A ordem do discurso* e *Microfísica do Poder*, que se caracterizam como os marcos dessa fase genealógica.

A perspectiva de estudos que concebe o “sexo como o articulador entre a proibição de fazer e a obrigação de dizer” (Ibid., p. 83), leva Foucault ao terceiro domínio de suas pesquisas, o *ser-si*, que tem como suporte principal a ética, como relação de si para consigo mesmo, e as tecnologias do eu. Nesse terceiro eixo, o filósofo prioriza pesquisas a respeito da “experiência do indivíduo com a sua sexualidade” (NAVARRO, 2008a, p. 59). Nessa fase, pensa a identidade como processo de subjetivação e estuda a governamentalidade, isto é, o governo de si pelo governo dos outros. O método que adota congrega a arqueologia e muito da genealogia, por isso, é chamado de arqueogenealógico.

Nesse momento, Foucault busca entender a constituição de nossa ontologia pela “*ação de cada um consigo próprio*”, como nos constituímos como “*sujeitos de ação moral sobre nós mesmos*”. Seu objetivo era “traçar a genealogia da ética ocidental, investigando como se dá a relação de cada um consigo próprio – e, nesse caso, com o próprio sexo ou, talvez melhor, por intermédio do próprio sexo – e, a partir daí, como se constitui e emerge sua subjetividade” (VEIGA-NETO, 2007, p. 40; 79). Todo esse panorama possibilita a publicação do segundo e terceiro volumes de *História da Sexualidade*, que marcam as noções de Foucault suportadas pela ética como um dos elementos da ontologia histórica, pressupondo os outros dois: o *ser-saber* e o *ser-poder*.

Após situarmos, brevemente, Michel Foucault no desenvolvimento de seus estudos, esperamos ter mostrado porque este é o norte teórico, metodológico e analítico deste trabalho, o qual, pelo método arqueogenealógico, busca relacionar o acontecimento discursivo a outros enunciados e, ao recortar uma série enunciativa, relacionar seus elementos e entender seus sentidos pela relação interdiscursiva, isto é, pela relação que um enunciado mantém com outros.

Desse modo, nas análises às quais nos propomos, tomamos a perspectiva foucaultiana como horizonte, dialogando, mais especificamente, com as noções formuladas pela *A Arqueologia do Saber*, tais como: enunciado, discurso, formação discursiva e função enunciativa. Do período genealógico, nos será operante as noções de poder e regime de verdade, tais como discutidas em *A Ordem do Discurso e Microfísica do Poder*. Sobre o terceiro domínio de estudos de Michel Foucault, abordaremos algumas noções no Capítulo 3 desta dissertação, quando discutiremos sobre os processos de subjetivação do sujeito professor pela Revista *Nova Escola*.

2.2 Discurso e enunciado: os caminhos para análise

Chegado o momento de discutirmos sobre as teorias e métodos de Michel Foucault, posicionamo-nos na esteira de seus postulados, que nos chamam a questionar e a deixar em suspenso a síntese acabada, os conceitos de continuidade e tradição, por exemplo, para tratarmos, então, de uma “população de acontecimentos dispersos”. Essa suspensão mostra que é possível libertar, segundo Foucault, todo um domínio. “Trata-se de um domínio imenso, mas que se pode definir: é constituído pelo conjunto de todos os enunciados efetivos (quer tenham sido falados ou escritos), em sua dispersão de acontecimentos e na instância própria de cada um” (FOUCAULT, 2007a, p. 29-30). A análise considera, portanto, uma “população de acontecimentos no espaço do discurso em geral” (p. 30).

Dessa forma, Foucault começa a delinear seu método³, cujo objetivo é realizar análises pela descrição de acontecimentos discursivos e questionar: “como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar” (Ibid., p. 30). Esse método analítico opõe-se à análise pela descrição linguística, que considera apenas as regras da língua.

³ Neste momento, por enquanto, tratamos do método arqueológico enunciado por Michel Foucault. “A arqueologia não se ocupa dos conhecimentos descritos segundo seu progresso em direção a uma objetividade, que encontraria sua expressão no presente da ciência, mas da episteme, em que os conhecimentos são abordados para se referir ao seu valor racional à sua objetividade. A arqueologia é uma história das condições históricas de possibilidade do saber” (CASTRO, 2009, p. 40). No decorrer desta dissertação, após discutirmos sobre as fases arqueológica e genealógica dos estudos foucaultianos, teremos, então, as condições necessárias para ponderarmos e nos apoiarmos nas teorias e metodologias analíticas suportadas pela arqueogenealogia do filósofo Michel Foucault.

A análise do campo discursivo é orientada de forma inteiramente diferente; trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui. Não se busca, sob o que está manifesto, a conversa semi-silenciosa de um outro discurso: deve-se mostrar por que não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionados a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar. A questão pertinente a uma tal análise poderia ser assim formulada: que singular existência é esta que vem à tona no que se diz e em nenhuma outra parte? (FOUCAULT, 2007a, p. 31).

Por esse princípio, é possível restituir ao enunciado sua singularidade de acontecimento, fazê-lo irromper historicamente e analisar suas condições de emergência, pois um enunciado é sempre um acontecimento que está ligado a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, que abre para si mesmo uma existência remanescente no campo de uma memória, que é único com todo acontecimento, mas que está, também, aberto à repetição e à transformação, que está ligado a enunciados que o precedem e o seguem. O enunciado, tomado como acontecimento de discurso, é, portanto, a materialidade das análises desse campo.

O conceito de acontecimento é usado por Foucault para caracterizar a análise histórica da arqueologia, que é a descrição dos acontecimentos discursivos. No decorrer dos estudos foucaultianos, é possível relacionar quatro sentidos do termo “acontecimento”: como ruptura histórica, como regularidade histórica, como atualidade e como trabalho de acontecimentalização. O primeiro deles refere-se ao acontecimento arqueológico, isto é, acontecimento como novidade ou diferença. O acontecimento no sentido de regularidade histórica diz respeito ao acontecimento discursivo, como prática histórica. Entrelaçado com o conceito de atualidade está o terceiro sentido de “acontecimento” para o filósofo, o qual também está ligado com a relação de forças. Por fim, o quarto sentido de “acontecimento” está relacionado com o modo de análise histórica (CASTRO, 2009).

A noção de acontecimento que nos dá o suporte para nossas análises é a referente ao segundo sentido do termo, ou seja, acontecimento discursivo, pois nos propormos, neste momento, a uma análise arqueológica, conforme enuncia Michel Foucault, e esta descreve os enunciados como acontecimentos do discurso.

Sobre essa noção de enunciado, que nos é cara porque concebemos nosso *corpus* como enunciado, Foucault pondera que este não pode ser definido em relação à proposição (dos estudos lógicos), à frase (dos estudos gramaticais) ou aos atos de linguagem (dos chamados “analíticos”), pois “encontramos enunciados sem estrutura proposicional legítima; encontramos enunciados onde não se pode reconhecer nenhuma frase; encontramos mais

enunciados do que os *speech acts* que podemos isolar, como se o enunciado fosse mais tênue, menos carregado de determinações, menos fortemente estruturado, mais onipresente, também, que todas essas figuras...” (FOUCAULT, 2007a, p. 95).

Logo, não tratamos o enunciado como uma estrutura, uma unidade, mas, segundo Foucault (Ibid., p. 98), como uma função de existência que “cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis”, o que permite seu aparecimento em conteúdos concretos no tempo e no espaço.

Gregolin (2008b), na esteira das discussões foucaultianas a respeito do enunciado, expõe que, na análise arqueológica de Foucault, o enunciado não é tomado como exclusivamente linguístico, mas, também, em sua natureza semiológica. Tanto é assim, que o filósofo se dedica às análises de enunciados verbais e não verbais no decorrer de seus estudos. Essa característica implica pensar tanto o verbal quanto o não verbal funcionando discursivamente e, ainda, superar as análises possibilitadas pelo viés estrutural, apenas.

Nas nossas análises trabalhamos com enunciados sincréticos, nos quais tanto o léxico quanto as imagens desempenham seu funcionamento discursivo e são relevantes para nossas considerações. Por esse motivo, embora não façamos uma minuciosa e detalhada descrição e análise do texto imagético, que tenderia para o predomínio das correntes semiológicas nos processos analíticos, não podemos desconsiderá-lo, até porque os enunciados são semiológicos, conforme argumenta Foucault.

Em busca de especificar seu método de análise de enunciados, Michel Foucault levanta quatro hipóteses. Na primeira, parte do princípio de que “os enunciados, diferentes em sua forma, dispersos no tempo, formam um conjunto quando se referem a um único e mesmo objeto” (FOUCAULT, 2007a, p. 36). Entretanto, quando se debruça sobre o objeto “loucura”, o filósofo questiona essa unicidade em relação aos enunciados desse discurso e, portanto, essa hipótese não se comprova, já que há uma multiplicidade de objetos.

Para ele, então, a unidade de determinados discursos só seria possível se considerado o jogo das regras que definem suas transformações, a sua não identidade, a ruptura e a descontinuidade que suspendem sua permanência.

De modo paradoxal, definir um conjunto de enunciados no que ele tem de individual consistiria em descrever a dispersão desses objetos, apreender todos os interstícios que os separam, medir as distâncias que reinam entre eles – em outras palavras, formular sua lei de repartição. (Ibid., p. 37).

Ou seja, definir suas regras de formação.

A segunda hipótese apresentada para definir as relações entre enunciados trabalha com “sua forma e seu tipo de encadeamento”, pois, até então, certos discursos eram tomados como se formassem um *corpus* e se caracterizassem por determinados *estilos* e não por seus objetos e conceitos. Todavia, quando se depara com a multiplicidade e heterogeneidade de enunciados sobre o objeto medicina, por exemplo, Foucault percebe que para descrever uma unidade, se há de fato, esse princípio apenas não bastaria. “Seria preciso caracterizar e individualizar a coexistência desses enunciados dispersos e heterogêneos; o sistema que rege sua repartição, como se apóiam uns nos outros, a maneira pela qual se supõem ou se excluem, a transformação que sofrem, o jogo de seu revezamento, de sua posição e de sua substituição” (FOUCAULT, 2007a, p. 39).

Quando questiona se “não se poderiam estabelecer grupos de enunciados, determinando-lhes o sistema dos conceitos permanentes e coerentes que aí se encontram em jogo” (Ibid., p. 39), o filósofo expõe sua terceira orientação de estudo do momento. Porém, usando a gramática como exemplo, explica que essa “coerência” é apenas aparente. Portanto, poderíamos descobrir uma unidade discursiva se a buscássemos “em sua emergência simultânea ou sucessiva, em seu afastamento, na distância que os separa e, eventualmente, em sua incompatibilidade. [...] tentaríamos analisar o jogo de seus aparecimentos e de sua dispersão” (Ibid., p. 40).

É a “identidade e a persistência dos temas” a quarta condição discutida por Foucault para analisar enunciados. Tomando as teorias evolucionistas como objeto de estudo, Foucault chega à conclusão de que essa possibilidade não se comprova, pois tais teorias dizem respeito a “um único tema, mas a partir de dois tipos de discursos”. Logo, não seria possível “procurar na existência desses temas os princípios de individualização de um discurso” (Ibid., p. 41).

Conforme levantava uma e outra hipótese para delinear seu método de estudo e análise dos enunciados, o qual objetiva reagrupá-los, descrever seu encadeamento e explicar as formas unitárias sob as quais se apresentam, Foucault as tomava como método analítico e, então, percebia que não era possível utilizar qualquer das direções até então pensadas, pois descobria que não há uma unicidade, um único estilo, coerência e identidade entre os discursos que constituem os objetos. Todo esse panorama de estudos possibilitou a conclusão de que as análises devem estudar as formas de repartição dos enunciados e descrever seus sistemas de dispersão.

A partir dessas pesquisas, que buscam o estudo das regras de formação e a descrição dos sistemas de dispersão dos enunciados, o filósofo Michel Foucault chega a uma de suas principais teses, que é norte para vários estudos em Análise do Discurso. É, assim, a noção de

Formação Discursiva (FD) que se tornará operante nos e para os trabalhos que objetivam analisar discursos; a partir dessa concepção, o autor tem condições de definir a noção de regras de formação dos enunciados. Ele afirma que

no caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva* – evitando, assim, palavras demasiado carregadas de condições e conseqüências, inadequadas, aliás, para designar semelhante dispersão, tais como “ciência”, ou “ideologia”, ou “teoria”, ou “domínio de objetividade”. Chamaremos de *regras de formação* as condições a que estão submetidos os elementos dessa repartição (objetos, modalidade de enunciação, conceitos, escolhas temáticas). As regras de formação são condições de existência (mas também de coexistência, de manutenção, de modificação e de desaparecimento) em uma dada repartição discursiva. (FOUCAULT, 2007a, p. 43).

A FD, nesse sentido, possibilita-nos compreender como os enunciados e os sujeitos podem ser identificados; está relacionada ao sistema de dispersão e à regularidade dos enunciados; determina aquilo que pode e deve ser dito em cada época, sobre cada saber, objeto e conceito. E é o estudo das regras de formação que dá condições ao analista para estudar as condições de emergência dos enunciados, pois tais regras são condição de existência, coexistência, manutenção, modificação e desaparecimento das FD's. Sobre a regularidade dos enunciados, Foucault (Ibid., p. 163) afirma que esta “designa, para qualquer *performance* verbal (extraordinária ou banal, única em seu gênero ou mil vezes repetida), o conjunto das condições nas quais se exerce a função enunciativa que assegura e define sua existência”.

A noção de FD está diretamente relacionada à de enunciado, especialmente, quando este é considerado na sua concepção de função enunciativa. Pelo método arqueológico de análises de discursos, que analisa as “condições históricas de possibilidade (do *a priori* histórico) que fizeram que em um determinado momento somente determinados enunciados tenham sido efetivamente possíveis e não outros” (CASTRO, 2009, p. 177), Foucault expõe as formas de se analisar a FD e o enunciado diferentemente da “proposição/significante (objeto da formalização) e da frase/significação (objeto do trabalho da interpretação)” por quatro elementos: em relação ao objeto, ao sujeito, ao domínio associado e à materialidade. Ou seja, para se descrever uma função enunciativa é preciso tomar o enunciado como objeto de análise e este, por ser uma “função de existência” (FOUCAULT, 2007a, p. 98), deve ser descrito como uma função enunciativa, cuja análise considera o referencial do enunciado (o objeto), o sujeito do enunciado (a posição sujeito), o campo associado do enunciado e a

materialidade de existência do enunciado, conforme discutiremos, ainda, na sequência deste trabalho.

Uma das problematizações desta dissertação é discutir como o sujeito da educação, no caso o professor, é subjetivado pelos enunciados da Revista *Nova Escola*, isto é, como é objeto e sujeito nesses enunciados. Dessa forma, são os discursos sobre esse sujeito que se tornam nosso objeto. Portanto, na esteira dos postulados pela Arqueologia de Michel Foucault, precisamos estabelecer as regras de aparecimento desse objeto.

O filósofo francês apresenta três direções iniciais para pensarmos a formação do objeto: a) demarcar as superfícies primeiras de sua emergência; b) descrever as instâncias de delimitação; c) analisar as grades de especificação. Deveríamos, inicialmente, mostrar *onde* pode surgir o objeto, considerando que as “superfícies de emergência não são as mesmas nas diferentes sociedades, em diferentes épocas e nas diferentes formas de discurso” (FOUCAULT, 2007a, p. 46). Ao tomarmos nosso objeto temos como superfície de emergência, por exemplo, a mídia, a escola, a família, a sociedade (representada, talvez, pelos discursos chamados de “senso comum”), as várias “instituições” de onde emergem saberes sobre esse sujeito. Para nossas análises, apoiamos-nos nas materialidades enunciativas da Revista *Nova Escola*, ou seja, consideramos a superfície midiática de onde emergem discursos sobre a prática docente para procedermos nossa análise acerca dos processos de subjetivação do sujeito professor.

Seguindo a linha de raciocínio foucaultiana, precisaríamos, agora, descrever as instâncias de delimitação desse objeto, ou seja, descrever quais são as instâncias, as instituições que se posicionam como autorizadas a produzir saberes sobre determinados objetos, o que os delimita. Pelos estudos desse pensador francês, a medicina era a instância superior que tratava do objeto loucura, mas a justiça penal, a autoridade religiosa e a crítica literária e artística também discutiam sobre ele. Dentre as instituições que produzem saberes sobre o sujeito professor, destacamos, por exemplo, a mídia, o governo e a escola.

Articulada a esse segundo momento de análise da formação dos objetos, a terceira direção seria analisar as grades de especificação, isto é, os sistemas de classificação dos objetos. Cada instituição destacada como produtora de saberes sobre a prática docente trata o objeto sujeito professor conforme sua rede de delimitações. Assim, a Revista *Nova Escola*, nossa superfície midiática, materializa discursos tidos como “necessários”, como aqueles que auxiliarão os professores, seus leitores, em suas práticas docentes e, ainda, discursos da “atualidade”, como por exemplo, quando expõe sobre o uso das chamadas “novas tecnologias” em sala de aula. O governo produz os discursos oficiais, aqueles que devem ser

seguidos pelos sujeitos professores, que são normatizados pelo Estado; a escola, tida como a mais próxima e envolvida com esse objeto, posiciona-se como a instituição autorizada a falar da prática, de fato, da realidade de cada sujeito professor e suas ações docentes, pois convive, diariamente, com esse contexto.

Entretanto, essas descrições são insuficientes para se trabalhar com a formação dos objetos, pois não considera as relações entre uma e outra orientação de análise. Os objetos são constituídos por todo um conjunto de relações firmadas entre as superfícies de emergência, as instâncias de delimitação e as grades de especificação. De acordo com Foucault (2007a, p. 49-50), uma FD

se define (pelo menos quanto a seus objetos) se se puder estabelecer um conjunto semelhante; se se puder mostrar como qualquer objeto do discurso em questão aí encontra seu lugar e sua lei de aparecimento; se se puder mostrar que ele pode dar origem, simultânea ou sucessivamente, a objetos que se excluem, sem que ele próprio tenha de se modificar.

Nesse sentido, é que o estudioso discorre sobre algumas consequências de se descrever a formação dos objetos sem considerar as relações entre seus processos de formação. Primeiramente, há várias condições para que apareça um objeto de discurso, porque “não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época”. Embora existam vários condicionantes do aparecimento de um objeto, ele não espera uma ordem que o libera e o permite se materializar, ele não pré-existe a si mesmo, ao contrário, o objeto “existe sob as condições positivas de um feixe complexo de relações” (Ibid., p. 50).

Essas relações estabelecidas entre as diversas instituições e sistemas, todavia, não estão presentes no objeto e não o definem internamente, quando o analisamos não as desenvolvemos. Mas são essas relações que permitem aos objetos, conforme argumenta Foucault (Ibid., p. 50-51), “aparecer, justapor-se a outros objetos, situar-se em relação a eles, definir sua diferença, sua irreducibilidade e, eventualmente, sua heterogeneidade; enfim, ser colocado em um campo de exterioridade”.

Distinguidas entre primárias, aquelas que podem ser descritas independentemente de qualquer discurso ou objeto de discurso, e secundárias, as que podem estar formuladas no próprio discurso, as relações entre as instâncias de formação do objeto abrem um “espaço articulado de descrições possíveis”. Podem ser descritos os sistemas de relações primárias, secundárias ou propriamente discursivas, devendo-se fazer aparecer a especificidade das relações discursivas e o jogo que estas estabelecem com aquelas.

Há que se destacar, neste momento, a pertinência da descrição das relações discursivas, que não são nem internas nem externas ao discurso, mas

estão, de alguma maneira, no limite do discurso: oferecem-lhe objetos de que ele pode falar, ou antes [...] determinam o feixe de relações que o discurso deve efetuar para poder falar de tais ou tais objetos, para poder abordá-los, nomeá-los, analisá-los, classificá-los, explicá-los etc. Essas relações caracterizam não a língua que o discurso utiliza, não as circunstâncias em que ele se desenvolve, mas o próprio discurso enquanto prática. (FOUCAULT, 2007a, p. 51-52).

Após todas as análises que consideram essas diversas relações estabelecidas na formação dos objetos, chega-se não a uma unicidade do discurso, mas a “um conjunto de regras que são imanentes a uma prática e a definem em sua especificidade”. Trata-se, então, das relações da própria prática discursiva⁴, o que especifica o objeto de análise ao qual se dedicou Foucault e sobre o qual nos debruçamos neste trabalho, o *discurso*. Por esse viés analítico, busca-se destacar o conjunto de regras próprias da prática discursiva, as quais definem não uma realidade ou um vocabulário, mas o “regime dos objetos”. Portanto, segundo Foucault (Ibid., p. 55), consiste “em não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”.

Na esteira desses postulados que tomam o enunciado, que é a forma de materialização dos discursos, como objeto de análise discursiva, Foucault prossegue suas descrições e trabalha, neste ponto, com a formação das modalidades enunciativas, a fim de encontrar a lei de formação das enunciações e o lugar de onde surgem. Para tanto, os questionamentos que norteiam as análises são: a) quem fala? b) quais os lugares institucionais de onde se fala? c) quais as posições dos sujeitos que falam?

A indagação “*quem fala?*” orienta este nível de análise e relaciona-se à primeira das relações entre as descrições da formação dos objetos que deve ser considerada para as análises: assim como “não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época” também não é qualquer sujeito que pode falar sobre qualquer objeto. Logo, quando recorreremos ao método analítico enunciado por Michel Foucault, devemos questionar e analisar *quem fala* sobre determinado objeto. Por isso, *quem fala* sobre o sujeito professor? São várias as instituições

⁴ Foucault entende por “práticas a racionalidade ou a regularidade que organiza o que os homens fazem [...], que têm um caráter sistemático (saber, poder, ética) e geral (recorrente) e, por isso, constituem uma ‘experiência’ ou um ‘pensamento’. [...] O domínio das práticas se estende então da ordem do saber à ordem do poder”, depois, o filósofo incluirá, também, o estudo das relações consigo mesmo. Nos estudos foucaultianos, há uma distinção entre as práticas discursivas, que dizem respeito à relação material dos discursos no sistema que os constituem, e as práticas não discursivas, como por exemplo, as relações de poder, que estão relacionadas às práticas discursivas e às condições de possibilidade da formação dos saberes. (CASTRO, 2009, p. 337; 338).

que assumem para si a função de enunciar sobre as práticas docentes, algumas autorizadas a entrar em determinada “ordem do discurso” (conforme discutiremos na sequência) outras autorizadas a entrar em outra “ordem discursiva”. Tomando nosso *corpus*, é a Revista *Nova Escola*, veículo midiático, que fala sobre o sujeito professor e suas práticas. É essa instituição, autorizada a entrar na “ordem do discurso” midiático, que toma para si a posição de materializar saberes a respeito do objeto sujeito professor. Outros sujeitos poderiam, também, falar sobre esse objeto, como por exemplo, os estudantes, a escola, o governo, as famílias, a comunidade.

Em seguida, necessário se faz discutir acerca dos *lugares institucionais* de onde se fala. Especificamente, nesta dissertação, os *lugares institucionais* de onde a mídia enuncia seus discursos sobre o sujeito professor. Poderíamos nos questionar, por exemplo: quais são os diversos lugares do discurso educacional, das práticas docentes e do sujeito professor? Para materializar sentidos sobre as práticas docentes e, assim, contribuir com o processo de constituição identitária do sujeito professor, a mídia se apóia nos discursos da escola, da oficialidade, da família, dos estudantes, entre outros, e os toma como os *lugares institucionais* de onde emergem suas materializações enunciativas.

Pelo fato de que as “posições do sujeito se definem igualmente pela situação que lhe é possível ocupar em relação aos diversos domínios ou grupos de objetos” (FOUCAULT, 2007a, p. 58), devemos considerar para essa metodologia a análise da posição sujeito de quem fala. Assim, qual a posição de sujeito assumida pela Revista *Nova Escola* para falar sobre o sujeito professor?

No discurso sobre o objeto dessas análises, a Revista *Nova Escola* é aquela que conhece o trabalho docente, que entende suas dificuldades, que auxilia os professores, que oferece ajuda e modelos para que possam obter bons resultados em sala de aula. Há, assim, um “feixe de relações em jogo”, isto é, as regras de formação das modalidades enunciativas estão todas inter-relacionadas e produzem discursos, saberes que funcionam como verdades, a respeito do sujeito professor.

Por essa análise, as modalidades enunciativas manifestam a dispersão do sujeito, que fala de diversos lugares, ocupa e recebe diversas posições, fala de uma descontinuidade de planos. Foucault argumenta que devemos buscar nos discursos um

campo de regularidade para diversas posições de subjetividade. O discurso, assim concebido, não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece e que o diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos. [...]

é preciso reconhecer, agora, que não é nem pelo recurso a um sujeito transcendental nem pelo recurso a uma subjetividade psicológica que se deve definir o regime de suas enunciações. (FOUCAULT, 2007a, p. 61).

Podemos entender a crítica foucaultiana à concepção de sujeito transcendental e à subjetividade psicológica. Assim como não são nem as “palavras” nem as “coisas” que definem o regime dos objetos de uma FD, também não é por essa concepção de sujeito que se define o regime de enunciações, mas, sim, pelo discurso.

Foucault se dedicou em muitos momentos de seus estudos à análise da “história do sujeito”. O sujeito sempre fez parte de suas investigações e foi abordado historicamente por questões de subjetividade. Por isso, o filósofo compreende o sujeito como uma “forma”, nem sempre igual, como um “efeito de uma constituição”.

A noção de sujeito de Michel Foucault, portanto, não é aquela que o concebe como pessoa física, fonte e origem do enunciado. O discurso não nasce de um sujeito. O sujeito do enunciado, segundo ele, não é idêntico ao autor do texto, não é aquele que intuitiva e intencionalmente ordena as palavras. Ao contrário, o sujeito foucaultiano é “um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes” (Ibid., p. 107), lugar variável, que caracteriza a formulação como enunciado.

Se uma proposição, uma frase, um conjunto de signos podem ser considerados “enunciados”, não é porque houve, um dia, alguém para proferi-los ou para depositar, em algum lugar, seu traço provisório; mas sim na medida em que pode ser assinalada a posição do sujeito. Descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer, ou disse sem querer), mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito. (Ibid., p. 108).

O sujeito é, então, uma posição sujeito, que pode ser assumida segundo a “ordem do discurso”. Assim, fazemos referência à outra noção fundante cunhada por Michel Foucault, já no segundo momento de seus estudos, e que é cara a este trabalho: a de Ordem do Discurso (OD), que determina quem e como se pode falar, sobre qual assunto, em que momento histórico-social. Conforme pondera Foucault (2009b, p. 8-9), “em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade”.

Considerando nosso *corpus* de análise, é possível visualizarmos que no discurso midiático também há essa “ordem do discurso”, pois a prática discursiva midiática já se legitimou na sociedade e, assim, está autorizada a produzir e difundir culturas, enunciados

postos como verdades. Ela constrói para si uma imagem confiável e, com isso, exerce um poder que produz determinados saberes, “efeitos de poder”.

Nos enunciados que compõem nossa série enunciativa, essa ordem exerce o poder de produzir saber e efeitos de sentido sobre a prática docente; produz imagens ou representações de identidades de professor, e isso se deve ao fato de que a prática discursiva reúne e materializa relações de saber e poder que dizem e determinam o que é ser professor e como devem ser as práticas docentes.

Dando continuidade às descrições do método analítico que propõe, Michel Foucault expõe sobre os processos de formação dos conceitos e afirma que não se trata de “querer repor os conceitos em um edifício dedutivo virtual”, mas sim de “descrever a organização do campo de enunciados em que aparecem e circulam”. Para analisar a formação dos conceitos “não é preciso relacioná-los nem ao horizonte da *idealidade* nem ao curso empírico da idéias” (FOUCAULT, 2007a, p. 62; 70).

Para proceder a tal análise, o pensador francês descreve três aspectos que devem ser considerados: a) as formas de *sucessão*; b) as formas de *coexistência*; c) os *procedimentos de intervenção*. As formas de *sucessão* da organização de um campo enunciativo envolvem, ainda, as diversas *disposições das séries enunciativas*, os diversos *tipos de correlação* dos enunciados e os diversos *esquemas* retóricos. Segundo Foucault, é essa organização que rege o aparecimento e a recorrência dos conceitos. O que faz com que os elementos se formem como conceitos é o fato de pertencerem a um conjunto de regras que dispõe os enunciados em séries e a um conjunto de esquemas de dependências, ordem e sucessão. Contudo, esse primeiro nível da análise só seria possível de se efetivar em *corpora* maiores, considerando-se períodos de longa duração da história, dadas suas características de descrição.

O segundo aspecto de configuração do campo enunciativo compreende as formas de *coexistência*. Essas formas englobam: 1) o *campo de presença*: que diz respeito aos enunciados já formulados e que são retomados e refere-se à relação interdiscursiva; 2) o *campo de concomitância*: que são os “enunciados que se referem a domínios de objetos inteiramente diferentes e que pertencem a tipos de discurso totalmente diversos, mas que atuam entre os enunciados estudados”, ou seja, são enunciados que funcionam como argumentação; 3) o *domínio de memória*: “enunciados que não são mais nem admitidos nem discutidos, [...] mas em relação aos quais se estabelecem laços de filiação, gênese, transformação, continuidade e descontinuidade histórica”, isto é, são enunciados que atualizam uma memória discursiva (Ibid., p. 64).

O nosso *corpus* nos proporciona uma descrição desses três elementos que compõem as formas de *coexistência* do campo enunciativo do objeto sujeito professor, conforme mostraremos no capítulo analítico desta dissertação. A respeito do campo de presença, utilizaremos para nossas discussões a edição n. 230, de março de 2010 (seção 4.2.2). Os discursos humorísticos presentes na reportagem principal da edição n. 226, de outubro de 2009, serão base para as considerações sobre o campo de concomitância (seção 4.2.4). Questionando qual a memória discursiva é recuperada nos enunciados e quais discursos são reatualizados, analisaremos o terceiro elemento das formas de coexistência – o domínio de memória, a partir da edição n. 184, de agosto de 2005 (seção 4.3).

Finalmente, o terceiro ponto levantado por Michel Foucault para se descrever a organização dos conceitos são os procedimentos de intervenção, os quais classifica como as *técnicas de reescrita*, os *métodos de transcrição*, os *modos de tradução* dos enunciados quantitativos em formulações qualitativas e vice-versa, os meios utilizados para aumentar a *aproximação* dos enunciados e refinar sua exatidão, entre outros.

É a partir desse panorama de elementos heterogêneos que organizam o campo de enunciados, que Foucault especifica o objetivo dessa análise:

tentamos determinar segundo que esquemas [...] os enunciados podem estar ligados uns aos outros em um tipo de discurso; tentamos estabelecer, assim, como os elementos recorrentes dos enunciados podem reaparecer, se dissociar, se recompor, ganhar em extensão ou em determinação, ser retomados no interior de novas estruturas lógicas, adquirir, em compensação, novos conteúdos semânticos, constituir entre si organizações parciais. Esses esquemas permitem descrever não as leis de construção interna dos conceitos, não sua gênese progressiva e individual no espírito de um homem, mas sua dispersão anônima através de textos, livros e obras; dispersão que caracteriza um tipo de discurso e que define, entre os conceitos, formas de dedução, de derivação, de coerência, e também, de incompatibilidade, de entrecruzamento, de substituição, de exclusão, de alteração recíproca, de deslocamento etc. Tal análise refere-se, pois, em um nível de certa forma *pré-conceitual*, ao campo em que os conceitos podem coexistir e às regras às quais esse campo está submetido. (FOUCAULT, 2007a, p. 66).

Esse nível de análise, conforme pondera Foucault (Ibid., p. 68; 69), questiona o nível do discurso, considerado mais “superficial” e caracteriza-se como objeto de estudo de analistas que se norteiam pelas concepções discursivas. O discurso é, então, o “lugar de emergência dos conceitos” e está relacionado às regras que caracterizam uma prática discursiva. Esse nível é o conjunto das regras que se encontram efetivamente aplicadas no nível discursivo. As regras de formação dos conceitos, portanto, são descritas em campos discursivos determinados e têm seu lugar no próprio discurso. O que permite delimitar os

grupos de conceitos são as relações entre os diversos elementos que descrevem essa formação, conforme expusemos.

A última descrição e análise que o filósofo discute diz respeito à formação das estratégias, isto é, aos temas e teorias que constituem uma FD. Para esse momento da análise, Foucault (FOUCAULT, 2007a, p. 73-75) argumenta que é preciso: 1) “determinar os *pontos de difração* possíveis do discurso”, os quais se caracterizam como “*pontos de incompatibilidade*”, “*pontos de equivalência*” e “*pontos de ligação de uma sistematização*”; 2) “descrever instâncias específicas de decisão”, isto é, analisar os “papéis” que os discursos desempenham em cada materialização; 3) estudar a “*função* que deve exercer o discurso estudado *em um campo de práticas não discursivas*”, análise que compreende “*o regime e os processos de apropriação* do discurso” e caracteriza-se pelas “*posições possíveis do desejo em relação do discurso*”, mostrando o papel formador de todos esses elementos. Logo, a formação das escolhas teóricas ou das estratégias de formação dos conceitos não deve estar relacionada a um *projeto* fundamental ou a um jogo secundário de *opiniões*.

Em síntese, os discursos materializados na Revista *Nova Escola* e retirados da série enunciativa organizada para nossa análise exercem a função de constituir e determinar identidades para o professor. Nosso objeto – sujeito professor – é subjetivado e objetivado pelos enunciados da Revista, a qual, por meio de discursos sobre a prática docente, assume certos posicionamentos, conforme veremos no capítulo 4.

Por todas essas etapas de descrição e análise dos discursos, podemos observar que a tese inicial de Michel Foucault foi o fato de que a partir da unidade de um discurso é possível tratar de uma dispersão de elementos. Para ele, essa dispersão “pode ser descrita, em sua singularidade, se formos capazes de determinar as regras específicas segundo as quais foram formados objetos, enunciações, conceitos, opções teóricas: se há unidade, ela não está na coerência visível e horizontal dos elementos formados; reside, muito antes, no sistema que torna possível e rege sua formação” (Ibid., p.80).

Os sistemas de formação, estabelecidos pela prática discursiva e que, assim, residem no próprio discurso, configuram-se como um “sistema vertical de dependências”, pois cada nível que o compõe está ligado e submetido ao anterior. Logo, as estratégias discursivas são autorizadas pelos tipos de coexistência entre enunciados e esses pela posição do sujeito. Conforme argumenta o filósofo (Ibid., p. 81-82), os “níveis não são, pois, livres, uns em relação aos outros, e não se desenvolvem segundo uma autonomia sem limite: da diferenciação primária dos objetos à formação das estratégias discursivas existe toda uma hierarquia de relações”. Esses sistemas, portanto, devem ser compreendidos como um

feixe de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou tal objeto, para que empregue tal ou tal enunciação, para que utilize tal ou tal conceito, para que organize tal ou tal estratégia. Definir em sua individualidade singular um sistema de formação, é assim, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática. (FOUCAULT, 2007a, p. 82-83).

Em síntese, esses sistemas definem o princípio de distribuição dos objetos em um discurso, buscam a lei de dispersão dos conceitos e estudam as modalidades de enunciação.

Nas discussões que apresentamos sobre as regularidades discursivas e seus sistemas de formação, já definimos a noção de enunciado cunhada por Michel Foucault. Neste momento, portanto, passamos a discutir sobre a função enunciativa, também tomada em uma perspectiva de análise discursiva, desta vez, no nível enunciativo.

A noção de função enunciativa apresentada por esse pensador francês compreende: um referencial do enunciado, uma posição de sujeito do enunciado, um campo associado e uma existência material. A seguir traçamos algumas considerações no âmbito teórico dessa noção e no capítulo analítico ilustraremos os quatro elementos materializados em uma edição de nosso *corpus* (cf. seção 4.2.1).

O referencial é o correlato do enunciado: “um conjunto de domínios em que tais objetos podem aparecer e em que tais relações podem ser assinaladas”. Esse correlato, entretanto, não é constituído de “coisas”, “fatos” ou “realidades”, mas, sim, de “leis de possibilidade, de regras de existência para os objetos que aí se encontram nomeados, designados ou descritos, para as relações que aí se encontram afirmadas ou negadas” (FOUCAULT, 2007a, p. 102; 103). O referencial é, então, a condição e o campo de emergência dos objetos e das relações estabelecidas no próprio enunciado. É a partir desse correlato que as frases e proposições têm sentido e valor de verdade. Para descrevermos esse referencial do enunciado, precisamos proceder à descrição no nível enunciativo e considerarmos as relações entre o enunciado e os seus espaços de diferenciação.

Além do referencial, a função enunciativa compreende, também, o sujeito do enunciado, que desempenha uma função determinada. Esse sujeito do enunciado está diretamente relacionado à concepção foucaultiana de sujeito, isto é, o sujeito diferente de indivíduo, pessoa física, mas sujeito como uma *posição* de sujeito. Nesse aspecto, o filósofo também diferencia sujeito de autor, o qual não é o mesmo do sujeito do enunciado. Em *A Ordem do Discurso*, Foucault argumenta que o autor é, ainda, um princípio de rarefação de um discurso, e que não é entendido “como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu

um texto, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência” (2009b, p. 26). O sujeito do enunciado é, assim, uma função determinada, vazia e, por isso, não é igual em todos os enunciados. Essa função pode ser exercida por indivíduos diferentes no processo de formulação dos enunciados e, ainda, um mesmo indivíduo pode ocupar diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos (FOUCAULT, 2007a).

Logo, segundo a concepção de sujeito apresentada por Foucault, podemos encontrar em um mesmo texto, diferentes ou mesmas posições de sujeitos díspares e, ainda, um único sujeito ocupando diferentes posições. Por compor a função enunciativa, em uma análise discursiva que preze por essa noção, é necessário descrevermos e compreendermos o funcionamento e os papéis desempenhados pela posição de sujeito materializada nos enunciados. Dessa forma, podemos exemplificar, por meio de alguns enunciados que compõem nosso arquivo, as diferentes posições ocupadas pelo sujeito Revista *Nova Escola*.

Para descrevermos ainda esse aspecto, julgamos necessário considerar o enunciado não verbal que faz parte da capa dessa edição em análise, reproduzida a seguir:



Figura 2: Capa da Revista Nova Escola, edição n. 223, de junho-julho de 2009.

Ao enunciado verbal em questão, soma-se um texto imagético, que ocupa toda a capa, ao fundo dos enunciados verbais, e representa uma espécie de placa mãe de um computador, ou seja, uma peça fundamental e de extrema importância para o funcionamento de um

computador, o que também materializa o posicionamento assumido por esse veículo em relação ao trabalho com tecnologias na escola como essencial. Essa imagem representa, ainda, uma rede tecnológica, que liga várias disciplinas escolares por um emaranhado de fios.

Sabemos, ainda, que não é qualquer indivíduo que pode assumir a posição de sujeito que materializa saberes a respeito da prática docente. Essa legitimação dada pela relação saber e poder que se manifesta em nosso objeto de análise pode conferir a ele um poder para entrar nessa “ordem do discurso” e enunciar saberes sobre a prática docente. O fato de ser uma publicação que aborda assuntos relacionados à educação e, portanto, objetivar atingir um grande público docente, é um dado a ser considerado nas análises aqui empreendidas. Isso pode ter incidência sobre a identidade do sujeito enunciador e a forma como este por meio dos enunciados se relaciona com o seu público alvo primeiro, que são os profissionais ou professores em formação. Emblemática dessa relação saber, poder e legitimação é a sequência enunciativa “saiba quando e como usar esses recursos em todas as disciplinas”. Elementos que caracterizam a identidade desse sujeito enunciador e também os modos de dizer da Revista, como já tivemos a oportunidade de pontuar anteriormente, serão mais bem descritos e especificados no capítulo destinado às análises.

O terceiro elemento que integra a função enunciativa e permite sua descrição é o campo associado, visto que a mesma não pode se exercer sem a existência de um domínio associado. Para que uma frase seja considerada um enunciado é preciso que esteja relacionada a todo um campo adjacente. É, então, na esteira dessas afirmações que faz sentido uma das características essenciais do enunciado: “um enunciado tem sempre margens povoadas de outros enunciados” (FOUCAULT, 2007a, p. 110).

O campo associado, conforme pondera Foucault (2007a), é constituído: 1) “pela série das outras formulações, no interior das quais o enunciado se inscreve e forma um elemento”; 2) “pelo conjunto das formulações a que o enunciado se refere”; 3) “pelo conjunto das formulações cuja possibilidade ulterior é a propiciada pelo enunciado e que podem vir depois dele como sua conseqüência, sua seqüência natural ou sua réplica”. Nesse sentido, para que qualquer seqüência linguística seja enunciado é preciso que faça parte de um campo enunciativo. Um enunciado sempre faz parte de uma série enunciativa, sempre desempenha determinado papel dentro dessa série, em relação aos demais enunciados com os quais se relaciona e, assim, pode tanto concordar ou discordar dos demais enunciados. Para Foucault (Ibid., p. 112), “não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências, efeitos de série e de sucessão, uma distribuição de funções e de papéis”.

Por fim, para que um enunciado se constitua como tal é preciso que tenha uma “existência material”, o que compreende a quarta característica da função enunciativa. O enunciado está sempre ancorado em uma espessura material, ele necessita dessa materialidade para se constituir. “As coordenadas e o *status* material do enunciado fazem parte de seus caracteres intrínsecos” (FOUCAULT, 2007a, p. 113). Assim, o mesmo enunciado materializado em suportes diferentes pode, talvez, apresentar diferentes sentidos, o que significaria afirmar que enunciados não se repetem em materialidades diferentes. Daí a relevância de se considerar o suporte material dos enunciados para os exercícios de análise. Contudo, vale ressaltar que os enunciados podem ser repetidos, desde que em condições estritas, mas as enunciações jamais. “A enunciação é um acontecimento que não se repete; tem uma singularidade situada e datada que não se pode reduzir” (Ibid., p. 114). Logo, podemos ter diferentes enunciações, mas enunciados iguais.

Nesse viés da materialidade dos enunciados, o filósofo argumenta, ainda, que o “regime a que obedecem necessariamente os enunciados é, pois, mais da ordem da instituição do que da localização espaço-temporal; define antes *possibilidades de reinscrição e de transcrição* (mas também limiares e limites) do que individualidades limitadas e perecíveis” (Ibid., p. 116). Essa é uma das condições que estabelece a identidade dos enunciados, a qual pode, também, ser determinada pelo conjunto dos outros enunciados dos quais faz parte.

A partir desse norte precisamos, então, considerar para as nossas análises as condições de produção desse enunciado: a Revista *Nova Escola* enuncia como aquela que defende e argumenta o uso de recursos tecnológicos na sala de aula, pois podem fazer a “turma avançar”. Essa enunciação não desconsidera, assim, todo o contexto histórico-social do século XXI, dos processos de globalização, das “novas tecnologias” tanto da informação quanto da comunicação. Enfim, ao assumir a posição de quem auxilia os professores, não é possível negligenciar, obviamente, o uso de recursos tecnológicos em sala de aula, até porque parece conceber todos os sujeitos e situações escolares como únicos, homogêneos, sem considerar as diferentes temporalidades de um mesmo momento, isto é, o “verdadeiro desta época” seria, a princípio, usar os recursos tecnológicos em sala de aula, entretanto, nem todas as escolas têm condições de viver esse “verdadeiro da época”, por vários fatores que não ocasionam, assim, o uso desses recursos à favor da educação.

Todos esses elementos que compõem a função enunciativa se tornam operantes para os trabalhos de análise discursiva que objetivam uma compreensão dos diversos mecanismos que constituem a formação de um enunciado, que produzem sentido sobre os objetos em análise, que evidenciam os enunciados aos quais se referem e o papel que exercem, enfim,

que proporcionam uma descrição e interpretação pela linha arqueológica enunciada pelo filósofo francês Michel Foucault.

Seguindo as exposições sobre a análise discursiva, que toma por objeto o discurso, materializado em enunciados, que são concebidos como uma função enunciativa, Foucault ainda apresenta outras possibilidades e caminhos para se descrever enunciados, procurando relacionar essa descrição às demais noções fundantes em seus trabalhos.

O filósofo chama a atenção, então, para a necessidade de se fixar o vocabulário. O enunciado não deve ser confundido com a frase ou proposição, simplesmente, pois é a existência própria do conjunto de signos, como acontecimento. Logo, para descrever um enunciado não basta, apenas, descrever seu sistema de signos, isolada e horizontalmente. Ao contrário, descrever um enunciado é “definir as condições nas quais se realizou a função que deu a uma série de signos [...] uma existência, e uma existência específica” (FOUCAULT, 2007a, p. 123). Por essa definição, é possível observá-lo como relação com um domínio de objetos, como um jogo de posições possíveis para um sujeito, como um elemento em um campo de coexistência e como uma materialidade repetível. Todos esses elementos referem-se à composição da função enunciativa, ou seja, não é possível, segundo Foucault, concebermos um enunciado se não pela função enunciativa que exerce.

Aos aspectos que compõem um enunciado e possibilitam sua compreensão, é necessário acrescentar, ainda, as modalidades do *não-dito* e, especialmente, a *ausência*, que é correlata ao campo enunciativo e desempenham papel fundamental na existência dos enunciados, pois sempre há, de acordo com Michel Foucault (Ibid., p. 125), nas condições de emergência dos enunciados, “exclusões, limites ou lacunas que delineiam seu referencial, validam uma única série de modalidades, cercam e englobam grupos de coexistência, impedem certas formas de utilização”. Contudo, embora haja essa ausência, ela não está relacionada à regularidade enunciativa, esta não é ausente. O enunciado também não é oculto nem visível, ele se delinea em sua própria proximidade, pois o nível enunciativo está no limite da linguagem.

Em determinados enunciados da Revista *Nova Escola*, é possível visualizarmos essa *ausência*, de que fala o filósofo francês. Ao valer-se desse mecanismo, a Revista, muitas vezes, apaga certos discursos que, se materializados nesse campo de coexistência, poderiam produzir outros sentidos. Por exemplo, no enunciado “O que e como ensinar: para garantir o aprendizado em todas as disciplinas, é preciso conhecer os conteúdos essenciais e como lecionar cada um. Veja aqui 30 atividades e oito planos de aula que todo professor do 1º ao 5º ano tem de saber” (RNE, n. 213, jun./jul 2008), não há referência aos fatores histórico-sociais

que constituem os sujeitos e, conseqüentemente, influenciam as práticas docentes. Essa *ausência*, portanto, apaga os discursos que dizem respeito às especificidades do processo de ensino e aprendizagem e esboçam o referencial enunciativo.

Feitas essas ressalvas acerca da descrição dos enunciados, Foucault se dedica a estudar a relação desses com as formações discursivas e afirma que tenta mostrar, por suas análises, “como se pode organizar, sem falha, sem contradição, sem imposição interna, um domínio em que estão em questão os enunciados, seu princípio de agrupamentos, as grandes unidades históricas que eles podem constituir e os métodos que permitem descrevê-los” (FOUCAULT, 2007a, p. 129-130). Para ele, a análise das FDs está “centrada na descrição do enunciado em sua especificidade”, conforme a função enunciativa, descrevendo-se e analisando-se o referencial, o sujeito, o campo associado e a materialidade. A FD constitui, dessa forma, grupos de enunciados, conjuntos de *performances* verbais ligados no nível do enunciado.

Chega o momento, então, de sintetizar as discussões e concepções de algumas noções que permeiam o referencial teórico, metodológico e analítico enunciado por Michel Foucault (Ibid., p. 132-133). Para ele, a “análise do enunciado e da formação [discursiva] são estabelecidas correlativamente”, pois a demarcação da FD revela o nível específico do enunciado; um enunciado pertence a uma FD e sua regularidade é “definida pela própria formação discursiva”, sendo que esta se caracteriza por uma dispersão de fatos e aquele por sua modalidade de existência; portanto, um discurso é um “conjunto de enunciados, na medida em que se apóiem na mesma formação discursiva”. Por fim, a prática discursiva é um “conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa”.

Todas essas discussões apresentadas por Michel Foucault nos levam ao caminho que parece proporcionar uma definição, por meio das análises discursivas, da pergunta norte de seu método e objetivos: por que apareceu esse enunciado e não outro em seu lugar? Isso porque, segundo o autor (Ibid., p. 135), a “análise dos enunciados e das formações discursivas abre uma direção inteiramente oposta: ela quer determinar o princípio segundo o qual puderam aparecer os únicos conjuntos significantes que foram enunciados. Busca estabelecer uma lei de raridade”.

Resumidamente, essa análise compreende: o “princípio de que nem *tudo* é sempre dito”; o fato de se estudar os “enunciados no limite que os separa do que não está dito, na instância que os faz surgirem à exclusão de todos os outros”; a análise dos enunciados como

se estivessem, sempre, em seu próprio lugar, e não como se ocupassem o lugar de outros; a raridade dos enunciados (FOUCAULT, 2007a).

Uma análise dos enunciados trata-os na forma sistemática da exterioridade e, por isso, considera que o campo dos enunciados seja descrito como local de “acontecimentos, regularidades, relacionamentos, modificações determinadas, transformações sistemáticas”; que o domínio enunciativo seja descrito como um “campo anônimo cuja configuração defina o lugar possível dos sujeitos falantes”; que o campo dos enunciados não obedeça “à temporalidade da consciência” (Ibid.).

Quando os enunciados são considerados na sua *remanência*, são abordados na forma de aditividade e se consideram os fenômenos de recorrência, teremos, assim, uma análise enunciativa, a qual “se dirige a formas específicas de acúmulo que não podem identificar-se nem com uma interiorização na forma da lembrança, nem com uma totalização indiferente dos documentos” (Ibid., p. 139).

Feita a apresentação das noções e do método de análise do discurso, podemos formular, com base em Foucault, o conceito de discurso que direciona nossas análises.

Na concepção foucaultiana, o discurso é entendido como prática sócio-discursiva e não mais única e exclusivamente como um conjunto de signos, conforme postulado pelas vertentes estruturalistas. O discurso é “constituído por um conjunto de seqüências de signos, enquanto enunciados, isto é, enquanto lhes podemos atribuir modalidades particulares de existência”. Assim, o discurso é um “conjunto de enunciados que se apóia em um mesmo sistema de formação” (Ibid., p. 122).

O discurso é um jogo estratégico e polêmico, incluído em séries discursivas, na dispersão e na descontinuidade histórica; é um espaço em que saber e poder se articulam. Em síntese, o discurso é uma prática que provém da formação dos saberes e que se ligam a outras práticas; através dele é que se constituem e se articulam as relações de saber e poder de certo momento histórico, além disso, estão inseridos em FD's, ou seja, são controlados, selecionados, organizados e distribuídos por formações que determinam o que pode e deve ser dito em determinado momento histórico.

Essa análise arqueológica conduz à noção de saber, visto como o “conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensáveis à constituição de uma ciência, apesar de não se destinarem necessariamente a lhe dar lugar”. O saber é um “domínio em que o sujeito é necessariamente situado e dependente, sem que jamais possa ser considerado titular...” (Ibid., p. 204; 205). Os saberes são teorias sistemáticas, manifestadas nos discursos científicos, que são tidos como verdadeiros e

positivos. Constituídos com base em uma vontade de verdade, os saberes funcionam como transmissores do próprio poder a que servem.

Essa concepção se torna operante nos e para os trabalhos de Análise do Discurso, porque diz respeito ao que se pode falar em uma prática discursiva; ao espaço no qual o sujeito se posiciona para falar sobre os objetos abordados em seu discurso; ao campo de coordenação e subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem; às possibilidades de utilização e apropriação oferecidas pelo discurso. Por isso, na arqueologia, ao analisarmos os discursos estamos considerando as relações de saber existentes em cada materialidade.

Procuramos expor, até agora, as contribuições de Michel Foucault à análise do discurso. Como analistas, nosso *corpus* é composto por discursos, os quais, dada sua concepção, são materializados em enunciados, que exercem uma função enunciativa. Essas noções operadas por Foucault são o norte deste trabalho, que objetiva, em uma perspectiva discursiva, analisar a produção de identidades do sujeito professor pela Revista *Nova Escola* como um fato de discurso. É nesse sentido que a arqueologia de Foucault é fundante, pois “designa o tema geral de uma descrição que interroga o já dito no nível de sua existência; da função enunciativa que nele se exerce, da formação discursiva a que pertence, do sistema geral de arquivo de que faz parte. A arqueologia descreve os discursos como práticas especificadas no elemento do arquivo” (FOUCAULT, 2007a, p. 149).

Portanto, segundo Foucault (Ibid., p. 157; 158), a arqueologia busca definir os “próprios discursos enquanto práticas que obedecem a regras”, define, também, os “tipos e regras de práticas discursivas que atravessam obras individuais”. Nesse sentido, a arqueologia é a “descrição sistemática de um discurso-objeto”.

2.3 A genealogia foucaultiana pela *Ordem do Discurso*

De acordo com as investigações foucaultianas já no segundo momento de seus estudos, nos dedicamos neste momento às ponderações acerca da *Ordem do Discurso* (OD). Essas discussões nos darão condições de delinear a genealogia de Michel Foucault, que também compõe nosso aporte teórico e metodológico e, assim, norteia nossos procedimentos analíticos.

Neste momento de suas investigações, em que se dedica aos estudos sob a ótica da *Ordem do Discurso*, Michel Foucault alerta sobre o perigo que o discurso carrega e, então, nos direciona às análises que consideram as relações entre as práticas discursivas e as não discursivas, por exemplo, pelas várias formas de poder que permeiam as primeiras.

Há, na sociedade, segundo o filósofo, procedimentos de controle e de delimitação do discurso que se exercem do exterior e funcionam como sistemas de exclusão, colocando em jogo o poder e o desejo. A interdição, a separação / rejeição e a vontade de verdade fazem parte desses procedimentos.

A interdição é um exercício do poder e diz respeito ao fato de que não se pode falar de qualquer coisa em qualquer situação; não é qualquer um que pode falar de qualquer assunto. Essa interdição do discurso pode se dar pelo tabu do objeto, pelo ritual da circunstância ou pelo direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala.

A Revista *Nova Escola*, como veículo da mídia, que é uma instituição que regula a produção de discursos, também não pode falar de todos os assuntos. Essa Revista deve materializar bons exemplos de práticas docentes, apresentar modelos que levem a resultados positivos e não apenas “cobrar” que o professor (leitor) faça algo diferente em sala de aula. O discurso é uma prática pela qual o poder se exerce. As “interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder” (FOUCAULT, 2009b, p. 10). Portanto, essa mídia assume a posição de quem pode e sabe como se deve falar sobre as práticas docentes e do sujeito professor.

O segundo procedimento exterior de controle e delimitação do discurso refere-se à separação e rejeição que o pensador francês estudou a partir da loucura *x* razão. Nosso *corpus*, a todo o momento, separa discursos e rejeita outros. Em relação à indisciplina, por exemplo, cuja análise fazemos pelos enunciados materializados na edição n. 226, de outubro de 2009, de certa forma, não são considerados os discursos dos estudantes, pois a reportagem apresenta apenas depoimentos, contribuições e explicações de professores e especialistas na área.

O outro procedimento de controle externo é a vontade de verdade, que está, assim como os anteriores, apoiada em um suporte institucional e é uma construção histórica que se materializa no discurso. Por esse sistema de inclusão, Foucault (2009b) opõe o verdadeiro e o falso e afirma que a verdade reside no que o discurso diz. Dessa forma, temos os discursos verdadeiros em cada época. Para a *Nova Escola*, por exemplo, o verdadeiro desta época está no fato de que é necessário e importante usar as “novas tecnologias” em sala de aula, pois podem ajudar no processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, a Revista sempre busca uma ciência, como a linguística, para assumir e sustentar seu posicionamento, sua “vontade de verdade”, como no enunciado: “Produção de texto: a redação escolar acabou. Descubra por que os alunos precisam conhecer os diferentes gêneros para saber o quê, por que e para quem eles escrevem” (RNE, n. 219, jan.fev.-2009).

A vontade de verdade é

ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído (FOUCAULT, 2009b, p. 17).

Esse procedimento, portanto, exerce sobre os outros discursos (por exemplo, aqueles considerados como não científicos) uma “pressão” e um “poder de coerção”.

O segundo grupo de procedimentos de controle e de delimitação dos discursos são de ordem interna, ou seja, os próprios discursos se controlam. Esses procedimentos envolvem o comentário, o princípio de autoria e as disciplinas. O comentário desempenha dois papéis essenciais: permite construir novos discursos – quando se tem um segundo texto (comentário) a partir de um texto primeiro (comentado) – e dizer o que estava articulado silenciosamente no texto primeiro. A noção fundante desse tipo de procedimento se resume, então, no fato de que o “novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (Ibid., p. 26), isto é, a novidade está no modo como um discurso é retomado.

O segundo tipo dos procedimentos internos, além de ser outro princípio de rarefação do discurso, está relacionado, de certa forma, à concepção de sujeito de Michel Foucault, sobre a qual já traçamos considerações. Para ele, o autor é quem organiza os efeitos de sentido de um texto e lhe dá a coerência, sem a qual o discurso poderia ser interditado. “O comentário limitava o acaso do discurso pelo jogo de uma *identidade* que teria a forma da *repetição* e do *mesmo*. O princípio do autor limita esse mesmo acaso pelo jogo de uma *identidade* que tem a forma da *individualidade* e do *eu*” (Ibid., p. 29).

A disciplina se define por um domínio de objetos, conjunto de métodos, *corpus* de proposições consideradas verdadeiras, jogo de regras, definições, técnicas e instrumentos. Assim, a disciplina, conforme argumenta Michel Foucault (Ibid., p. 36), é um “princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras”.

Por fim, há um terceiro grupo de procedimentos que controlam a produção dos discursos e que estão relacionados com as condições de sua emergência. Segundo Foucault, trata-se de

determinar as condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles. Rarefação, desta vez, dos sujeitos que falam; ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo (FOUCAULT, 2009b, p. 36-37).

Como uma prática que determina a singularidade e os papéis dos sujeitos que falam, o ritual é a forma mais superficial e visível desse sistema de restrição. Esse mecanismo

define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam [...], define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto dos signos que devem acompanhar o discurso, fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção (FOUCAULT, 2009b, p. 39).

O segundo mecanismo desse grupo de procedimentos que impõe regras aos sujeitos do discurso diz respeito às doutrinas. Estas contribuem para uma maior dispersão dos discursos, ao passo que parecem requerer, conforme Foucault (Ibid., p. 42), apenas o “reconhecimento das mesmas verdades e a aceitação de certa regra de conformidade com os discursos validados”. Esse procedimento constitui o inverso das “sociedades de discurso”, pois estas delimitam e determinam a produção e a circulação dos discursos.

A apropriação social dos discursos completa, em uma ampla escala, esse grupo de procedimentos. De acordo com Foucault, a educação é o espaço onde os indivíduos têm acesso a vários discursos. “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (Ibid., p. 44).

A partir dessas discussões, o filósofo propõe três direções que o trabalho teórico e analítico deve seguir para proceder à análise das condições, dos jogos e efeitos dos discursos: questionar a vontade de verdade, restituir ao discurso seu caráter de acontecimento e, por fim, suspender a soberania do significante.

Nesse sentido, para realizar essas tarefas é preciso seguir algumas exigências. A primeira refere-se ao princípio de *inversão*, à necessidade de reconhecer o “jogo negativo de um recorte e de uma rarefação do discurso”. Em seguida, é preciso considerar o princípio da *descontinuidade*, isto é, devemos tratar os discursos como “práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem”. Pelo princípio de *especificidade*, Foucault pondera que o discurso é uma “violência que fazemos às coisas, como uma prática que lhes impomos em todo o caso; e é nesta prática que os acontecimentos do discurso encontram o princípio de sua regularidade” (Ibid., p. 52; 53). Finalmente, a quarta regra a ser seguida é o princípio de *exterioridade*, ou seja, devemos considerar, a partir dos próprios discursos, a análise de suas condições externas de possibilidade.

Portanto, na análise discursiva que se norteia por esse aporte teórico e metodológico, devem prevalecer as noções de acontecimento, série, regularidade e de condições de

possibilidade, em detrimento às de criação, unidade, originalidade e significação, respectivamente. Assim, essa linha de pesquisa está relacionada à perspectiva de história enunciada por Michel Foucault: a história nova *x* a história tradicional (conforme discutimos no Capítulo anterior). Essas concepções que delineiam os procedimentos analíticos nos darão, então, o suporte necessário para analisarmos as materialidades discursivas da Revista *Nova Escola*, pois, de fato, tomamos os discursos como “conjuntos de acontecimentos discursivos”, estabelecemos nosso *corpus* como um arquivo e, por isso, cada enunciado analisado faz parte de uma série enunciativa e, dessa forma, temos as condições para conhecer a regularidade desses discursos, considerando, ainda, suas condições de possibilidade.

Foucault pondera, então, que é preciso considerar para as análises dois conjuntos: o crítico e o genealógico. “A crítica analisa os processos de rarefação, mas também de reagrupamento e de unificação dos discursos; a genealogia estuda sua formação [a formação dos discursos e dos saberes na sociedade] ao mesmo tempo dispersa, descontínua e regular” (FOUCAULT, 2009b, p. 65-66). Essas duas práticas não são separáveis, são, antes, duas perspectivas de análise.

Depois de termos traçado considerações sobre o método teórico, metodológico e analítico enunciado por Michel Foucault pela *arqueologia* e pela *genealogia*, delineamos, então, a metodologia de pesquisa *arqueogenealógica*, que congrega princípios da arqueologia (que estuda a formação dos saberes na sociedade) e da genealogia (que estuda as formas de exercício do poder). “Arqueologia e genealogia se apóiam sobre um pressuposto comum: escrever a história sem referir a análise à instância fundadora do sujeito” (CASTRO, 2009, p. 185). Em linhas gerais, a genealogia possibilita certa “ampliação” do campo investigativo arqueológico e inclui, de maneira mais precisa, o estudo das práticas não discursivas. Analisasse, assim, o saber em termos de estratégia e de poder, situando-o no âmbito das lutas.

CAPÍTULO 3

AS RELAÇÕES ENTRE O PODER E OS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO

3.1 Ainda sobre a noção de poder em Michel Foucault: *A Microfísica do Poder*

Conforme discutiremos no Capítulo anterior, na fase arqueológica Michel Foucault objetivou discutir sobre a constituição dos saberes na sociedade, privilegiando as inter-relações discursivas e a articulação com as instituições. No segundo momento de seus estudos, dedica-se à genealogia, volta o foco de suas análises às formas de exercício do poder na sociedade e explica o nível da arqueologia. Seu interesse principal, nesse momento, diz respeito ao poder. Para entendermos essa relação entre saber e poder é preciso termos em mente que a “formação do saber requer que se leve em consideração, além das práticas discursivas, as práticas não discursivas” (CASTRO, 2009, p. 323), além de se considerar, ainda, as relações entre essas duas práticas.

Embora se dedique a esse tema, Foucault não desenvolveu uma “teoria” do poder, isto é, não escreveu, sistematicamente, sobre o assunto, mas realizou análises a respeito do funcionamento do poder. Portanto, não há no filósofo

uma teoria geral do poder. O que significa dizer que suas análises não consideram o poder como uma realidade que possua uma natureza, uma essência que ele procuraria definir por suas características universais. Não existe algo unitário e global chamado poder, mas unicamente formas díspares, heterogêneas, em constante transformação. O poder não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal, constituída historicamente (MACHADO, 2007, p. X).

Por seus estudos acerca da formação dos saberes na sociedade, o filósofo conclui que o poder não está, exclusivamente, associado ao Estado, nem, muito menos, é detido por alguém, ele não está em nenhum ponto específico da sociedade. Ao contrário, o poder se exerce e é exercido. “Rigorosamente falando, o poder não existe; existe sim práticas ou relações de poder. O que significa dizer que o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona” (Ibid., p. XIV). Intervém materialmente na realidade concreta dos indivíduos e se caracteriza como “micro-poder” ou “sub-poder”, daí a concepção de *microfísica* do poder, de Michel Foucault.

A concepção de poder enunciada pelo filósofo também fundamenta um dos trabalhos de Fernandes e Alves Júnior sobre a identidade do sujeito mendigo, para quem há relações de poder, “ações que visam a conduzir a conduta do outro” (2008, p. 105). Segundo essa linha de

pesquisa, os autores afirmam que as relações de poder são sutis e múltiplas e, por isso, não há um poder.

Nessa perspectiva, a noção de poder implica ruptura com estruturas políticas, governo, lugares assumidos em instituições, etc., compreendidos como um posto de quem comanda. Nas relações humanas, quaisquer que sejam, o poder está sempre presente; há relações de poder em todas as relações entre sujeitos. O poder, nessa acepção, é focalizado em micro instâncias, é um exercício integrante do cotidiano, e corrobora a construção de identidade dos sujeitos, por meio de suas inscrições em formações discursivas que remetem a diferentes formações sociais. (FERNANDES; ALVES JÚNIOR, 2008, p. 105).

Ao se exercer como micro poder, o poder tem como alvo principal o corpo do indivíduo, a fim de “aprimorá-lo” e “adestrá-lo”, logo, situa-se nesse nível do corpo social. Assim, o poder, diferentemente dos posicionamentos comuns que o caracterizam como negativo, excludente, massacrador, é positivo, pois é, antes de tudo, produtivo: produz saberes nas sociedades, coisas, induz ao prazer, produz discursos, enfim, ele não pesa apenas como uma força que diz não, por isso se mantém na sociedade. Conforme argumenta Foucault,

se o poder só tivesse a função de reprimir, se agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, do recalçamento, à maneira de uma grande super-ego, se apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria muito frágil. Se ele é forte, é porque produz efeitos positivos a nível do desejo – como se começa a conhecer – e também a nível do saber. O poder, longe de impedir o saber, o produz (FOUCAULT, 2007b, p. 148).

Para a análise, portanto, é preciso considerar, fundamentalmente, que “saber e poder se implicam mutuamente: não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder. Todo ponto de exercício do poder é, ao mesmo tempo, um lugar de formação de saber” (MACHADO, 2007, p. XXI).

As análises genealógicas confirmam a tese de que o poder, além de produzir saberes, produz, também, individualidade. De acordo com Machado (Ibid., p. XIX; XX), o “indivíduo é uma produção do poder e do saber. [...] o poder disciplinar não destrói o indivíduo; ao contrário, ele o fabrica. O indivíduo não é o outro do poder, realidade exterior, que é por ele anulado; ele é um de seus mais importantes efeitos”.

Na linha de suas discussões sobre as formas de exercício do poder, Foucault argumenta sobre o “regime” do discurso e do saber ou, ainda, sobre o “novo regime”. Para ele, o “que está em questão é o que *rege* os enunciados e a forma como estes se regem entre si para constituir um conjunto de proposições aceitáveis cientificamente e, conseqüentemente,

susceptíveis de serem verificadas ou infirmadas por procedimentos científicos” (FOUCAULT, 2007b, p. 4). Ou seja, é preciso analisar os efeitos de poder que circulam entre os enunciados. Tomando nosso *corpus*, questionamos, por exemplo, sobre o conjunto de enunciados que coloca em cena o discurso do uso das “novas tecnologias” em sala de aula. Esse discurso se apresenta, nesse sentido, como um “novo regime” que *rege* os enunciados a respeito da prática docente e, então, subjetiva o professor e afeta o processo de ensino e de aprendizagem.

Nessa perspectiva das formas de exercício do poder, Foucault (Ibid., p. 13) também discute a respeito da chamada “verdade”, que para ele não é “o conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar, mas o conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder”. Há, então, uma constante relação entre verdade e poder, pois aquela não existe sem este.

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (Ibid., p. 12).

Assim, tem-se aquilo que é considerado como o verdadeiro de uma época. Por exemplo, a Revista *Nova Escola* vem assumindo para si o discurso favorável ao uso das “novas tecnologias” em sala de aula, das tecnologias que, aliadas ao ensino, podem contribuir com o processo educacional. Nesse sentido, o “verdadeiro” desta época, de acordo com esse veículo da mídia, é trabalhar usando as tecnologias a favor do processo de ensino e de aprendizagem.

Além dessa temática, a Revista materializa, também, o discurso a respeito do trabalho pautado na teoria dos gêneros discursivos, como ferramenta de ensino que possibilita não apenas um trabalho estrutural e gramatical dos textos, mas que dê condições de se desenvolver habilidades sócio comunicativas e de interação entre os sujeitos a partir do estudo do conteúdo temático, do estilo linguístico e da organização composicional de vários gêneros em cada série. Logo, constitui-se como “verdadeiro” desta época, também, o ensino norteado pelos gêneros.

O tema da indisciplina, entre outros recorrentes no nosso *corpus*, também é discutido na *Nova Escola*, conforme veremos nas análises do arquivo que construímos para esta

dissertação. Todos esses assuntos foram materializados por meio de técnicas que subjetivam o sujeito professor e lhe constituem identidades.

Traçadas essas considerações acerca do poder, que funciona como prática não discursiva, delineamos o suporte que nos proporcionará, na seção seguinte, discutir os processos de subjetivação do sujeito professor na Revista *Nova Escola*.

3.2 Sujeito professor: objeto e sujeito na Revista *Nova Escola*

Neste momento, nossas discussões e análises se norteiam pelo terceiro domínio dos estudos foucaultianos: o *ser-si*. Apoiamo-nos, em especial, nas noções de *cuidado de si* e *tecnologias do eu* para analisarmos discursivamente a constituição de identidade por meio dos processos de subjetivação. Dessa forma, buscamos compreender os processos de constituição identitária do sujeito professor pela Revista *Nova Escola* suportados pelo domínio da ética, como relação de si para consigo mesmo. Portanto, teremos em nossas análises parte da arqueologia e da genealogia, o que constitui o método arqueogenealógico enunciado pelo filósofo.

Em um de seus trabalhos que aborda a questão da identidade, Navarro (2008b) considera a identidade como um fato de discurso, tomado como uma prática e, portanto, segundo o autor,

importa considerar o peso das práticas discursivas sobre o modo como os sujeitos vêm a si e ao outro, o modo como exercem determinado tipo de governo sobre si e sobre o outro. Dito de outro modo, uma análise da produção discursiva da identidade, que considere a categoria do poder, deve levar em conta o modo como, nos discursos da mídia, processam-se a objetivação e a subjetivação dos sujeitos. (NAVARRO, 2008b, p. 90).

Inês Araújo, ponderando sobre as vertentes da arqueologia e da genealogia foucaultianas, afirma que

cabe ao arqueogenealogista interpretar ou fazer a história do presente, mostrando que transformações históricas foram as responsáveis pela nossa atual constituição como sujeitos objetiváveis por ciências, normalizáveis por disciplinas e dotados de uma subjetividade através da invenção de uma ciência sobre o sexo (ARAÚJO, 2008, p. 103).

Michel Foucault se dedica nesse terceiro eixo de seus estudos a entender a constituição de nossa ontologia pela “*ação de cada um consigo próprio*”, assim, é o cuidado de si e as tecnologias do eu, atreladas às relações de saber e poder, que constituem os processos que subjetivam os sujeitos, por exemplo, pelos mecanismos da governamentalidade, da confissão,

da biopolítica e do biopoder. Portanto, podemos perceber que o foco das pesquisas foucaultianas está na análise do sujeito e de sua constituição, que se deu, segundo Araújo (2008, p. 95), por “longos, árduos e conflituosos acontecimentos discursivos, epistêmicos e práticos”.

Conforme argumenta Foucault,

deve-se, antes de mais nada, pensar numa crise do sujeito, ou melhor, da subjetivação: numa dificuldade na maneira pela qual o indivíduo pode se constituir enquanto sujeito moral de suas condutas, e nos esforços para encontrar na aplicação a si o que pode permitir-lhe sujeitar-se a regras e finalizar sua existência (FOUCAULT, 2009a, p. 101).

Alinhando arqueologia e genealogia, Foucault estuda a *sujeição* do sujeito pela ordem do saber e do poder. O sujeito é sujeitoado, basicamente pelo poder, por meio de práticas disciplinares e de normalização, deslocando-se das relações discursivas para as relações não discursivas, isto é, para as “relações entre o discurso e os demais fatores sociais, econômicos, culturais, como o saber tece relações com certo tipo de poder cujo produto mais notório é o indivíduo normalizado” (ARAÚJO, 2008, p. 118).

As *técnicas de si* são estudadas pelo filósofo a partir da temática subjetividade e verdade, cuja pesquisa busca analisar a constituição do sujeito, “os modos instituídos do conhecimento de si e sobre a sua história”. Segundo Foucault, as técnicas de si são os

procedimentos, que, sem dúvida, existem em toda civilização, pressupostos ou prescritos aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de determinados fins, e isso graças a relações de domínio de si sobre si ou de conhecimento de si por si. Em suma, trata-se de recolocar o imperativo do “conhecer-se a si mesmo”, que nos parece tão característico de nossa civilização, na interrogação mais ampla e que lhe serve de contexto mais ou menos explícito: que fazer de si mesmo? (FOUCAULT, 1997, p. 109).

Assim, a cultura de si está relacionada à formação do sujeito. Nas palavras de Carvalho (2010, p. 42), “formação conduzida não necessariamente de modo externo ao sujeito, como preponderou na formação cristã, mas formação que tinha por objeto a própria constituição do sujeito, sempre circunscrita a certos domínios de exercícios, regras, práticas e exames”.

Na análise que empreende acerca do discurso sobre as novas tecnologias e a subjetivação docente, Klein (2008) analisa, essencialmente, os discursos das “novas tecnologias” materializados na Revista *Nova Escola*. Para tanto, um de seus suportes teórico-metodológicos são as discussões de Foucault a respeito das técnicas de si. Segundo a autora,

quando *Nova Escola* produz reportagens sobre o computador e a Internet faz circular enunciados que apresentam quais são os saberes que o/a professor/a deve possuir, que competências e habilidades são necessárias para ensinar na era da tecnologia e, mais do que isso, como o/a professor/a deve ser, pensar e agir neste “novo tempo”. A revista ativa técnicas que colocam o docente diante de si mesmo, subjetivando-o. (KLEIN, 2008, p. 37).

Ou seja, a Revista se utiliza das técnicas e do cuidado de si para materializar processos que subjetivam o sujeito professor.

Vale destacar, no entanto, que nosso norte por esse e outros trabalhos, como por exemplo, de Costa e Silveira, não se limita às considerações traçadas pelas autoras. Ao contrário, nosso percurso vai além, ao considerar tanto a questão linguística quanto a discursiva, possibilitando, então, discutir e analisar a constituição de identidades para o sujeito professor pela Revista *Nova Escola*, isto é, os processos de subjetivação desse sujeito, além de nos dar condições de organizar os trajetos temáticos e, portanto, questionar acerca da revista seguir ou não uma linha editorial, conforme veremos na sequência.

A linha de raciocínio que norteia a perspectiva do *cuidado de si* se apresenta em torno das questões da sexualidade, pois o filósofo analisa, considerando a temática sexual na reflexão moral, as relações do sujeito consigo mesmo, a “intensificação da relação consigo pela qual o sujeito se constitui enquanto sujeito de seus atos”. Logo, engloba o cuidado de si e as tecnologias do eu. A “cultura de si” se caracteriza pelo fato de que a arte da existência é dominada “pelo princípio segundo o qual é preciso ‘ter cuidados consigo’; é esse princípio do cuidado de si que fundamenta a sua necessidade, comanda o seu desenvolvimento e organiza a sua prática” (FOUCAULT, 2009a, p. 47; 49). Ou seja, é necessário ocupar-se consigo mesmo, cuidar de si, valorizando as relações de si para consigo. O cuidado de si é, então, uma experiência e uma técnica elaborada que transforma essa experiência, além de implicar as “múltiplas e generalizadas formas de dominar a si mesmo, transformar-se a si próprio, agir sobre si, enfim, tomar a vida como arte de uma prática de si. De qualquer forma, trata-se de ocupar de si mesmo enquanto atividade própria de sua e para a sua formação” (CARVALHO, 2010, p. 39).

Em termos de cuidado de si, é preciso cuidar tanto do corpo quanto da alma. Para assegurar a “saúde da alma” e estar bem é preciso, antes, cuidar do corpo e garantir sua saúde. Por isso, as práticas de si envolvem, a todo o momento, uma relação intercambiável entre corpo e alma. Aquele ocupa um lugar importante na busca do cuidado dessa e congrega, por exemplo, “o medo do excesso, a economia do regime, a escuta dos distúrbios, a atenção detalhada ao funcionamento, a consideração de todos os elementos (estação, clima,

alimentação, modo de vida) que podem perturbar o corpo e, através dele, a alma” (FOUCAULT, 2009a, p. 62).

Com o objetivo de entender a constituição do sujeito, o filósofo francês toma como pólo a relação subjetividade e verdade, buscando saber como o sujeito entra nos jogos de verdade. A princípio, essa análise era feita a partir de práticas coercitivas ou de jogos teóricos ou científicos. Depois, em seus Cursos no *Collège de France*, Foucault passa a estudar a relação entre os sujeitos e os jogos de verdade pela prática de si, ou seja, os jogos de verdade não referiam mais a uma prática coercitiva, mas sim a uma prática de autoformação do sujeito, que considera o exercício de si sobre si mesmo.

Adiante em suas exposições, Foucault pondera que o “jogo” de verdade, isto é, as técnicas para compreender o que se é, refere-se a um “conjunto de regras de produção de verdade” e quem pode dizer a verdade são os “indivíduos que são livres, que organizam um certo consenso e se encontram inseridos em uma certa rede de práticas de poder e de instituições coercitivas” (FOUCAULT, 2006a, p. 282; 283). Assim, há uma relação entre o jogo de verdade e de poder, porque quem diz a verdade tem um poder, isto é, um poder que lhe dá condições de dizer a verdade. Em nossas análises, a Revista *Nova Escola* exerce esse poder, de formular e dizer verdades em relação ao sujeito professor e suas práticas, portanto, constituem determinadas identidades para esse sujeito, conforme discutiremos no Capítulo seguinte.

Em entrevista concedida à Revista do Instituto Humanitas Unisinos – IHU On-line – Gallo (2006) pondera acerca da vontade de verdade e a relação com o sistema de exclusão no conjunto de práticas pedagógicas. Segundo o autor, a “vontade de verdade constitui-se num jogo de poder, na medida em que a aceitação social de uma certa ‘verdade’ significa a exclusão, a negação de outras. Ser detentor de uma verdade é ser detentor de um poder, portanto”. Para ele, é a vontade de verdade que embasa o sistema educacional disciplinar, no qual os estudantes são submetidos ao professor, visto como aquele que detém a verdade e, portanto, o poder de, por exemplo, avaliar e classificar os alunos.

A prática do cuidado de si está relacionada à prática ética da liberdade e, conforme argumenta Foucault (2006a, p. 268), “para se conduzir bem, para praticar adequadamente a liberdade, era necessário se ocupar de si mesmo, cuidar de si, ao mesmo tempo para se conhecer [...] e para se formar, superar-se a si mesmo, para dominar em si os apetites que poderiam arrebatá-lo”. Portanto, para cuidar de si é preciso conhecer a si mesmo e, também, conhecer as regras de conduta ou de princípios que são verdades e prescrições.

Nesse sentido, o sujeito professor para estar bem consigo mesmo precisa conhecer-se, conhecer suas práticas docentes para, então, estar bem de “corpo” e de “alma”, afinal, um corpo cuidado leva a uma alma cuidada e à “salvação”, o que se dá pelas técnicas de cuidar de si mesmo. No que diz respeito ao nosso objeto de análise, podemos adiantar que a Revista *Nova Escola*, em um processo de subjetivação, apresenta reportagens que ilustram as práticas docentes consideradas como as melhores, aquelas que proporcionarão resultados positivos em sala de aula, dando condições ao professor para avaliar se suas práticas estão de acordo com as apresentadas pela Revista como aquelas que levam a uma “alma bem cuidada”. Em certa medida, o professor é levado a fazer uma autoavaliação de sua atuação, e isso é uma das técnicas do cuidado de si, que, interpretadas no campo educacional, indicam o modo como o profissional procura zelar por sua conduta, como alguém que deve ensinar outros a obterem êxito, por meio do ensino e da aprendizagem de conteúdos imprescindíveis para uma vida bem sucedida. Eis a “salvação”, de que fala Foucault.

Na educação, essa “salvação” pode ser pensada em termos de resultados positivos dos processos educacionais. Por exemplo, a partir de uma avaliação contínua, participativa e formadora, pode-se observar o nível quantitativo e qualitativo de aprendizagem dos estudantes, analisando o que e como eles aprenderam. Além disso, a aprovação de estudantes nos vestibulares pode, também, indicar esse estado de “salvação” dos professores, pois, se seus estudantes têm bons resultados a partir do que foi trabalhado em sala de aula é porque, possivelmente, de fato aprenderam os conteúdos. Uma turma disciplinada, comprometida com a escola, uma turma que “faz bonito em seminários, debates e entrevistas”, alunos que “conhecem diferentes gêneros e, por isso, sabem o quê, por que e para quem eles escrevem” representam, assim, um processo de ensino e de aprendizagem que proporcionou bons resultados. Logo, o professor, a partir de seu bom trabalho, tem um corpo e uma alma bem cuidada e, então, alcança a “salvação”.

Segundo Foucault (2006a), o cuidado de si é ético e implica relações com os outros, pois envolve, além do cuidar de si, o cuidar do outro. A atividade de cuidar de si não é solitária, mas sim uma prática social. Uma pessoa livre deve saber *governar* os outros, fato que está relacionado à “arte de governar”, quando governar a si próprio se torna, ainda, um fator político determinante. Uma cidade, por exemplo, só será “feliz” se for bem governada e, assim, ter boas condições de saúde, saneamento básico, economia, educação etc. e, para ser bem governada, é preciso que seu governante saiba, antes, cuidar de si para, então, cuidar dos outros (seus governados). No âmbito educacional, por exemplo, um bom governo proporciona boa educação quando as escolas têm professores e servidores em número suficiente para

atender à demanda, quando os professores têm formação e qualificação necessária para o trabalho, quando as escolas alcançam boas notas na Prova Brasil e altos índices no Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, enfim, quando toda a população tem acesso a uma educação de qualidade, com escolas bem equipadas, professores qualificados, sem excesso de estudantes nas salas, ou seja, quando as condições possibilitam que os estudantes alcancem bons resultados em diversos setores da sociedade, dada a formação acadêmica e cidadã a partir da escola.

O “cuidado de si implica também a relação com o outro, uma vez que, para cuidar bem de si, é preciso ouvir as lições de um mestre. Precisa-se de um guia, de um conselheiro, de um amigo, de alguém que lhe diga a verdade” (FOUCAULT, 2006a, p. 271). Essa prática do cuidado do outro é materializada em vários enunciados da Revista *Nova Escola*, que se apresenta como amiga do professor. Vejamos os seguintes enunciados: “Falar bem se aprende na escola: quer que a turma faça bonito em seminários, debates e entrevistas? Vá para a página 42 e veja como” (edição n. 230, mar.-2010); “É hora de conhecer o que eles sabem: um roteiro completo para você realizar uma avaliação inicial eficaz com seus alunos” (edição n. 229, jan.-fev.-2010). Esses enunciados materializam a prática do cuidado do outro, isto é, do sujeito professor por esse veículo da mídia, o qual cuida do outro (professor) e proporciona-lhe cuidar de si, embora ilusoriamente, conforme discutiremos a seguir.

Michel Foucault ainda afirma que “quando, no exercício do cuidado de si, faz-se apelo a um outro, o qual adivinha-se que possui a aptidão para dirigir e para aconselhar, faz-se uso de um direito; e é um dever que se realiza quando se proporciona ajuda a um outro ou quando se recebe com gratidão as lições que ele pode dar” (FOUCAULT, 2009a, p. 58).

Para saber cuidar e governar o outro é preciso, antes, saber cuidar de si. Assim, se exerce o cuidado de si que, justamente por cuidar-se, cuida do outro, preocupa-se com o outro. Logo, há um cuidado de si que é bom para o outro. A *Nova Escola* cuida de si, pois seleciona e organiza os assuntos a serem tratados em suas páginas, a forma como serão abordados, embasados por quais especialistas, enfim, prepara suas edições como a melhor e mais útil leitura do professor, já que se posiciona como amiga, conselheira e guia. Ao cuidar de si, cuida do outro: o professor.

Essa mídia proporciona ao sujeito professor um saber a respeito de como deve ser sua prática, para que alcance bons resultados e, portanto, esteja em paz consigo mesmo, por ter realizado um bom trabalho. Esse mecanismo lhe assegura uma alma boa, pelo cuidado que teve consigo mesmo, em saber qual prática usar. A *salvação* se alcança por cuidar de si. Nessa perspectiva, o sujeito professor, ao cuidar de si, também cuida do outro, ou seja, dos seus

estudantes. Entretanto, pelo fato de o nosso objeto de análise ser o sujeito professor, voltaremos nosso foco a ele, investigando como ele é o outro, cuidado pela Revista e, ainda, como cuida de si. Dados nossos objetivos, o cuidado de si da Revista *Nova Escola* e o cuidado do outro (estudante) pelo professor não serão discutidos nesta dissertação.

No entremeio de todas essas discussões acerca do cuidado de si, a confissão materializa-se como um mecanismo de subjetivação. Michel Foucault enuncia seus postulados a respeito dessa prática quando se dedica a estudar a relação do sujeito com sua sexualidade. Inicialmente, o sexo era concebido como um objeto de proibição, de interdição, sobre o qual era proibido falar, além de provocar medo. Depois, por meio de uma *scientia sexualis*, esse objeto constituiu-se como uma maneira de dizer a verdade. Dessa forma, o sexo não foi apenas objeto de “sensação e de prazer, de lei ou de interdição, mas também de verdade e falsidade, que a verdade do sexo tenha-se tornado coisa essencial, útil ou perigosa, preciosa ou temida; em suma, que o sexo tenha sido constituído em objeto de verdade” (FOUCAULT, 2010, p. 65).

O filósofo francês argumenta que havia dois procedimentos pelos quais a verdade, pelo tema sexual, era dita: pela *ars erótica*, cuja verdade era extraída do próprio prazer, visto como prática e, então, recolhido como experiência; pela *scientia sexualis*, cuja verdade sobre o sexo era dita pela prática da confissão e seus procedimentos se “ordenam, quanto ao essencial, em função de uma forma de poder-saber rigorosamente oposta à arte das iniciações e ao segredo magistral” (Ibid., p. 66).

A confissão, ao se tornar uma técnica eficiente para produzir a verdade, se caracteriza como uma das formas de subjetivação do sujeito e o individualiza pelo poder. A confissão

é um ritual de discurso onde o sujeito que fala coincide com o sujeito do enunciado; é, também, um ritual que se desenrola numa relação de poder, pois não se confessa sem a presença ao menos virtual de um parceiro, que não é simplesmente o interlocutor, mas a instância que requer a confissão, impõe-na, avalia-a e intervém para julgar, punir, perdoar, consolar, reconciliar; um ritual onde a verdade é autenticada pelos obstáculos e as resistências que teve de suprimir para poder manifestar-se; enfim, um ritual onde a enunciação em si, independentemente de suas conseqüências externas, produz em quem a articula modificações intrínsecas: inocenta-o, resgata-o, purifica-o, livra-o de suas faltas, libera-o, promete-lhe a salvação (Ibid., p. 71).

Esse mecanismo também se materializa nos enunciados da Revista *Nova Escola* e subjetiva o sujeito professor, constituindo sua identidade. A confissão se apresenta, conforme veremos, por exemplo, pelo relato de experiências de professores, que contribuem, dessa forma, com as práticas de outros docentes.

Com o objetivo de analisar os processos de constituição de sujeitos na cultura contemporânea, a partir da análise de produtos televisivos, caracterizando o dispositivo pedagógico da mídia, Fischer (2002) toma como ferramenta teórica os conceitos de “técnicas de si”, de “subjativação” e de “televisibilidade” para descrever as estratégias de linguagem da televisão como diretamente relacionadas a esses processos. Em sua pesquisa, realizada com um grupo de alunos, destaca, dentro do grupo das “tecnologias do eu”, diversos modos de subjativação dos sujeitos, entre eles: as técnicas da confissão, da culpabilização, do exemplo de vida, da reflexão sobre o vivido, da autoavaliação, autodecifração e autotransformação e do governo de si pelo governo dos outros. Nesse sentido, ao discutir sobre a “exposição dos indivíduos na TV”, a autora afirma ter observado que,

nos telejornais, freqüentemente pessoas simples apresentam testemunhos, de tal forma que estes se configuram como verdadeiras “lições de vida”; em outras ocasiões, personalidades públicas ou sujeitos anônimos confessam verdades sobre si mesmos, produzidas a partir de todo um aparato da mídia, mas que se manifestam como uma verdade especial, própria daquele sujeito que enunciam. Tais estratégias captam os telespectadores na sua intimidade, produzindo neles, muitas vezes, a possibilidade de se reconhecerem naquelas verdades ou mesmo de se auto-avaliarem ou auto-decifram em relação àquele tema (FISCHER, 2002, p. 45).

O que evidencia, dessa forma, a técnica da confissão como mecanismo constituinte dos processos que subjativam os sujeitos e, ainda, constituem identidades.

Conforme expõe Foucault (2010, p. 83), a confissão congrega “dispositivos de poder e de saber, de verdade e de prazeres”, entretanto, não como repressivos, mas como “positivos, produtores de saber, multiplicadores de discursos, indutores de prazer e geradores de poder”.

Tendo como suporte as concepções de Michel Foucault, Carvalho (2010), a fim de discutir sobre a “função-educador”, argumenta que é por uma

estridente relação de poder, amparada na rede inevitável de uma discursividade que se produz pelo incitamento, que a confissão se torna marca inconfundível de nossa cultura. Claro, não era o ato em si de se enunciar pela fala que contava, mas a realidade que se atingia por esta estratégia. A confissão nos colocou no âmbito da produção de realidade. Aquilo que cada sujeito enuncia o faz criando não apenas à si próprio à medida que pode revelar o que é, o que tem; além disto, e por isto mesmo, cria a sua realidade no instante que a invoca. A confissão é, assim, um procedimento incontornável das produções de verdade (CARVALHO, 2010, p. 52).

Em certo momento de suas análises, Michel Foucault se dedica ao tema da população e dos mecanismos que asseguram sua regulação. Para tanto, trabalha com a noção de “governo” e “governamentalidade”, que também funciona como forma de subjativação dos sujeitos. Em relação ao governo do outro, o filósofo afirma que a “metáfora do pastor se

ocupando de suas ovelhas é usada quando se trata de caracterizar a atividade do pedagogo, do médico, do mestre de ginástica” (1997, p. 81-82). Nesse viés, a Revista *Nova Escola*, como mecanismo de subjetivar o sujeito professor, utiliza-se dessa metáfora e posiciona-se como o “pastor” que, ao cuidar de suas “ovelhas”, governa o sujeito professor. Esse mecanismo se caracteriza como um “poder pastoral”, que se exerce

sobre uma multidão em deslocamento m direção a um alvo; tem o papel de dar ao rebanho a sua subsistência, de cuidar cotidianamente dele e de assegurar a sua salvação; enfim, trata-se de um poder que individualiza, concedendo, por um paradoxo essencial, um valor tão grande a uma só de suas ovelhas quanto ao rebanho inteiro (FOUCAULT, 1997, p. 82).

Podemos observar tal mecanismo, por exemplo, no seguinte enunciado: “Como trabalhar com gêneros: nada de ensinar só suas características. Dois currículos do 1º ao 5º ano mostram formas de usá-los para a turma ler e escrever bem” (RNE, n. 224, ago. 2009). O governo do sujeito professor por esse veículo midiático se materializa como um modelo que os professores do 1º ao 5º devem seguir para trabalhar com gêneros textuais, por isso, esse “pastor” ensina *como* seu “rebanho” deve usar essa linha teórica no processo de ensino e de aprendizagem para que os estudantes “leiam e escrevam bem”. Há, também, a construção de uma “vontade de verdade” (cf. FOUCAULT, 2009b) que se baseia em uma ciência linguística, no caso a apresentada por vários pesquisadores que se dedicam às questões de ensino e de aprendizagem com base em noções desenvolvidas, por exemplo, por Mikhail Bakhtin, para sustentar esse posicionamento da Revista: é preciso trabalhar com gêneros, contudo, não é qualquer trabalho, mas sim aquele que não ensina apenas as características.

A REVISTA DE QUEM EDUCA

NOVA escola



Como trabalhar com GÊNEROS

Nada de ensinar só suas características. Dois currículos do 1º ao 5º ano mostram formas de usá-los para a turma ler e escrever bem. Pág. 48

E MAIS

■ MATEMÁTICA Caminhos certos para apresentar a álgebra. Pág. 62 ■ AVALIAÇÃO Quando (e como) aplicar provas. Pág. 82 ■ INCLUSÃO O desafio de atender os superdotados. Pág. 86

Figura 3: Capa da Revista Nova Escola, edição n. 224, de agosto de 2009.

Vale ressaltar, ainda, que somado a esse enunciado verbal há um enunciado não verbal, que representa vários gêneros, ou seja, que indica ao professor a necessidade de se trabalhar não com um, mas com diversos gêneros, afinal, diariamente tem-se contato com

diferentes textos com “características sociocomunicativas, definidas pelo conteúdo, a função, o estilo e a composição do material a ser lido” (RNE, n. 224, ago. 2009, p. 49).

A respeito desse poder pastoral, Carvalho (2010) pondera que o pastor deve cuidar de todo o rebanho e, ao mesmo tempo, de cada indivíduo, atentando-se para que nenhuma ovelha se desgarre. Há uma relação de submissão: o pastor é o guia maior, cuja vontade prevalece sobre os indivíduos, a fim de assegurar-lhes o cuidado; e as ovelhas são dependentes dele, entretanto, não sem aceitar e obedecê-lo.

Com efeito, é possível ver emergir um tipo de relação cujo âmbito é de submissão e servidão integral, dado que é condutor quem porta o saber necessário para conduzir aquele que não pode se perder. Ele escolhe e intermedeia a finalidade a se completar. Um tipo de conhecimento começa a ser processado com o intuito de não permitir que a ovelha se desgarre, abandone o seu território, a trajetória, o vínculo estabelecido com o grupo e o guia. Sendo assim, aquele que dirige não abre mão de uma relação de dependência integral, portanto, de uma relação de submissão. Aqui é sublinhada a submissão de um indivíduo a outro e não a uma lei, a um princípio ou injunção racional (CARVALHO, 2010, p. 46-47).

De acordo com Foucault (1997, p. 111), a governamentalidade refere-se ao “governo de si por si na sua articulação com as relações com o outro”, o que a caracteriza como umas das formas de subjetivação. A governamentalidade designa todo um conjunto de práticas de governo e de gestão governamental, que “têm na população seu objeto, na economia seu saber mais importante e nos dispositivos de segurança seus mecanismos básicos” (MACHADO, 2007, p. XXIII).

Amparado, em especial, pelas noções de “poder pastoral” e de “governo”, Carvalho (2010, p. 59) pensa a formação escolar constituída pela dinâmica “individualidade-totalidade-individualidade”, entendendo a escola de maneira ampla, como

parte essencial da estrutura de racionalidade política [...]. De um lado, porque a escola reproduz o efeito de totalização na vida dos que se inserem, direta ou indiretamente, em seu contexto: professores, alunos, servidores, pais, enfim, são abstraídos e generalizados nas estratégias políticas populacionais; de outro lado, ela individualiza – destacando da totalidade, justamente para reforçar a totalidade – ao materializar, pelo rigor e aplicação dos dispositivos normativos, o bom ou mau professor, o aluno enviesado à norma e o normalizado por completo, o servidor padrão e o péssimo servidor, o pai ausente, o que questiona demais, etc, apenas para mencionar alguns exemplos.

Também nesse viés da governamentalidade, Veiga-Neto e Lopes (2007), problematizando sobre a inclusão no âmbito escolar, afirmam que pelo fato de o poder ser

entendido como uma ação sobre ações possíveis – uma ação sempre escorada em saberes –, o governmentamento [isto é, todo o conjunto das ações de poder que objetivam conduzir – governar – a própria conduta ou a conduta dos outros] manifesta-se quase como um resultado dessa ação; na medida em que alguém coloca em funcionamento o poder obre outrem, esse alguém pode governar esse outrem. Pode-se dizer, então que, de certa maneira, o governmentamento é a manifestação “visível”, “material”, do poder. (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 952-953).

Nesse sentido, é pertinente apresentarmos o que Foucault, no capítulo destinado especificamente às discussões acerca da governamentalidade em *Microfísica do Poder*, afirma querer dizer com “governamentalidade”:

- 1 – o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer desta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança.
- 2 – a tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros – soberania, disciplina, etc. – e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes.
- 3 – o resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado. (FOUCAULT, 2007b, p. 291-292).

Para Kelin Valeirão, que analisa em sua dissertação como a articulação entre poder e governamentalidade contribui no entendimento da práxis educacional hoje, essa noção também é operante. Por se tratar de discussões no eixo educacional, trazemos as considerações da autora a respeito da escola, entendida como

máquina de governamentalidade, constitui-se em um espaço de governo da alma dos sujeitos, operando a partir de sua subjetividade, fazendo uso do poder que a sustenta. As teorias psicológicas, fortemente presentes na escola, administram e governam a alma de uma forma aparentemente livre, mas que não a separa das mais profundas relações de poder. Desta forma, a escola foi inventada para disciplinar e governar os sujeitos modernos, dispensando o uso da violência, valendo-se de métodos sutis de persuasão que agem de forma indireta sobre suas escolhas, seus desejos e sua conduta, deixando o sujeito “livre para escolher”, mesmo que constantemente envolvido por normas que o aprisionam à sua própria consciência (VALEIRÃO, 2009, p. 72).

Assim, a escola se apresenta como uma instituição da ordem da disciplina e diz aquilo que pode ser dito e pensado, enfim, funciona como um dispositivo de poder disciplinar que dita regras. Na nossa pesquisa, a mídia Revista *Nova Escola* se apresenta como essa instituição disciplinar, materializando-se como autorizada a entrar na “ordem discursiva” e produzir saberes, por práticas de poder e de subjetivação, a respeito das atividades e dos sujeitos professores.

De acordo com Costa e Silveira (2007), a Revista *Nova Escola* também é um lugar onde o poder se exerce pela prática da governamentalidade. A partir da noção de “tecnologias do eu”, enunciada por Foucault, as autoras (COSTA; SILVEIRA, 2007, p. 28) afirmam que

quando freqüentam com regularidade e familiaridade as páginas da revista *Nova Escola*, interagindo com suas vinhetas, manchetes, ilustrações, matérias escritas, etc. – as professoras e professores vão participando de uma estratégia de governo que estrutura seu campo de ação, produzindo uma forma de sujeição, de subjetivação.

Em relação às técnicas de poder, na *aula de 17 de março de 1976*, Michel Foucault (1999) discute sobre dois tipos de técnicas: a disciplinar e a biopolítica. A primeira estava centrada no corpo e assegurava a disciplina espacial dos corpos individuais e a organização em torno desses corpos de todo um campo de visibilidade. O poder disciplinar “tenta reger a multiplicidade de todos os homens na medida em que essa multiplicidade pode e deve redundar em corpos individuais que devem ser vigiados, treinados, utilizados, eventualmente punidos”. Ao contrário dessa tecnologia que trabalha com o “homem-corpo”, a nova tecnologia de poder se exerce no “homem vivo” e forma uma massa global. Dessa forma, a biopolítica refere-se a um “conjunto de processos como a proporção dos nascimentos e dos óbitos, a taxa de reprodução, a fecundidade de uma população, etc” (FOUCAULT, 1999, p. 289; 290). A biopolítica, portanto, tem esses procedimentos como objetos de saber e alvos de controle e seu objetivo não é somente o governo de indivíduos por meio de procedimentos disciplinares, mas ao contrário, o governo de toda uma população.

Conforme pondera Machado (2007, p. XVII), norteado pelas considerações de *Vigiar e punir*, de Michel Foucault, a disciplina é uma

técnica, um dispositivo, um mecanismo, um instrumento de poder, são “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que asseguram a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade...”. É o diagrama de um poder que não atua do exterior, mas trabalha o corpo dos homens, manipula seus elementos, produz seu comportamento, enfim, fabrica o tipo de homem necessário ao funcionamento e manutenção da sociedade industrial, capitalista.

Portanto, a disciplina se exerce no corpo, na busca de individualizar os homens, se caracteriza como uma tecnologia de “treinamento” e funciona como uma técnica de “fabricar” indivíduos úteis.

Com o objetivo de discutir as relações de poder disciplinares no universo escolar como espaço institucional, Barbosa, em seu artigo *A disciplina e as táticas no universo escolar segundo Michel Foucault: a anatomia política do detalhe* (2007), analisa as relações de

poder, a disciplina e as táticas na escola. Sustentada pelas concepções de Michel Foucault, Barbosa elenca algumas formas de disciplinarização do corpo na escola, visto que o poder, em todas as sociedades, está associado ao corpo, à produção de corpos dóceis e úteis. Dentre as formas de disciplinar o aluno, ela destaca: a proibição de conversar com o colega durante as aulas, a necessidade de sentar em fila e levantar a mão para perguntar ao professor, de não poder se sujar na hora do intervalo. Todas as técnicas usadas para disciplinar e normatizar os indivíduos no espaço institucional da escola, levam a autora a concluir que a escola é “um espaço analítico onde o quadriculamento permite a vigilância contínua através da disciplina” (BARBOSA, 2007).

Nessa mesma perspectiva, de acordo com Araújo (2008, p. 121-122),

nossa sociedade tornou-se metodicamente disciplinar ao exercer domínio sobre o corpo para dele extrair verdade sob a forma de relatos, inquéritos, questionários, testes de aptidão e tantas formas de medir e avaliar o comportamento. O corpo é codificado para que se torne útil e produtivo. [...] O corpo útil, produtivo e submisso é componente essencial das sociedades modernas.

Em uma discussão sobre a instituição escolar e a normalização em Foucault e Canguilhem, Portocarrero (2004), amparada pela noção de disciplina e poder disciplinar, afirma que a escola “funciona como um pequeno tribunal, com leis e infrações próprias para organizar as diferenças entre os indivíduos, atribuindo pequenas penalidades, bem como prêmios por merecimento”. Nessa mesma perspectiva, Valeirão (2009, p. 75) pondera que a escola,

em sua constante busca pelo enquadramento dos sujeitos, normatiza o tempo, produzindo sujeitos autocontrolados. Ao normatizar o tempo, a escola passa a exigir que todos internalizem, apreendam esse tempo que serve como medida comum para todos, determinando a aprendizagem dos sujeitos e excluindo aqueles que não se enquadram nesse tempo. Responsabilizar os sujeitos pela sua adequação ao tempo escolar pela sua aprendizagem, caracteriza-se como uma perversa estratégia da escola moderna para determinar aqueles que podem ou não ocupar o espaço escolar.

Ao contrário dessa individualização, a biopolítica produz seus efeitos em uma massa global, isto é, lida, de acordo com Foucault (1999, p. 293), com a população “como problema político, como problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder [...]. A biopolítica vai se dirigir, em suma, aos acontecimentos aleatórios que ocorrem numa população considerada em sua duração”.

Nos mecanismos implantados pela biopolítica, vai se tratar sobretudo, é claro, de previsões, de estimativas estatísticas, de medições globais; vai se tratar, igualmente,

não de modificar tal fenômeno em especial, não tanto tal indivíduo, na medida em que é indivíduo, mas, essencialmente, de intervir no nível daquilo que são as determinações desses fenômenos gerais, desses fenômenos no que têm de global. [...] E trata-se sobretudo de estabelecer mecanismos reguladores que, nessa população global com seu campo aleatório, vão poder fixar um equilíbrio, manter uma média... (FOUCAULT, 1999, p. 293).

Nesse sentido, a biopolítica se caracteriza como uma tecnologia de “previdência”.

Por fazer referência às condutas humanas que preservam e promovem a própria vida, a biopolítica estabelece relação com o biopoder, que diz respeito aos

procedimentos que, mesmo tomando cada indivíduo em suas particularidades espaciais e temporais, têm como objetivo promover a vida da coletividade na qual o indivíduo se insere; trata-se de uma coletividade que a partir daí vai ser entendida como uma *população*. Assim, a invenção do biopoder, a partir de meados do século XVIII, foi correlata à invenção do conceito de população: um conjunto de indivíduos que são pensados coletivamente como uma unidade descritível, mensurável, conhecível e, por isso mesmo, governável (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 955).

Dessa forma, as populações passaram a ser governadas pela ordem da biopolítica e a se apoiarem no biopoder.

Linguisticamente, um aspecto comum utilizado na *Nova Escola* é a linha argumentativa que diz *como* determinados temas ou objetos devem ser ensinados e trabalhados na escola. Consideramos para isso os seguintes enunciados verbais que compõem nosso arquivo de pesquisa: 1) “O que e como ensinar: para garantir o aprendizado em todas as disciplinas, é preciso conhecer os conteúdos essenciais e como lecionar cada um. Veja aqui 30 atividades e oito planos de aula que todo professor do 1º ao 5º ano tem de saber” (RNE, n. 213, jun.-jul. 2008); 2) “Falar bem se aprende na escola: quer que a turma faça bonito em seminários, debates e entrevistas? Vá para a página 42 e veja como” (RNE, n. 230, mar. 2010); 3) “Um dia cheio de aprendizagens: cuidado, brincadeira, movimento, alimentação, desenho, faz de conta e histórias. O que – e como – os bebês aprendem como tudo isso? Saiba na página 42” (RNE, n. 231, abr. 2010).

Em linhas gerais, todos esses enunciados assumem, marcadamente, a mesma posição-sujeito e, ao se dirigir ao grande público docente, o que esse veículo midiático objetiva, por uma técnica da biopolítica, é alcançar certa “regulamentação” das práticas docentes.

Embora se exerçam em níveis diferentes, tanto o poder disciplinar quanto o poder regulamentador têm um elemento comum: a norma. “A norma é o que tanto se pode aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar”. Temos, então, a norma da disciplina e a norma da regulamentação. Assim, o filósofo argumenta

estarmos diante de um “biopoder”, pois se trata de um poder que se “incumbiu tanto do corpo quanto da vida, ou que se incumbiu, se vocês preferirem, da vida em geral, como o pólo do corpo e o pólo da população” (FOUCAULT, 1999, p. 302). Portanto, tanto o objeto quanto o objetivo dessa tecnologia de poder é a vida. Michel Foucault tratou da questão da normalização com base no binômio normal e anormal, comparando, por exemplo, o louco e o são, o doente e o sadio, o criminoso e o bom.

A noção de *norma*, discutida por Foucault, também é pertinente no trabalho de Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 955-956) acerca da inclusão escolar. Os autores argumentam que há uma “normalização disciplinar quando se tenta conformar as pessoas [...] a um modelo geral previamente tido como a *norma*. Assim, é dito normal aquele que é capaz de amoldar-se ao modelo e, inversamente, o anormal é aquele que não se enquadra ao modelo”. Para esses autores,

a naturalização da norma, a noção de “caso” e as correlatas noções de “risco”, de “perigo” – como risco diferenciado – e de “crise” – como escalada crescente do perigo – parecem ativar a busca de novos saberes e de novas práticas que, de alguma maneira, possam dar conta dessas novidade epistêmicas. No século XIX, então, as questões de normalidade e anormalidade entraram no domínio de duas chaves. Tanto elas se colocaram ao abrigo – ou, se quisermos, sob a proteção – das Ciências Humanas quanto elas passaram a servir de operadoras para a intervenção política; uma intervenção que tinha – e continua tendo... – por objetivo aumentar a segurança das populações, ou seja, diminuir-lhes o risco, o perigo e a crise. Em qualquer desses casos, graças ao seu caráter seqüestrante, abrangente e individualizante (e, ao mesmo tempo, coletivizante), a escola se tornaria a instituição talvez mais importante para colocar tudo isso em movimento. Ela funcionou – e continua funcionando – como o lugar privilegiado para a invenção e experimentação dos novos saberes e para a intervenção do Estado e de suas políticas que visam à segurança da população (Ibid., p. 957-958).

Norteadas pelos estudos do filósofo Michel Foucault, Inês Araújo discorre sobre outros dois mecanismos disciplinares, além da norma: a vigilância e o exame. A sociedade da vigilância tem “cada um em seu lugar, podendo ser facilmente observado, novos saberes relacionados a novos poderes, saber diferente da simples inquirição”. O outro aspecto, o exame, domina e objetiva os sujeitos, além de favorecer a “operação de certas relações de poder que conduzem à constituição de um saber” (ARAÚJO, 2008, p. 120; 124).

Portocarrero também se norteia pela noção de exame, apresentada pelo filósofo francês, que se caracteriza como uma técnica de poder e de saber, para ponderar sobre a escola. Para ela, a escola é “uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento e operação do ensino. O exame permite que o mestre, ao mesmo

tempo em que transmite seu saber, forme um campo de conhecimentos sobre seus alunos” (PORTOCARRERO, 2004).

Tendo como objeto de análise a Revista *Nova Escola*, Klein (2008) analisa, entre outras materialidades, os primeiros editoriais da Revista e pondera que essa mídia se apresenta como “elaborada para um sujeito que aguarda sua chegada a cada mês” e seus produtores querem conhecer os interesses e necessidades dos professores. Para isso, além de formar uma espécie de grupo de estudos, uma equipe da Revista também saía às ruas para entrevistar os professores, o que possibilita a formação de um “saber sobre o/a professor/a e sua atuação”. Essa é uma estratégia de governo adota pela *Nova Escola*, pois “mostra-se como um espaço que possibilita participação de seus/suas leitores/as e, assim, diz que pode atender melhor aos interesses e necessidades deles/as” (KLEIN, 2008, p. 114). Ou seja, essas pesquisas apresentam-se como práticas subjetivadoras, compradas à técnica do exame, enunciada por Michel Foucault.

Pode-se dizer que a técnica do exame é acionada por meio dos canais de comunicação que a revista disponibiliza, pois joga luz sobre o/a docente quando o/a convoca a participar da construção dos textos que circularão nas próximas edições, quando diz que quer saber o que ele/a pensa sobre tal produção. Representa-se *Nova Escola* como um meio que foi elaborado para atender aos interesses e necessidades do/a docente. No entanto, não se diz que se está acumulando um saber para “capturá-los”. Os canais de comunicação são apresentados como um espaços para ouvir os/as docentes, no entanto, somente aquilo que a revista seleciona é que fará parte dos textos. (Ibid., p. 115).

Por meio desses diversos mecanismos de subjetivação dos sujeitos, Araújo (2008, p. 124) argumenta que a sociedade, no geral, dispõe de mecanismos que “*criam* indivíduos sujeitos e sujeitados pelo poder e pelo saber das práticas disciplinares. Se há uma ‘verdade’ do sujeito, seria esta: *sujeitos tornados objetos*”. De acordo com a autora, a análise foucaultiana visa “mostrar que os procedimentos disciplinares normalizadores fazem funcionar em nossa sociedade certas relações de saber e poder que domesticam o indivíduo e tornam seu comportamento mais produtivo” (Ibid., p. 126).

Essas técnicas de controle discutidas anteriormente também são utilizadas pela Revista *Nova Escola* como mecanismos que subjetivam o sujeito professor e, assim, lhe constituem identidades. Os enunciados materializados em suas páginas almejam levar esse sujeito a bons resultados a partir de suas práticas, os quais possibilitarão, então, além de um corpo bem cuidado, uma alma bem cuidada e “salva”. Seguindo os modelos apresentados por essa mídia, o docente terá condições de chegar a esse resultado. Por isso, seus enunciados giram em torno de assuntos recorrentes na escola e revelam o posicionamento de amiga, daquela que auxilia e

colabora com o processo, conforme os seguintes enunciados: “Na escola aos 6 anos: com a ampliação do Ensino Fundamental, milhões de brasileiros estão freqüentando mais cedo as salas de aula. Saiba como adaptar-se a essa nova realidade” (RNE, n. 208, dez. 2008); “Alfabetização: professores de diferentes níveis de ensino mostram que é possível, sim, fazer todos os alunos aprenderem” (RNE, n. 190, mar. 2006); “Em busca da qualidade na educação: como combater a evasão e a repetência, os caminhos para que todos aprendam, a escola n. 1 no Prova Brasil” (RNE, n. 196, out. 2006).

As discussões tecidas aqui a respeito do *cuidado de si*, das *técnicas do eu* e dos diversos mecanismos de poder que controlam o sujeito nos levam aos processos de subjetivação, ou seja, aqueles que tornam o sujeito tanto objeto quanto sujeito dos enunciados.

Ao lado da dominação maciça da economia, da política e dos meios de comunicação, há o fator disciplinar, isto é, os instrumentos de objetivação e de subjetivação por meio das ciências confessionais e do biopoder, que têm como alvo e produto o sujeito individualizado e sujeitado, bem como a população governável (ARAÚJO, 2008, p. 131).

Considerando as noções de cuidado de si, das práticas da confissão, da governamentalidade, da biopolítica e do biopoder e tomando nosso *corpus* de análise, observamos em diversos enunciados a materialização daquilo que se configura, a princípio, como um exercício de si, do cuidado de si pelo sujeito professor. Entretanto, quando analisamos mais detidamente os enunciados que compõem nosso arquivo, vemos que na Revista *Nova Escola* o sujeito é governado para *pensar* que está governando a si mesmo, porém, a Revista determina tão fortemente os caminhos a serem seguidos, para que o professor alcance bons resultados, que de fato, esse cuidado de si não ocorre. Ao contrário, o sujeito professor tem uma identidade pronta para ser consumida, embora, nem todos os professores possam assumir, assim tão fácil e livremente, esse consumo.

Norteadas por algumas estratégias de poder, a *Nova Escola* produz saberes sobre o sujeito professor e seu trabalho e, assim, materializa-o em posição de sujeito determinado por processos de subjetivação, entre eles: os exemplos e reflexões sobre boas propostas pedagógicas, como teorias, objetivos, metodologias e conteúdos; a determinação dos conteúdos a serem trabalhados e ensinados; o governo de si pelo governo dos outros. Dentre as estratégias adotadas para materializar essas práticas de subjetivação, essa Revista prioriza, por exemplo, a autoreferência, isto é, a forma como fala de si mesma através de suas reportagens, apresentando-se como conhecedora dos problemas e dificuldades dos professores e, por isso, oferece soluções como modelos a serem seguidos; o uso da opinião e do aval de

especialistas experientes para legitimar as narrações postas como verdade; a informação didatizada, com abundância de exemplos e o uso de vocabulário simples, para facilitar o entendimento por parte do leitor e, então, enfatizar seu papel de espectador que precisa de ajuda e modelos.

Nessa mesma perspectiva de mídia que subjetiva seu espectador utilizando-se de diversos mecanismos, Fischer (2002) pondera que

para além das explícitas formas de a mídia brasileira, hoje, apresentar-se como “sinceramente” preocupada com a educação da população, particularmente dos mais jovens e aqueles das camadas populares, atentamos, nesta análise, para as mínimas estratégias de a TV afirmar-se como o grande lugar de educar, de fazer justiça, de promover a “verdadeira” investigação dos fatos (relativos a violências, transgressões, crimes de todos os tipos) e ainda de concretamente “ensinar como fazer” determinadas tarefas cotidianas, determinadas operações como o próprio corpo, determinadas mudanças no cotidiano familiar e assim por diante (FISCHER, 2002, p. 49).

Por isso, segundo a autora, a TV veicula, reforça e produz “certas maneiras de ser e de estar no mundo hoje”, constituindo sujeitos por meio de dispositivos de poder e de saber. Essa afirmação de Fischer, embora referida especificamente à mídia televisiva, pode ser trabalhada em relação a diversas outras mídias, entre elas, a Revista *Nova Escola*, conforme discutiremos adiante.

Os processos de subjetivação, portanto, são aqueles que constituem o sujeito ou sua subjetividade. Esses processos englobam: os modos de objetivação, que transformam o indivíduo em sujeito, ou seja, todos os sujeitos são objetivados, e os processos de subjetivação são práticas de objetivação, dizem respeito aos “modos em que o sujeito aparece como objeto de uma determinada relação de conhecimento e de poder” (CASTRO, 2009, p. 408). Os modos de subjetivação, que se referem à relação do sujeito com ele mesmo, permitindo-lhe constituir-se como sujeito de sua própria existência. Dessa forma, pelo processo de subjetivação, o sujeito professor tanto é objeto dos enunciados de *Nova Escola* quanto sujeito desses enunciados.

Após as considerações traçadas nesta dissertação, temos, agora, condições de analisar discursivamente os processos de constituição de identidade para o sujeito professor pela Revista *Nova Escola*.

CAPÍTULO 4

O SUJEITO PROFESSOR MATERIALIZADO NA REVISTA *NOVA ESCOLA*: DA ANÁLISE DISCURSIVA AOS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES

4.1 Mídia: o jornalismo de revista e a Revista *Nova Escola*

No decorrer desta dissertação, temos nos referido à mídia, frequentemente, de maneira geral, ou seja, a todos os meios de comunicação independentemente da sua forma de circulação. Quando dialogamos com as noções teóricas e apresentamos um início de análise do nosso *corpus*, nos referimos, então, especificamente à mídia Revista *Nova Escola*. Considerando, ainda, que concebemos os discursos como práticas sócio-discursivas, historicamente determinadas, e a mídia como prática discursiva, que materializa sentidos em suas formas enunciativas, julgamos pertinente, antes de iniciarmos as considerações sobre os enunciados que compõem nosso arquivo de pesquisa, discutirmos e situarmos, mesmo que brevemente, nosso objeto, como integrante dessa grande massa midiática, que media as relações e as práticas discursivas, que se apropria de certos mecanismos de subjetivação, sujeitando e objetivando os sujeitos e, portanto, constituindo-lhes identidades.

Entendemos a mídia como espaço de produção e de circulação de efeitos de sentidos na sociedade, sendo um dos principais lugares de enunciação, onde se encenam e se constroem representações e identidades sociais e, então, um dos mais significativos mecanismos de subjetivação. Logo, essa prática discursiva materializa sentidos em suas formas enunciativas. Já legitimada na sociedade, autorizada a produzir e a difundir enunciados postos como verdades, ela exerce, através de seus discursos, um poder que produz determinados saberes e “efeitos de poder”.

Essa concepção justifica nosso *corpus* de análise: a Revista *Nova Escola*. Segundo Costa e Silveira (2007, p. 22), *Nova Escola* é uma “revista para o professor”, a qual julgam como a “mais importante na dimensão de penetração junto ao magistério”.

A importância das publicações periódicas endereçadas ao “professor em exercício” é de todos conhecida. Dirigindo-se ao “professor de sala de aula”, elas compartilham com outras revistas de divulgação científica um objetivo de redução e simplificação das novas tendências, pesquisas e descobertas da área “científica”, para apresentação a um leitor ou leitora menos “iniciado”; por outro lado, se aproximam de outro gênero de periódico “popular” que se propõe a “ensinar como fazer”, dar “dicas”, “sugestões” de prática para a leitora ou leitor. Evidentemente, essa é uma descrição extremamente simplificada das chamadas “revistas para o professor”, uma vez que,

como discurso, elas estão marcadas por dadas condições de produção, plasman representações e reafirmam ideários sobre si mesmas (“veículo de atualização”, por exemplo), sobre o leitor e a leitora e sobre o seu próprio conteúdo (COSTA; SILVEIRA, 2007, p. 21).

De acordo com a jornalista Scalzo (2004), as revistas têm como principal característica e diferencial o fato de serem produzidas, exclusivamente, para um público específico, bem definido e pretensamente homogêneo, enquanto o jornal, por exemplo, escreve para um público completamente heterogêneo. “A segmentação por assunto e tipo de público faz parte da própria essência do veículo. [...] É na revista segmentada, geralmente mensal, que de fato se conhece cada leitor, sabe-se exatamente com quem se está falando” (SCALZO, 2004, p. 14-15). Assim, a revista tem foco no leitor, devendo conhecer e pressupor seus gostos, prioridades, anseios e valores, o que corresponde, em grande medida, à revista objeto de nossa análise.

As revistas, em geral, colocam-se de maneira íntima de seu público, utilizando uma linguagem direta e próxima, por exemplo, chamando seu leitor de “você”. Por isso, privilegiam informações pessoais que possam ajudar seus leitores na vida cotidiana, produzindo efeitos de sentido que contribuem para a adesão do público-leitor. Segundo Scalzo (Ibid., p. 54), “principalmente no jornalismo de revistas, o leitor é alguém específico, com cara, nome e necessidades próprias”. Além dessas características do jornalismo de revista, outro diferencial desse veículo da mídia é a capa, que dada sua importância, “precisa ser o resumo irresistível de cada edição, uma espécie de vitrine para o deleite e a sedução do leitor” (Ibid., p. 62).

Destinada ao grande público docente, a Revista *Nova Escola* trata de assuntos relacionados à educação, mais especificamente se dirige às séries iniciais do Ensino Fundamental⁵. Está estruturada em diversas seções e apresenta várias reportagens sobre experiências de sucesso em sala de aula de todo o país, sendo esse um diferencial da Revista em relação a outras publicações da área de educação. Em suas páginas, é apresentado um vocabulário simplificado e muitas ilustrações (gráficos, mapas, quadros e fotos de sala de aula envolvendo estudantes e professores) que, conforme sua linha editorial, mostram experiências bem sucedidas em sala de aula, até porque, segundo a revista, *Nova Escola* não segue uma

⁵ Desde 1986, a revista NOVA ESCOLA contribui para a melhoria do trabalho dos professores dentro da sala de aula. Todo mês, ela antecipa, trata e dialoga com temas de interesse dos educadores, trazendo experiências reais e os conteúdos mais relevantes tanto de Educação Infantil como de Ensino Fundamental. É a maior revista especializada em Educação no Brasil. Informações disponíveis em <<http://www.fvc.org.br/quem-smos.shtml>>. Acesso em 28 set. 2010.

linha de pensamento e sua pauta é definida pelo chamado “projeto bem sucedido”⁶. De acordo com a linha editorial, a Revista busca mostrar experiências bem sucedidas, o que ajuda a melhorar a educação no Brasil. No entanto, apesar dessas informações, nossas análises mostraram que há uma linha editorial, a qual procuramos detectar e compreender seus mecanismos discursivos a partir de quatro trajetos temáticos, expostos na seção 4.2 deste trabalho.

Nova Escola é uma revista que se dirige aos professores/as. O conteúdo veiculado se refere aos temas relacionados à formação profissional, ao ensino, às relações na escola e a aprendizagem. Nesse sentido, os saberes ali apresentados se ancoram no saber pedagógico, mas como a revista é elaborada por jornalistas e tem uma finalidade comercial, representa-se como um meio de informação e atualização. Nas matérias veiculadas, o saber pedagógico se junta ao saber da área da comunicação. (KLEIN, 2008, p. 33).

Conforme já temos afirmado, nosso *corpus* é tomado aqui na perspectiva foucaultiana de arquivo. Nesse sentido, cada enunciado analisado faz parte da série enunciativa que compõe nosso arquivo de pesquisa. Quando apresenta sua concepção de discurso, formação discursiva e enunciado, Michel Foucault tem condições de definir o que chama de *arquivo*:

temos na densidade das práticas discursivas sistemas que instauram os enunciados como acontecimentos (tendo suas condições e seu domínio de aparecimento) e coisas (compreendendo sua possibilidade e seu campo de utilização). São todos esses sistemas de enunciados (acontecimentos de um lado, coisas de outro) que proponho chamar *arquivo* (FOUCAULT, 2007a, p. 146).

O arquivo é, assim, essencial para a perspectiva analítica, pois é ele que define o sistema de enunciabilidade e do funcionamento dos enunciados, que possibilita o

⁶ Informações obtidas através de correio eletrônico, reproduzido, em partes, a seguir: Como surgiu a revista Nova Escola? Qual sua proposta? Em setembro de 1985, Victor Civita fundou a fundação que leva seu nome e, em março de 1986, publicou a edição número um da revista Nova Escola. Seu objetivo era, por meio da revista, dar uma contribuição constante ao desenvolvimento de nosso país, ajudando a melhorar e modernizar a educação no Brasil. Qual é o público alvo da revista? Prioritariamente professores do Ensino Fundamental. Mas atingimos também professores de Educação Infantil, coordenadores pedagógicos, diretores e supervisores, além de pais de alunos. [...] Qual a diferença da Nova Escola para as outras publicações da área de educação? Nova Escola mostra reportagens - e não artigos - sobre experiências de sucesso desenvolvidas em salas de aula de todo o país. [...] Como são definidas as pautas da revista? A reunião de pauta é feita mensalmente, com a participação de toda a equipe. Todos levam suas sugestões, que são discutidas coletivamente. Todos dão contribuições às idéias apresentadas. A escolha das pautas que entrarão na edição seguem alguns critérios. Há temas que são prioritários, como Língua Portuguesa e Matemática. Outras disciplinas não entram no espelho com a mesma regularidade, já que a revista é pequena e temos que abordar muitos assuntos. Verificamos também as séries em que são desenvolvidas as experiências para que os professores de todos os níveis se sintam atendidos. [...] Qual a linha editorial da revista nova escola? A linha editorial da revista é mostrar experiências bem sucedidas em sala de aula. A revista segue uma linha de pensamento pedagógico, como por exemplo o construtivismo? A revista não segue uma linha de pensamento. O que define a pauta é se o projeto é bem sucedido. [...] SIMEONI, M. C. Atendimento ao leitor de Nova Escola. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <novaescola@atleitor.com.br> em 07 ago. 2008.

aparecimento dos enunciados como acontecimentos discursivos singulares, segundo regularidades específicas. Conforme afirma Foucault, é o “*sistema geral da formação e da transformação dos enunciados*” (FOUCAULT, 2007a, p. 148).

Feitas essas observações acerca do jornalismo de revista e da Revista *Nova Escola*, acreditamos ter condições, norteados por todas as discussões já traçadas nesta dissertação, de nos debruçarmos sobre a série enunciativa que constitui nosso arquivo de pesquisa e analisarmos, do ponto de vista da Análise do Discurso, a constituição identitária do sujeito professor nesse veículo midiático, uma vez que tomamos a produção de identidades como um fato de discurso. Fazemos, ainda, mais uma ressalva: nosso objetivo não é posicionarmos ou oferecer elementos para um posicionamento de nossos leitores sobre a qualidade da Revista *Nova Escola*, mas, discursivamente, abordarmos os enunciados materializados por esse veículo da mídia e seus efeitos nos processos de subjetivação e constituição de identidades do professor.

4.2 O sujeito professor na Revista *Nova Escola*

Dedicamo-nos, neste momento, às análises discursivas de algumas edições da Revista *Nova Escola*, a fim de problematizarmos os processos de subjetivação e de constituição de identidades do sujeito professor nesse veículo da mídia. Nosso arquivo de pesquisa é composto por todas as edições de abril de 2005 a setembro de 2010, considerando ser relevante os últimos cinco anos de publicação da Revista, período que também coincide com publicações mais frequentes destinadas ao ensino e à aprendizagem com base na teoria dos gêneros, das novas tecnologias, às questões do planejamento escolar e, ainda, da disciplina e indisciplina. Entretanto, dadas as condições de produção desta dissertação, elegemos para análise apenas a reportagem principal, em destaque na capa, de algumas dessas 55 edições. Para sistematizar tanto o *corpus* quanto as análises, partimos da noção de trajeto temático, que nos permite apreender a regularidade da posição de sujeito da Revista *Nova Escola* e da organização do objeto identidade do sujeito professor. Assim, dividimos nosso objeto em quatro trajetos temáticos: 1) relacionado à tecnologia e informatização na sala de aula, em especial, as chamadas “novas tecnologias”; 2) relativo a teorias linguísticas, entre elas, as que se referem aos gêneros discursivos e à leitura; 3) acerca do planejamento e do currículo escolar; 4) sobre a disciplina e indisciplina. Essa classificação justifica-se porque relacionamos o sujeito professor a formações discursivas específicas, identificadas a partir dos enunciados, marcados por essa regularidade temática. Conforme argumenta Navarro (2008b, p. 93), “se os enunciados têm uma historicidade, se suas margens são povoadas por outros

enunciados formando uma rede interdiscursiva, importa circunscrever uma dada série enunciativa e encontrar, portanto, uma regularidade na dispersão dos discursos...”.

Nas nossas análises, desenvolveremos um movimento de descrição e interpretação dos enunciados selecionados. Na descrição, trabalhamos com as materialidades discursivas, tanto no plano verbal quanto no imagético, e descrevemos como o sujeito professor é materializado nos enunciados da *Nova Escola*. Ao procedermos à interpretação, procuramos compreender as relações de saber e poder que constituem os enunciados e, assim, subjetivam o sujeito professor e constituem sua identidade, analisando, por exemplo, as condições de emergência desses enunciados e os dispositivos de poder e de subjetivação que incidem sobre o sujeito professor nesse periódico.

4.2.1 Enunciados relacionados à tecnologia e informatização na sala de aula

Dentre os enunciados selecionados do nosso arquivo para compor as análises, estão aqueles referentes à tecnologia e à informatização na sala de aula, em especial, os relacionados às chamadas “novas tecnologias”. Três reportagens principais de capa, que tratam diretamente do uso da tecnologia no processo de ensino e de aprendizagem, fazem parte da série enunciativa que recortamos referente a essa temática. O primeiro que destacamos é o materializado na edição n. 195, de setembro de 2006:



Figura 4: Capa da Revista Nova Escola, edição n. 195, de setembro de 2006.

O enunciado verbal “Inclusão Digital: dos primeiros passos às experiências mais avançadas, tudo sobre o computador em sala de aula” e o texto imagético que compõem essa capa já nos remetem, logo de início, ao discurso favorável ao uso de tecnologias, nesse caso

do computador, na sala de aula, o que não significa, necessariamente, ter aulas com o computador.

A Revista *Nova Escola* assume a posição sujeito favorável ao uso do computador nas aulas, aliado ao desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem. Defende que os professores, atualmente, devem se valer desse recurso nas suas aulas, afinal, estamos na chamada “era digital”. Nesse sentido, constrói como verdadeiro desta época a importância e a necessidade de usar a tecnologia na escola. Além disso, posiciona-se como autorizada a entrar nessa “ordem do discurso” e materializar sentidos tidos como verdadeiros, aceitos e corretos, afinal, por materializar-se como aquele que sabe “tudo sobre o computador em sala de aula”, esse veículo da mídia pode, de fato, produzir sentidos sobre a “inclusão digital”.

A primeira página dessa reportagem (figura 5) apresenta rostos de várias crianças na tela de um monitor, todas sorrindo, o que parece representar a relevância de tal instrumento: ele faz bem e contribui com o processo educacional, logo, os estudantes ficam felizes com a possibilidade de ter aulas com computadores.

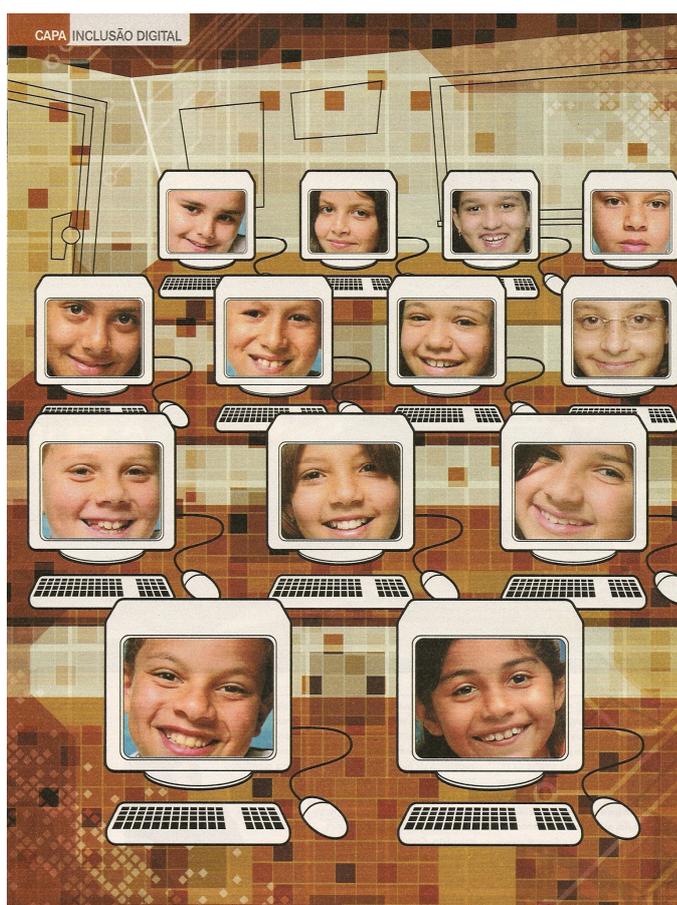


Figura 5: Revista Nova Escola, edição n. 195, de setembro de 2006, p. 30.

Selecionamos, ainda, da página seguinte, o enunciado verbal destaque, que dá início à reportagem: “Tecnologia ao alcance de todos. Aos poucos, os computadores se incorporam ao dia-a-dia das escolas, convidando os professores a repensarem suas práticas. Conheça **experiências reais** que vão **dos primeiros passos até os vôos mais altos** no mundo digital” (RNE, n. 195, set. 2006, p. 31). Esse enunciado também materializa a posição sujeito favorável ao uso de instrumentos digitais na sala de aula, além disso, o professor que não estiver atualizado e não usar, por exemplo, o computador deve, inclusive, “repensar suas práticas”. *Nova Escola* assume como discurso validado e certificado o uso de tecnologias na escola, apagando discursos que poderiam ir de encontro a esse posicionamento, por exemplo, aqueles que representam a resistência à mudança nos métodos educacionais, de professores que preferem, por vários motivos, continuar com os chamados “métodos tradicionais”, ou seja, apenas com o livro didático, o quadro e o giz. Chaves afirma que “a grande maioria dos professores continua com certo receio de lançar mão dos recursos disponíveis pela informática, pois sentem dificuldade e demonstram insegurança para interagir com as tecnologias, explorar e incorporar suas potencialidades” (2005, p. 3).

Além de assumir essa posição de sujeito, a magazine também evidencia o fato da necessidade do professor estar atualizado e saber usar tais recursos em suas aulas. Dessa forma, aquele docente que não se valer do computador será considerado desatualizado, fora do regime de verdade deste período. De acordo com Klein,

o tema novas tecnologias, na escola, apareceu nos textos acadêmicos e na mídia, de maneira mais sistemática a partir de 1998. A revista dá visibilidade ao tema e, ao mesmo tempo, direciona-o para os/as professores/as e estes, por sua vez, devem aprender a utilizar as novas ferramentas se quiserem ser considerados qualificados/as e atualizados/as (KLEIN, 2008, p. 35).

Na reportagem completa, a revista, por meio de algumas estratégias de poder, produz saberes a respeito do professor e de suas práticas, sustentando seu posicionamento por vários mecanismos que acabam por subjetivar o sujeito professor. Dentre eles estão os exemplos e as reflexões sobre boas propostas pedagógicas e o governo de si pelo governo dos outros. Nesse sentido, uma das estratégias adotadas é o uso da opinião e do aval de especialistas experientes, que legitimam as narrações representadas como verdades.

Os discursos de professores experientes e de especialistas dão o suporte necessário que o periódico precisa para materializar seu posicionamento. É por isso que ela pode enunciar:

Há uma década, computador em escola brasileira era, quando muito, privilégio de elite. Seu uso praticamente se restringia a processar textos e a internet era novidade absoluta. Hoje esses recursos são os mais básicos de uma enorme gama de opções. [...] Fazer parte dos novos tempos não depende apenas de equipamentos modernos. A interação que eles permitem pede uma revisão dos métodos tradicionais de ensino. Quanto mais se mantiverem os hábitos que relegam o aluno a um papel meramente receptor, menos diferença a tecnologia fará no aprendizado. (RNE, n. 195, set. 2006, p. 31).

Como podemos perceber, o discurso validado é aquele que afirma a entrada dos recursos tecnológicos na escola e, por esse motivo, a necessidade de revisão das práticas docentes, que necessariamente deverão adotar ações sustentadas pela tecnologia.

Nessa mesma linha argumentativa, recortamos outro enunciado da nossa série, conforme a reprodução a seguir, sobre o qual já traçamos algumas considerações no decorrer desta dissertação (Capítulo 2). Tão importante quanto o enunciado verbal dessa segunda materialidade é o enunciado não verbal, que representa uma espécie de placa mãe de um computador, uma peça fundamental e de extrema importância, sem a qual o computador não funciona. Esse enunciado sincrético reforça e sustenta o mesmo posicionamento da revista em relação ao trabalho com tecnologias na escola: essencial, fundamental e, portanto, os professores devem estar preparados para essa recente demanda.



Figura 6: Capa da Revista Nova Escola, edição n. 223, de junho-julho de 2009.

A posição favorável ao uso desses recursos é materializada, juntamente, com a posição de sujeito amiga que auxilia os professores a usarem a tecnologia em suas aulas. Por isso, além de argumentar a favor desse recurso, também se dispõe a ajudá-los e enuncia: “Internet,

DVDs e até celulares fazem a turma avançar se estiverem a serviço dos conteúdos escolares. Saiba quando e como usar esses recursos em todas as disciplinas” (RNE, n. 223, jun.-jul. 2009). Portanto, o professor não deve simplesmente usar internet, DVDs e celulares, de qualquer forma, mas sim, associá-los a “serviço dos conteúdos escolares”, o que fará a “turma avançar”. Assim, é que a revista se insere nessa “ordem discursiva” como autorizada a produzir saberes a respeito das práticas docentes e diz ao professor “quando e como usar esses recursos”.

Seguindo o esboço teórico apresentado no capítulo 2, utilizamos, neste momento, o enunciado manchete da edição n. 223 (jun.-jul. 2009), da Revista *Nova Escola* para ilustrar nossas análises norteadas pelo conceito de função enunciativa, que, segundo os estudos desenvolvidos por Michel Foucault, é composta por quatro elementos: um referencial do enunciado, uma posição de sujeito do enunciado, um campo associado e uma existência material.

O referencial desse objeto é, justamente, a exigência, dadas as características e necessidades da sociedade atual, que vivencia e se norteia pelos processos de globalização e pela precisão de comunicação rápida e em massa, por exemplo, de usar as chamadas “novas tecnologias”, também, em sala de aula. Afinal, os estudantes, muitas vezes, convivem com esses recursos, os quais, por esse motivo, podem contribuir com o processo educacional, mas, conforme argumenta a Revista, desde que estejam a “serviço dos conteúdos escolares”. Por isso, durante toda a reportagem, o sujeito enunciator argumenta favoravelmente ao uso das tecnologias em sala de aula.

Nesse enunciado, a posição sujeito que a Revista assume para si é daquele que defende, que é favorável e, por isso, argumenta positivamente sobre o uso das tecnologias em sala de aula. Além dessa posição, o sujeito enunciator também se apresenta como aquele que é amigo do professor, que descreve modelos e, portanto, auxilia os professores em suas práticas docentes, por isso, enuncia: “saiba quando e como usar esses recursos em todas as disciplinas”.

Nesse enunciado em análise, podemos encontrar diversos outros enunciados que coexistem no mesmo campo associado. Os celulares e a internet, por exemplo, compõem as chamadas “novas tecnologias da informação”, surgidas, em especial, a partir dos anos 1990, e desempenham papel fundamental nos processos de interação. Dessa forma, incluir o uso desses recursos como um dos mecanismos que podem ajudar a “turma avançar” retoma, de certa forma, esse discurso da evolução, da atualização em relação aos “novos” meios de comunicação. A Revista *Nova Escola* referencia esse discurso e o reatualiza nos enunciados

que produzem saberes a respeito do objeto sujeito professor. O campo associado envolve, também, os demais enunciados que surgem depois desse, direta ou indiretamente, tanto favorável quanto contrariamente. Nesse sentido, os enunciados configuram-se como constituintes de uma cadeia, onde um está relacionado ao outro e não existe isoladamente.

Além desses elementos, há, ainda, a necessidade da existência material do enunciado, isto é, todo enunciado é materializado para que produza os diferentes efeitos de sentidos possíveis de acordo com as condições de sua existência.

O regime de discurso desses dois enunciados (figuras 4 e 6) é o mesmo, ambos são regidos pelo discurso favorável ao uso das “novas tecnologias” em sala de aula, ao uso de recursos tecnológicos, os quais, se usados da maneira considerada pela magazine como a correta, poderão proporcionar resultados positivos no processo de ensino e de aprendizagem.

Não basta ser professor, na era da tecnologia é preciso usar o computador, dentre outros recursos, na sala de aula. Hoje, não são mais suficientes o quadro negro, o giz e o livro didático. Para isso, a revista se posiciona, também, como amiga do docente, representado como aquele que a espera, pois sabe que encontrará em suas páginas modelos, dicas, passo-a-passo para se beneficiar da tecnologia a favor da educação. Assim, *Nova Escola* auxilia o professor, leitor de suas reportagens, ao apresentar experiências reais, ou seja, experiências que podem ser usadas para que o professor compare suas práticas e reavalie-as.

Um dos exemplos apresentados pelo periódico diz respeito à prática adotada na escola Caic Mariano Costa, de Joinville, que incluiu o uso de *blogs* como instrumento de interação entre estudantes de diversas cidades. De acordo com a reportagem, a partir do Projeto “O Lugar Onde Moro”, os alunos têm estímulo para ler, pesquisar e escrever melhor através dos bate-papos e, ainda, têm várias publicações de textos nos *blogs*. Entretanto, não basta apenas disponibilizar esses instrumentos aos estudantes, é preciso que o professor desempenhe “seu papel de mediador”, acompanhando as atividades e ajudando na solução de dúvidas. A opinião de um professor que já vivencia essa atividade corrobora o ponto de vista defendido pela revista e credibiliza seus argumentos:

“Quando os alunos vêm que estão escrevendo para outros colegas lerem, e não só para o professor avaliar, preocupam-se mais com a qualidade e a precisão do texto”, afirma Gládis Leal dos Santos, professora de Língua Portuguesa que coordena o laboratório de informática Mariano Costa e autora dos projetos que formaram a rede de escolas interligadas (RNE, n. 195, set. 2006, p. 34).

Nesse processo, materializa-se um mecanismo de subjetivação do sujeito professor, isto é, valendo-se de uma técnica de si, na qual o sujeito autoavaliará suas práticas, o

periódico busca subjetivar esse sujeito e construir-lhe a identidade daquele que precisa de ajuda, a qual é encontrada nas páginas dessa mídia.

Para além de propor a transformação no ensino, nesses discursos [referente às novas tecnologias na escola] está, de certo modo, a construção de verdades sobre o que seja ensinar e aprender no século XXI. Esses discursos produzem efeitos de verdade porque são institucionalmente reconhecidos, validados e aceitos. Acionam mecanismos que colocam o/a professor/a diante de si mesmo e os fazem reexaminar sua prática na sala de aula ao circularem na revista *Nova Escola*. Esses mecanismos podem ser denominados técnicas de si, através dos quais o/a professor/a se vê como sujeito que deve aprender para ensinar melhor (KLEIN, 2008, p. 37).

Por fim, apresentamos a terceira edição que traz na capa, como destaque, um enunciado que materializa essa mesma posição sujeito da Revista *Nova Escola*. Na edição n. 189 (jan.-fev. 2006), a tecnologia apresentada como útil e necessária na escola é a TV. Por um lado, não seria tão comum reportagens que discutem sobre esse instrumento na sala de aula porque é vista, comumente, como um meio de distração, que não serviria, dessa forma, para colaborar com o processo de ensino e de aprendizagem. Por outro lado, por não fazer parte do grupo das chamadas “novas tecnologias” também não esperaríamos uma matéria a esse respeito. Entretanto, *Nova Escola* atualiza um novo regime de verdade (cf. Foucault, 2007b) que rege o enunciado: “Ligue a TV: ela prende a atenção e desenvolve a memória e a imaginação da garotada”.

Somado a esse enunciado verbal, segue um texto imagético que representa a afirmação de que a TV “prende a atenção e desenvolve a memória e a imaginação da garotada”, pois materializa crianças alegres, vidradas na TV (que não aparece em destaque, mas está presente) e prestando atenção nesse instrumento.



Figura 7: Capa da Revista Nova Escola, edição n. 189, de janeiro-fevereiro de 2006.

Assim, mesmo não sendo uma “nova tecnologia”, a TV também pode e deve ser usada na escola, por vários motivos. Entretanto, é preciso saber o que e como usar esse recurso. “Liguem a TV: vamos estudar! Novelas, seriados, desenhos animados, noticiários... Qualquer

programa de televisão pode ser usado na sala de aula para introduzir ou aprofundar conteúdos e para discutir valores e comportamento” (RNE, n. 189, jan.-fev. 2006, p. 44). Assim como nas demais materialidades que estamos analisando, nessa reportagem a revista também se vale da opinião e do aval de especialistas experientes para sustentar seu posicionamento favorável ao uso da TV aliada à educação e, então, subjetivar o sujeito professor. “‘A TV não é perfeita e o sistema educativo não vai mudá-la. Então, a escola deve usar esse recurso em benefício próprio’, afirma Ismar de Oliveira, Coordenador do Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (USP)” (p. 46).

Nesses três exemplos que descrevemos e interpretamos, observamos a mesma posição de sujeito sendo assumida por *Nova Escola*: favorável ao uso de recursos tecnológicos na sala de aula, entretanto, aliados ao processo de ensino e de aprendizagem, logo, o professor deve estar atualizado e rever suas práticas, para que possa se valer de tais mecanismos positivamente aplicados na educação. Além disso, o sujeito enunciativo também se apresenta como amigo, como aquele que pensa antecipadamente os possíveis problemas dos professores para trabalharem com recursos tecnológicos e, por isso, descreve modelos e dicas que ajudam os docentes em suas práticas.

O “novo regime” desses enunciados é o mesmo: a necessidade de se trabalhar com recursos tecnológicos no processo educacional. É esse discurso que rege tais enunciados e constitui as condições de regência entre eles. Além disso, observamos um processo de subjetivação sendo exercido por meio de alguns mecanismos que subjetivam o sujeito professor, por processos de objetivação (sujeito do enunciado) e de subjetivação (posição de sujeito determinado pelos mecanismos de subjetivação). Dessa forma, os principais elementos que subjetivam esse sujeito são: os exemplos e reflexões sobre boas propostas pedagógicas apoiadas na utilização de recursos tecnológicos, com teorias, objetivos, metodologias e conteúdos; a determinação das possibilidades de se trabalhar com tais recursos; o governo de si pelo governo dos outros. Entre as estratégias adotadas para representar essas práticas de subjetivação, esse veículo midiático prioriza, por exemplo: a auto-referência, isto é, a forma como a revista fala de si através de suas reportagens, apresentando-se como conhecedora dos problemas e dificuldades dos professores e, por isso, oferece soluções como modelos a serem seguidos; o uso da opinião e do aval de especialistas experientes para legitimar as narrações postas como verdades; a informação didatizada, com abundância de exemplos e o uso de vocabulário simples, para facilitar o entendimento por parte do leitor e, então, enfatizar seu papel de espectador que precisa de ajuda e de modelos.

Vale lembrar, contudo, que a *Nova Escola* não considera, no contexto imediato da sala de aula, os fatores histórico-sociais que podem influenciar nas práticas docentes, mas argumenta que todos, independentemente da realidade, devem seguir as mesmas estratégias. Isso sinaliza um mecanismo discursivo de produção de identidade docente, por meio de um conjunto de saberes sobre a prática pedagógica, a qual passa a ser controlada e organizada por esse discurso. Dessa perspectiva, busca-se produzir o efeito de sentido de uma certa homogeneização da identidade do sujeito professor, pois sabe que deve conhecer e usar, de maneira produtiva, os recursos tecnológicos em sala de aula.

Apoiados pela tese de Foucault sobre o descentramento do sujeito na História e sobre a sua dispersão nos acontecimentos discursivos (cf. Capítulo 1), acreditamos ser necessário pôr em suspenso e, mesmo, questionar certas vontades de verdade, como as que organizam os efeitos de sentido da prática docente produzidos pelos enunciados aqui analisados, em especial na afirmação a respeito do uso de recursos tecnológicos “Saiba quando e como usar esses recursos em todas as disciplinas” (RNE n. 223). Como sabemos, há diversos sujeitos vivendo diferentes temporalidades em um mesmo momento histórico, e a informação de “quando e como usar” os recursos tecnológicos pode não bastar para garantir essa utilização e o aprendizado por meio de tais recursos em todas as disciplinas, em quaisquer turmas de estudantes.

A nosso ver, as características da presente fase estão diretamente relacionadas a um dos princípios básicos da história serial enunciada pelo filósofo Michel Foucault: a pluralidade de historicidade, a descontinuidade, as diferentes temporalidades de um mesmo momento histórico para diferentes sujeitos, de acordo com cada posicionamento diante dos saberes difundidos e legitimados socialmente, colocados como verdades. Logo, a identidade na sociedade atual não é definitiva, pronta, acabada e fixa, mas se constitui, justamente, pelos processos de subjetivação, o que lhe garante o caráter de dinamismo, de estar em constante mudança, transformação. A identidade construída, nesses enunciados, para o sujeito professor é daquele que precisa de ajuda, a qual encontra nas páginas de *Nova Escola*. Dessa forma, a identidade configura-se como única, constante e marcada nas materialidades analisadas. Esse fato contrasta, então, com o postulado apresentado por autores da perspectiva dos Estudos Culturais, que defendem haver, na “modernidade líquida”, uma fragmentação de identidades dos sujeitos.

Nesses discursos a respeito das práticas docentes, por exemplo, não há liberdade para que o sujeito professor assuma sua fragmentação, ao contrário, os discursos apresentam um efeito de sentido de identidade docente “pronta para ser consumida”. Embora, nem todos os

professores possam, livremente, “consumir” essa identidade. Quando pensamos nessa absorção, precisamos considerar que nem todas as escolas possuem a infraestrutura necessária para esse trabalho apresentado por *Nova Escola* como aquele que deve ser seguido por todos, além disso, nem todos os docentes têm acesso ao mundo digital. Logo, por mais que esses enunciados atualizem o efeito de sentido de identidade pronta para ser adquirida pelo sujeito professor, nem todos têm condições de consumi-la, como se estivesse à disposição de todos os docentes para ser comprada e, então, utilizada, sem qualquer restrição.

4.2.2 Enunciados relativos a teorias linguísticas: gêneros discursivos e leitura

Para formar o segundo conjunto de enunciados a serem analisados, recortamos do nosso arquivo uma série enunciativa composta por cinco edições da Revista *Nova Escola*, cuja temática principal diz respeito a teorias linguísticas, entre elas, as relativas aos gêneros discursivos e à leitura, o que coloca em cena certa regularidade enunciativa do nosso *corpus*. Assim como nos enunciados analisados anteriormente, nessas cinco edições podemos observar a mesma posição sujeito desse periódico: trata-se de um sujeito enunciator que aborda os assuntos que os professores entrevistados mostram como problemas e dificuldades e, então, apresenta respostas e soluções, ensinando como é possível chegar a bons resultados.

Há uma produção consistente no meio acadêmico que parte dessa teoria para discutir questões relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas. Analisar como a revista se vale disso é um ponto da análise.

Para Deleuze, vivemos sobre determinados dispositivos e neles agimos. Um dispositivo pode ser uma teoria, um regime político. Nesse sentido toda essa produção bibliográfica pautada nos gêneros pode estar se constituindo como um dos poderosos dispositivos de subjetivação. Esse critério nos levou então a selecionar essas Revistas para constituir nossas análises, por tratarem da teoria dos gêneros e da leitura.

A revista está, a todo o momento, lançando mão de mecanismos que lhe garantam a defesa e a argumentação da “vontade de verdade” que prega, a qual representa as “lições” enunciadas como as melhores e mais corretas, portanto, aquelas que devem ser seguidas para se alcançar o “sucesso escolar”.

Na edição n. 219 (jan.-fev. de 2009), cuja capa reproduzimos a seguir, a “vontade de verdade” se atualiza na temática dos gêneros discursivos, a qual é norteada por tendências linguísticas que afirmam que o trabalho com a leitura e a produção textual, entre outros, deve ser pautado nessa teoria, apresentada por vários pesquisadores que se dedicam às questões de ensino e de aprendizagem com base em noções desenvolvidas, por exemplo, por Mikhail

Bakhtin (2003), para sustentar o posicionamento da revista. A posição assumida pela Revista pode ser traduzida da seguinte forma: é preciso trabalhar com gêneros, no entanto, não é qualquer trabalho, mas sim aquele que ensina aos estudantes “o quê, por que e para quem eles escrevem”, ou seja, um trabalho que não ensina apenas as características, o que mostra o pressuposto de onde a Revista parte, isto é, os professores dizem trabalhar norteados pela teoria dos gêneros textuais, mas ensinam apenas as características.



A redação escolar acabou. Descubra por que os alunos precisam conhecer os diferentes gêneros para saber o quê, por que e para quem eles escrevem. Pág. 38

E MAIS

- Conheça o trabalho de Matemática desenvolvido pela Educadora do Ano. Pág. 60
- Nos 50 anos da Revolução Cubana, um debate sobre direita e esquerda. Pág. 64
- A importância de planejar e registrar para reavaliar a prática docente. Pág. 74
- O que você deve saber na hora de ensinar as novas regras ortográficas. Pág. 80

Figura 8: Capa da Revista Nova Escola, edição n. 219, de janeiro-fevereiro de 2009.

Nesse enunciado, incide um tipo de relação saber/poder que produz a subjetivação docente por meio da materialização de uma “vontade de verdade”, que é um procedimento de

ordem externa de controle dos discursos, no qual se opõe o verdadeiro e o falso, sendo que a verdade reside naquilo que o discurso diz. Esse mecanismo exerce sobre os outros discursos (por exemplo, os que ainda hoje, mesmo após as discussões da teoria dos gêneros aliada ao processo de ensino e de aprendizagem, defendem o trabalho de produção textual como uma “redação”, sem clareza e objetivos) uma “pressão” e um “poder de coerção”, pois, nesse momento, não se fala mais em “redação escolar”, o que proíbe certas formas de se referir a esse tipo de atividade na sala de aula. A imagem da mão de uma criança escrevendo uma biografia corrobora o posicionamento de que a redação escolar acabou e, agora, deve-se trabalhar com os gêneros textuais. Aliás, antes dessa teoria não se conhecia e não se trabalhava com esse gênero. Esse enunciado também dá visibilidade ao nosso posicionamento de não discutirmos sobre a grafia correta, mas sim a respeito da adequação ao gênero.

A governamentalidade discutida por Foucault (1997) e caracterizada como um “poder pastoral” também se exerce, como um tipo de poder, por meio dos enunciados que analisamos da Revista *Nova Escola*, atualizando um processo de subjetivação do sujeito professor. Para essa análise, consideramos o seguinte enunciado:



Figura 9: Capa da Revista Nova Escola, edição n. 224, de agosto de 2009.

Há, também nesse enunciado, uma “vontade de verdade” sustentada pela teoria linguística dos gêneros discursivos, que rege a posição sujeito e governa o sujeito professor. A revista enuncia “Como trabalhar com gêneros: nada de ensinar só suas características. Dois

currículos do 1º ao 5º ano mostram formas de usá-los para a turma ler e escrever bem” (RNE, n. 224, ago. 2009). Portanto, o discurso validado e tomado como verdadeiro desta época é o trabalho com gêneros, entretanto, não considerando apenas suas características. Por isso, esse discurso é apresentado como um modelo aos professores do 1º ao 5º ano, o qual, se seguido, dará condições para a turma ler e escrever bem, pois o verdadeiro desta época é também, a materialização de discursos modelares. O funcionamento discursivo materializado em *Nova Escola* indica a subjetivação docente por uma das técnicas de si estudadas por Foucault: o “poder pastoral”, como meio de governar o outro. Como já discutimos na seção 3.2, as instituições do nosso século integraram o poder pastoral, que tinha como objetivo cuidar da alma dos fiéis para que vivessem uma vida melhor em outro mundo. Ao integrar esse poder pastoral, as instituições, segundo Foucault, têm por finalidade não salvar a alma dos homens, mas cuidar para que vivam bem neste mundo mesmo. No que tange à questão da educação, ensinar a utilizar a ferramenta teórica dos gêneros discursivos se constitui hoje como uma possibilidade dos estudantes obterem, por exemplo, sucesso profissional, ascensão social. Isso nos leva, então, a analisar que a Revista se apresenta como o “pastor” que guia seu “rebanho”, dando o auxílio e os caminhos necessários e, então, ensinando como essa linha teórica deve ser usada no processo de ensino e de aprendizagem.

O texto imagético que compõe o enunciado dessa capa também produz um efeito de verdade sobre o trabalho docente sustentado pela teoria dos gêneros. A representação de vários gêneros discursivos, por títulos que remetem a variados gêneros, os quais não aparecem somente na capa, mas, também, no decorrer de toda a reportagem (conforme ilustrado nas figuras 10 e 11), orienta o professor sobre a necessidade de se trabalhar com diferentes gêneros, afinal, tem-se contato diariamente com vários textos.

Capa

Produção de texto



Gêneros, como usar

REPORTAGEM
SUGERIDA
POR NOVE
LEITORES*

Eles invadiram a escola – e isso é bom. Mas é preciso parar de ficar só ensinando suas características para passar a utilizá-los no dia a dia de todas as turmas com o objetivo de formar leitores e escritores de verdade

ANDERSON MOÇO anderson.moco@abril.com.br

48 AGOSTO 2009 www.ne.org.br

Figura 10: Revista Nova Escola, edição n. 224, de agosto de 2009, p. 48.

**SÉRIE
ESPECIAL**

 Produção de texto
Gêneros


Todo dia, você acorda de manhã e pega o jornal para saber das últimas novidades enquanto toma café. Em seguida, vai até a caixa de correio e descobre que recebeu folhetos de propaganda e (surpresa!) uma carta de um amigo que está morando em outro país. Depois, vai até a escola e separa livros para planejar uma atividade com seus alunos. No fim do dia, de volta a casa, pega uma coletânea de poemas na estante e lê alguns antes de dormir. Não é de hoje que nossa relação com os textos escritos é assim: eles têm formato próprio, suporte específico, possíveis propósitos de leitura –

em outras palavras, têm o que os especialistas chamam de “características sociocomunicativas”, definidas pelo conteúdo, a função, o estilo e a composição do material a ser lido. E é essa soma de características que define os diferentes gêneros. Ou seja, se é um texto com função comunicativa, tem um gênero.

Na última década, a grande mudança nas aulas de Língua Portuguesa foi a “chegada” dos gêneros à escola. Essa mudança é uma novidade a ser comemorada. Porém muitos especialistas e formadores de professores destacam que há uma pequena confusão na forma de tra-

balhar. Explorar apenas as características de cada gênero (carta tem cabeçalho, data, saudação inicial, despedida etc.) não faz com que ninguém aprenda a, efetivamente, escrever uma carta. Falta discutir por que e para quem escrever a mensagem, certo? Afinal, quem vai se dar ao trabalho de escrever para guardá-la? Essa é a diferença entre tratar os gêneros como conteúdos em si e ensiná-los no interior das práticas de leitura e escrita.

Essa postura equivocada tem raízes claras: é uma infeliz reedição do jeito de ensinar Língua Portuguesa que predominou durante a maior parte do século passado. A regra era falar sobre o idioma e memorizar definições: “Adjetivo: palavra que modifica o substantivo, indicando qualidade, caráter, modo de ser ou estado. Sujeito: termo da oração a respeito do qual se enuncia algo”. E assim por diante, numa lista quilométrica. Pode até parecer mais fácil e econômico trabalhar apenas com os aspectos estruturais da língua, mas é garantido: a turma não vai aprender. “O que importa é fazer a garatada transitar entre as diferentes estruturas e funções dos textos como leitores e escritores”, explica a linguista Beth Maruschki, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

É por isso que não faz sentido pedir para os estudantes escreverem só para você ler (e avaliar). Quando alguém escreve uma carta, é porque outra pessoa vai recebê-la. Quando alguém redige uma notícia, é porque muitos vão lê-la. Quando alguém produz um conto, uma crônica ou um romance, é porque espera emocionar, provocar ou simplesmente entreter diversos leitores. E isso é perfeitamente possível de fazer na escola: a carta pode ser enviada para amigos, parentes ou colegas de outras turmas; a notícia pode ser divulgada num jornal distribuído internamente ou transformado em mural; o texto literário pode dar origem a um livro, produzido de forma coletiva pela moçada.

Os especialistas dizem que os gêneros são, na verdade, uma “condição didática para trabalhar com os comporta- ➤

* Leitores que sugeriram a reportagem: ADAUTO MONTEIRO DE OLIVEIRA, Itabaiana, SE, ANGÉLICA JORGE MACHADO, Salvador, BA, CLAUDIA FIDÉLIS, Joinville, SC, CREUSA APARECIDA GOMES, Cachoeira do Campo, MG, KENNEDY XAVIER SOARES, Manaus, AM, MARIA LUCIA MONTEIRO, São Paulo, SP, MARIANA DEMÉTRIO DOS SANTOS, Ilhéus, BA, NADIR SOARELA DA SILVA CELESTINO, Juína, MT, e SHEILA LILJA, Rio Grande, RS

Figura 11: Revista Nova Escola, edição n. 224, de agosto de 2009, p. 49.

A terceira edição em relação à teoria dos gêneros é a n. 230 (mar. 2010), reproduzida a seguir:



ORALIDADE

Falar bem se aprende na escola

Quer que a turma faça bonito em seminários, debates e entrevistas? Vá para a página 42 e veja como.

E MAIS

- MATEMÁTICA A maneira mais eficaz de iniciar o ensino da raiz quadrada. Pág. 50
- EDUCAÇÃO FÍSICA Inove as aulas com a corrida de orientação e o *trekking*. Pág. 57
- FORMAÇÃO Grandes mestres contam o que aprenderam com seus erros. Pág. 84

Figura 12: Capa da Revista Nova Escola, edição n. 230, de março de 2010.

No enunciado “Falar bem se aprende na escola: quer que a turma faça bonito em seminários, debates e entrevistas? Vá para a página 42 e veja como” (RNE, n. 230, mar. 2010), novamente a revista parte do princípio de que os professores necessitam de um auxílio

para que a turma “faça bonito em seminários, debates e entrevistas”, por isso, ensina *como* o professor pode alcançar esse resultado, da turma falar bem.

O uso de *como*, nesse enunciado, atualiza um processo de subjetivação docente que se alicerça em um tipo de discurso pedagógico cristalizado: constituir-se professor bem sucedido é seguir determinados passos metodológicos, é fazer a “lição de casa” corretamente.

Nova Escola, por meio de algumas estratégias, exerce seu poder de produzir saberes a respeito da prática docente. Com isso, coloca o professor em posição de sujeito determinado por processos de subjetivação, entre eles, o mecanismo do governo de si pelo governo dos outros. Para tanto, materializa-se como conhecedora dos problemas e dificuldades dos professores, ao oferecer soluções como modelos a serem seguidos. Para a mecânica desse tipo de governo de subjetividade docente concorre a técnica do relato de professores que obtiveram sucesso no trabalho com a “oralidade”. Isso evidencia um dispositivo de subjetivação que posiciona o professor como aquele tipo de profissional que necessita de ajuda e de possibilidades de modelos a serem seguidos. De acordo com a afirmação de Costa e Silveira, a

revista vai articulando, de forma minuciosa, mecanismos de autolegitimação que a credenciam diante de seus leitores e leitoras como autoridade na formulação de discursos válidos relativos aos mais variados âmbitos e temáticas [...] vai sendo urdida uma representação do periódico apresentando-o como veículo do novo, do válido, da competência [...] [certas chamadas] vão tornando incontestáveis as “verdades” disseminadas por suas páginas. (COSTA; SILVEIRA, 2007, p. 29-30).

No início da reportagem, já fica clara a posição da revista de que é preciso trabalhar com os gêneros orais e, para isso, o professor deve estar preparado. “Seminário, debate e entrevista são conteúdos curriculares. Para que todos aprendam a tomar a palavra, é essencial orientar a pesquisa, discutir bons modelos, refletir sobre simulações e indicar formas de registro” (RNE, n. 230, mar. 2010, p. 43). Para materializar seu posicionamento de conhecedora das necessidades docentes, descreve uma experiência de produção de seminário, nas aulas de Ciências em turma do 5º ano, da EMEF Professora Sônia Maria Terzella Nogueira, relatada pela professora Regina Pereira, que ensinou conteúdos relacionados ao meio ambiente.

Em seu planejamento, considerou que uma forma eficiente de as crianças aprenderem seria o trabalho com seminários. Cada grupo escolheu um enfoque: poluição visual, sonora e dos rios, animais em extinção e desmatamento foram os eleitos. Para que as crianças dominassem a apresentação oral, a professora orientou uma série de atividades preparatórias: fez com que eles pesquisassem sobre os temas e produzissem textos, mostrou vídeos de seminários considerados eficientes e

orientou a preparação de esquemas que guiaram a apresentação oral para os colegas de uma escola vizinha [...]. “A turma compreendeu a necessidade de dominar o assunto e organizar bem os dados para conseguir falar com clareza”, conta. (RNE, n. 230, mar. 2010, p. 44).

Esse procedimento de publicar relatos de experiências valoriza o trabalho dos professores, pois é apresentado como atividade bem sucedida. Segundo Klein (2008, p. 118), “esses relatos servem como modelos do que se pode fazer de melhor nas escolas”.

Ainda, para dar credibilidade ao que afirma e defende, o periódico usa a opinião de um especialista na área, Cláudio Bazzoni, assessor de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e selecionador do Prêmio Victor Civita – Educador nota 10, que afirma: “Comunicar-se em diferentes contextos é questão de inclusão social, e é papel da escola ensinar isso”. A partir desse aval, a revista ensina: “o que todo professor precisa incluir em seu planejamento são os chamados gêneros orais formais e públicos, que têm características próprias, pois exigem preparação e apresentam uma estrutura específica” (RNE, n. 230, mar. 2010, p. 43). Dessa forma, o enunciador assume a posição sujeito de conhecedor das necessidades dos professores e oferece propostas de trabalho que podem possibilitar aos estudantes falar bem em público, ou seja, trabalhar com gêneros orais.

Essa edição de *Nova Escola* também é base para ilustrarmos um dos aspectos que configuram o campo enunciativo: o *campo de presença*, que compõe as formas de *coexistência*, conforme adiantamos no capítulo 2.

Os discursos retomados pela Revista *Nova Escola* para produzirem saberes acerca da ação docente, por exemplo, em relação às práticas de gêneros orais na sala de aula, vêm dos discursos oficiais dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, os quais exercem a função de “verdade” e instauram uma relação de aceitação pela autoridade de forma explícita:

Quem não apresenta suas idéias com clareza ou defende mal seus argumentos diante um grupo enfrenta problemas tanto na sala de aula quanto na vida profissional. A escola, no entanto, não tem se dedicado à questão como deve. Embora o ensino da língua oral esteja previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) há mais de uma década, essa prática está longe de ser prioridade. Ela é confundida com atividades de leitura em voz alta e conversas informais, que não preparam para os contextos de comunicação. (RNE, n. 230, mar. 2010, p. 43).

Tomando, em especial, os enunciados destaques dessas três edições discutidas, observamos a posição sujeito assumida pela Revista *Nova Escola*: conhece os problemas e as necessidades dos professores e, por isso, por considerar-se amiga do professor, pensa em seus problemas e oferece possibilidades de trabalho, vistas como soluções para que o resultado positivo seja alcançado. O sujeito professor é subjetivado, pelos mecanismos que já

analisamos, como aquele que precisa desse auxílio. De certa forma, isso constrói um tipo de leitor para essa revista, que é aquele que lê *Nova Escola* na busca dos possíveis modelos.

O/a professor/a é mostrado como alguém que está à espera da revista para se informar sobre as novidades de cada mês. É apresentado, ainda, como alguém que é constantemente ouvido pelos profissionais responsáveis pela confecção da revista, pois a *Nova Escola* coloca alguns canais de comunicação à disposição do/a professor/a [...].

A revista se vale de entrevistas, opiniões, forma grupo de estudo, promove a interatividade, diz que faz observação direta do real para atender aos docentes. *Nova Escola* se apresenta como um meio que está participando ativamente da vida escolar dos brasileiros e isso a autoriza a informar, valorizar e devolver o prestígio que o/a professor/a perdeu. A maneira como a revista se representa e o modo como estrutura seus textos são estratégias que “capturam” o/a leitor/a, representando-os como sujeitos que participam efetivamente da elaboração da publicação (KLEIN, 2008, p. 114; 118-119).

As reportagens que tratam da questão da leitura, no geral, também são apresentadas nessa mesma linha, sendo que o periódico se posiciona da mesma forma e utiliza mecanismos que subjetivam o sujeito professor como aquele que precisa de *Nova Escola*. Sobre esse conteúdo, selecionamos duas capas para ilustrar nossas análises (figuras 13 e 14). Em ambos os casos, a revista enuncia aquilo que considera como verdade e correto para se trabalhar com a leitura na escola.

No primeiro exemplo, “Leitura – as melhores estratégias para: ler por prazer, ler para estudar, ler para se informar” (RNE, n. 194, ago. 2006), o poder é exercido pelos modelos que a magazine se propõe a apresentar para que a leitura aconteça por “prazer, para estudar e para informar”. Nesse sentido, parece partir de um pressuposto sobre a atividade docente em relação ao trabalho de leitura na escola, que, geralmente, é considerada como um problema por professores que afirmam, às vezes sem base teórica o suficiente, que os “alunos não gostam de ler”. Por isso, assume-se como autorizada a entrar nessa “ordem do discurso” e produzir saberes acerca da prática docente, apresentando aos professores “as melhores estratégias” que levam a bons resultados em relação à leitura.



Figura 13: Capa da Revista Nova Escola, edição n. 194, de agosto de 2006.

Reproduzimos, agora, a segunda capa dessa série enunciativa sobre a teoria linguística relativa à leitura:

NOVA **escola**

A REVISTA DE QUEM EDUCA

Dialogar sobre as obras

Indicar e trocar livros

Incentivar a turma a ler sempre

Fazer da leitura literária uma atividade cotidiana

Ajudar o aluno a construir sua autonomia como leitor

Organizar rodas de leitura

Criar comunidades de leitores

Ler na escola

Por que é preciso ir além dos questionários e resumos para criar o hábito da leitura entre alunos e professores. Pág. 48

E MAIS

■ IDEB A nota (até) melhorou, mas não há motivos para comemorar. Pág. 28

■ MATEMÁTICA Série traz os principais conteúdos do 6º ao 9º ano. Pág. 66

■ PATRIMÔNIO Como valorizar a arte, a cultura e a história locais. Pág. 76

25 Anos Fundação Victor Civita

Abril

Figura 14: Capa da Revista Nova Escola, edição n. 234, de agosto de 2010.

Partindo do princípio de que é preciso criar “o hábito da leitura entre alunos e professores”, argumenta que “é preciso ir além dos questionários e resumos”. Do enunciado não verbal que ilustra um grande livro aberto, emergem algumas possibilidades e estratégias

de trabalho que o periódico considera, nesse caso, como os certificados para se criar “o hábito da leitura”, indo além dos “questionários e resumos”; “dialogar sobre as obras”; “indicar e trocar livros”; “incentivar a turma a ler sempre”; “fazer da leitura literária uma atividade cotidiana”; “ajudar o aluno a construir sua autonomia como leitor”; “organizar rodas de leitura”; “criar comunidades de leitores”. Além disso, a revista se vale de imagens que representam pessoas felizes, alegres, que parecem satisfeitas e, ainda, todas com livros nas mãos, indicando o efeito de sentido de que esse estado foi possibilitado pela leitura, entendida como hábito, para além da cobrança e avaliação, por “questionários e resumos”, maneira pela qual a leitura, muitas vezes, é realizada na escola.

Para sustentar seu posicionamento e subjetivar o professor, conforme já expusemos, a Revista *Nova Escola* toma como verdadeiro desta época a importância e a necessidade da leitura, das diversas formas de leitura, não apenas para avaliação. Para isso, se sustenta em teorias linguísticas, que vão ao encontro desse posicionamento, e em afirmações de especialistas. “Com razão, os estudantes não gostam quando precisam fazer resumos ou preencher fichas após a leitura de um romance ou um conto”, diz o professor Willian Cereja, autor de uma pesquisa sobre o tema” (RNE, n. 194, ago. 2006, p. 32).

Conforme vimos, por essas estratégias e processos de subjetivação, *Nova Escola* constrói para o sujeito professor a identidade de que ele precisa de sua ajuda e, por isso, se posiciona como amiga e apresenta possibilidades de formas de se trabalhar no processo de ensino e de aprendizagem. A identidade desse sujeito, portanto, não é constituída como fragmentada, fato que, conforme discutimos, é contrário às proposições defendidas pelos Estudos Culturais.

4.2.3 Enunciados acerca do planejamento e do currículo escolar

As edições cujo tema principal refere-se ao planejamento e ao currículo escolar compõem nossa terceira série enunciativa. Para este momento de análise do *corpus*, selecionamos quatro edições da Revista *Nova Escola*, as quais de maneira geral, conforme veremos, atualizam a mesma posição sujeito assumida pela revista e constroem a mesma identidade para o sujeito professor.

A primeira materialidade enunciativa a ser considerada é a capa da edição n. 188, de dezembro de 2005:



Figura 15: Capa da Revista Nova Escola, edição n. 188, de dezembro de 2005.

A partir de uma prática comum na revista, geralmente, na primeira ou na última edição do ano há uma reportagem dedicada ao planejamento escolar do próximo ano letivo. Nesse

viés, essa capa produz saberes a respeito do planejamento na escola, ao assumir uma posição de sujeito conhecedor das necessidades escolares para cada período letivo e, portanto, pode e deve enunciar: “20 dicas para dominar as modernas práticas pedagógicas: plano de trabalho, contextualização, seqüência didática, interdisciplinaridade, avaliação... e também sugestões para todas as disciplinas” (RNE, n. 188, dez. 2005).

A materialização de modelos aparece de forma explícita nesse enunciado, o qual subjetiva o sujeito professor como aquele que precisa de “dicas para dominar as modernas práticas pedagógicas”, as quais são apresentadas pela revista. Em relação a essa estratégia adotada para subjetivar o professor, Costa e Silveira argumentam que há uma proximidade entre esse periódico e aqueles dedicados especificamente ao público feminino.

Entre os vários pontos que aproximam *Nova Escola* e as revistas femininas [...] está a opção pelo receituário. Assim como as revistas femininas prescrevem, com o verbo conjugado no imperativo, fórmulas de beleza, elegância e bem viver, ou mesmo receitas de cozinha, a revista *Nova Escola* fornece receitas para as professoras e professores realizarem seu trabalho. Não há, nesse caso, nenhuma preocupação em camuflar esse caráter prescritivo e, em tempos mais recentes, o anúncio da existência de receitas aparece inclusive em chamadas de capa. (COSTA; SILVEIRA, 2007, p. 58).

O apoio no trabalho dessas autoras busca resgatar estudos que também discutiram a Revista *Nova Escola* no âmbito da educação. O método que seguimos neste trabalho objetiva analisar discursivamente os enunciados da revista e a construção de identidades do sujeito professor, por meio dos processos de objetivação e subjetivação desse sujeito, realizando, para tanto, um movimento de descrição e interpretação do *corpus*, o que nos possibilitou, inclusive, delinear os trajetos temáticos e as regularidades enunciativas.

Pelo posicionamento assumido pela revista, as “modernas práticas pedagógicas” só poderão ser dominadas se houver “plano de trabalho, contextualização, seqüência didática, interdisciplinaridade, avaliação...”. Então, para que os professores possam alcançar esse domínio, esse veículo midiático proporciona “20 dias” e, ainda, “sugestões para todas as disciplinas”. Logo, o caráter prescritivo, que objetiva encaminhar o trabalho docente, é usado como um mecanismo que, além de produzir saberes, também subjetiva o professor.

Esse discurso faz parte de um campo associado e, por isso, produz sentido dentro da série enunciativa da qual emerge e coexiste com diversos outros enunciados. Há a retomada dos constantes discursos de que é preciso, sempre, planejar cada ano letivo, relacionando as teorias às práticas pedagógicas, entretanto, os documentos oficiais que norteiam esse trabalho escolar nem sempre são claros e objetivos, o que gera dúvidas entre os professores. A Revista

Nova Escola referencia esse discurso e o reatualiza nos enunciados que produzem saberes a respeito do objeto sujeito professor, conforme o texto inicial dessa reportagem:

Muitos professores têm dificuldade de passar o discurso pedagógico do papel para a prática. Não é para menos. Por isso, preparamos esta reportagem, repletas de dicas preciosas para professores generalistas e de todas as disciplinas. Elas foram desenvolvidas pelos avaliadores do Prêmio Victor Civita Professor Nota 10 e por vários especialistas na área da educação com base na leitura e na avaliação dos milhares de trabalhos inscritos nos últimos cinco anos no prêmio. Além das novas práticas – contextualização, interdisciplinaridade, avaliação...-, você vai encontrar sugestões para obter maior rendimento dos alunos. Boa leitura! E bom planejamento para 2006! (RNE, n. 188, dez. 2005, p. 44).

Ou seja, a revista parte do princípio de que os professores têm dificuldades para realizar o planejamento anual e, por isso, precisam de ajuda. Pelo fato de ser necessário fazê-lo, ela lhe auxilia, apresentando dicas e sugestões de trabalho.

Nessa mesma perspectiva, apresentamos o segundo enunciado que recortamos para nossa análise (figura 16): “Planejamento: como a rede, a escola e os professores, juntos, podem organizar ações para garantir uma Educação de qualidade para todos” (RNE, n. 198, dez. 2006). *Nova Escola* posiciona-se, novamente, como conhecedora das necessidades dos professores e reprodutora do conhecimento necessário para produzir saberes, por meio do exercício do poder, a respeito da prática docente em relação ao planejamento escolar.

Produzindo a identidade de sujeito professor que precisa de auxílio, a revista afirma que “a rede, a escola e os professores, juntos, podem organizar ações para garantir uma Educação de qualidade para todos”. Na perspectiva assumida nesse enunciado, entretanto, parece que essa mídia não considera a questão das diferentes temporalidades e das especificidades relacionadas à educação, tais como escola, estudantes, momento histórico e social, enfim, os fatores que condicionam e influenciam no processo educacional, pois afirma que há ações capazes de “garantir uma Educação de qualidade para todos”. Além disso, dispõe-se a apresentar o *como* esses fatores podem levar ao resultado esperado. O enunciado destaque que inicia a reportagem completa é: “trabalho de todos e de cada um: cooperação, diálogo, reflexão e uso racional do tempo são algumas das pistas para organizar uma jornada pedagógica conseqüente” (RNE, n. 198, dez. 2006, p. 26).



Figura 16: Capa da Revista Nova Escola, edição n. 198, de dezembro de 2006.

Tratando especificamente do currículo, a Revista *Nova Escola* enuncia: “Currículo: com teorias, objetivos e conteúdos, é ele que aponta o rumo para uma Educação de qualidade. Conheça aqui alguns casos de sucesso” (RNE, n. 209, jan.-fev. 2008).



Currículo

Com teorias, objetivos e conteúdos, é ele que aponta o rumo para uma Educação de qualidade. Conheça aqui alguns casos de sucesso

Pág. 32



HISTÓRIA
É hora de debater o que aconteceu no Brasil 200 anos depois da vinda da família real Pág. 54

DISLEXIA
Especialistas derrubam os quatro mitos que rondam a doença Pág. 64

Figura 17: Capa da Revista Nova Escola, edição n. 209, de janeiro-fevereiro de 2008.

A identidade do professor advém da posição sujeito que o enunciado produz: ser um bom professor é seguir o “currículo”, afinal ele “aponta o rumo para uma Educação de qualidade” e, ainda, exemplifica com “alguns casos de sucesso”. Contudo, essa identidade

constrói-se sem levar em conta fatores históricos e sociais mais imediatos da sala de aula, os quais podem influenciar no planejamento e na prática docente, porque entende que todos, independentemente da realidade, devem seguir o mesmo currículo, imprimindo uma posição sujeito específica, controlada e organizada por esse discurso. A Revista *Nova Escola* recupera o interdiscurso dominante da pertinência de se discutir sobre o planejamento e o currículo atualmente, mas não considera, por esse enunciado, as diferentes temporalidades dos sujeitos imediatamente envolvidos nesse processo, o que constrói o efeito de uma identidade homogênea. A relação de saber e poder materializada aqui dá as condições de possibilidade apenas desse discurso, e não de outros, que podem sim aparecer, mas em outras condições, conforme veremos.

É pertinente destacar, também, o enunciado não verbal que compõe esse texto. Ele representa uma bússola, que é um instrumento usado pelos navegadores para se orientarem no mar. Estabelecendo-se uma analogia entre a bússola e o currículo escolar, este exerceria, de acordo com *Nova Escola*, a função daquela: direcionar os caminhos a serem percorridos, tanto que enuncia como título da reportagem “o norte para a aprendizagem” e complementa: “um currículo completo e elaborado coletivamente é indispensável em redes que fazem questão de garantir o avanço dos alunos. Saiba como esse documento pode ser construído e a melhor maneira de usá-lo” (RNE, n. 209, jan.-fev. 2008, p. 32).

Nesse enunciado, observamos um processo de subjetivação sendo exercido pela afirmação de que o currículo, “completo e elaborado coletivamente”, é essencial na escola. Como argumento, o periódico usa o principal objetivo esperado pelas escolas e pelos professores: o avanço dos alunos.

Sustentados pelo trabalho de Klein (2008, p. 119), que afirma que o professor é enunciado como um “sujeito que necessita de informações, de troca de experiências, de aprimoramento de interação com as experiências de outros docentes, para promover uma educação de qualidade e assim auxiliar no processo de desenvolvimento do país”, entendemos, também, o sujeito professor subjetivado como aquele que precisa da *Nova Escola* para orientá-lo no encaminhamento de suas práticas, neste caso, em especial no trabalho de planejamento sustentado pelo currículo, pois a revista também apresenta, conforme já temos afirmado e discutido, relato de experiências de outros docentes e opinião de especialistas na área, fatos que credibilizam seu posicionamento.

Por fim, o quarto enunciado recortado para nossas análises é a capa da edição n. 228, de dezembro de 2009, reproduzida na sequência:

alguém que ouve os professores, pesquisa sobre seu trabalho e suas eventuais dificuldades e dúvidas. Por ser a Revista de quem educa, conforme se intitula, e se dedicar a esse grande público docente, é legitimada a entrar nessa “ordem do discurso” que produz saberes sobre a prática docente. No entanto, observando o texto inicial da reportagem (figura 19), verificamos uma diferença em relação à posição anterior. Este enunciado dá a impressão de que a revista sabe que existem diferentes temporalidades e, por isso, considera as especificidades da educação. Isto é, reconhece, possivelmente embasada pela opinião dos especialistas consultados, que é preciso considerar cada estudante no processo de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, a primeira dica que apresenta é: “1. Adapte o currículo da rede à realidade. Um plano de trabalho anual baseia-se no projeto pedagógico e nas orientações curriculares da Secretaria da Educação e deve estar de acordo com as necessidades de aprendizagem dos alunos da instituição” (RNE, n. 228, dez. 2009, p. 41). Pela posição da revista, essa e as outras 49 dicas que compõem a reportagem caracterizam “ações indispensáveis ao seu trabalho para garantir um ano de sucesso”.

Organizar bem seu tempo, planejar de acordo com as necessidades de cada aluno, promover um ambiente de cooperação... Confira essas e outras questões essenciais para o sucesso de seu trabalho na opinião de um grupo de 11 especialistas ouvidos por NOVA ESCOLA

BEATRIZ SANTOMAURO bsantomauro@abril.com.br

Para ser um professor eficiente, não basta ter boa vontade. É preciso estudar muito e sempre, dedicar-se, planejar e pensar em diferentes estratégias e materiais para utilizar nas aulas. Para levar todos – sim, todos! – a aprender, é essencial ainda considerar as necessidades de cada um e avaliar constantemente os resultados alcançados. Apesar de complexo, esse não é um trabalho solitário: com os colegas da equipe docente, você deve formar um verdadeiro time, apoiado pelo diretor e pelo coordenador pedagógico da escola. Seu desempenho, no entanto, só será realmente bom se você conhecer o que pensam os alunos e considerar que as famílias são parceiras no processo de ensino.

Com o objetivo de ajudar na reflexão sobre todas essas questões que fazem parte do trabalho e pensar em como aprimorá-lo, NOVA ESCOLA listou 50 ações pedagógicas, divididas em oito categorias. Elas foram elaboradas por Alda Luiza Carlini, da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Christina D'Albertas, da Escola Vera Cruz, em São Paulo, Cleusa Capelossi, da Escola da Vila, também da capital paulista, e outros oito especialistas, que são citados nas próximas páginas desta reportagem. Confira, a seguir, as ações propostas por eles. A sugestão é que você perceba o que já incorporou à sua prática e o que precisa incluir no seu dia a dia para fazer de 2010 um grande ano.

* Leitores que sugeriram a reportagem: CAROLINE SILVA LEITE COELHO, São Conçalo, RJ, SOCORRO CHRISTIANE DE PAIVA SOUSA NOLETO, Teresina, PI, SINARA DE CASTRO LIMA, Viãópolis, GO, NILTON CARLOS LOPES DA SILVA, Bertolínia, PI, MEIRE DE FATIMA SILVA OLIVEIRA, Monte Carmelo, MG, CARMALITA SOARES CHAVES ALMENDA, Marabá, PA, ROBERTO ACCIOLY CASADO, Maceió, AL, MÁRCIO DE LACERDA CARVALHO, Fortaleza, CE, RITA DE CÁSSIA ALMEIDA DOS SANTOS, São Bernardo do Campo, SP, ALEX FERRANTI PELICIONI, Porto Alegre, RS, MARILIANA COSTA, Fortaleza, CE, MARIA MARINEIDE PIO, Pacajus, CE, e MARIA SILVIANE DE SOUSA, Itapipoca, CE

PLANEJAMENTO

1 Adapte o currículo da rede à realidade

Um plano de trabalho anual baseia-se no projeto pedagógico e nas orientações curriculares da Secretaria da Educação e deve estar de acordo com as necessidades de aprendizagem dos alunos da instituição.

“O trabalho em classe depende do que é feito antes e depois dele. Por isso, estude o assunto e pense nas melhores maneiras de ensiná-lo. Crie as condições para a aprendizagem.”

PRISCILA MONTEIRO, coordenadora da formação em Matemática da prefeitura de São Caetano do Sul, na Grande São Paulo, e selecionadora do Prêmio Victor Civita – Educador Nota 10

3 Administre bem o horário de trabalho

Distribuir os conteúdos pelo tempo das aulas é complicado. Para determinar as atividades prioritárias, baseie-se na experiência de anos anteriores e na de colegas. Pense na quantidade de horas que você vai dedicar aos estudos, à elaboração das aulas e à correção de tarefas.

4 Antecipe as respostas dos alunos

Cada problema proposto por você provoca um efeito no grupo. Os alunos podem apresentar respostas e dúvidas variadas e seguir estratégias diversas de resolução. Antes de iniciar a aula, pense em intervenções que colaborem para todos avançarem em relação ao conteúdo tratado.

Figura 19: Revista Nova Escola, edição n. 228, de dezembro de 2009, p. 41.

Vale lembrar, neste ponto, que de acordo com os Estudos Culturais, conforme mostramos, a realidade não é única, não temos uma única realidade para o nosso momento. Segundo essa perspectiva, vivemos em um mundo “líquido” e “fluido”, onde nada é constante e fixo, mas muda e se molda de acordo com cada contexto e situação.

Nessa reportagem, enunciados que subjetivam o professor por meio de estratégias como a confissão, o relato de experiências de outros docentes e a opinião e o aval de especialistas na área também são comuns. Por exemplo, para apresentar a ideia n. 29 a revista reproduz a afirmação de Lino de Macedo, professor do Instituto de Psicologia da Usp (figura 20):

45

RELAÇÃO COM A COMUNIDADE

27 **Avalie o potencial de aprendizagem**

Ao desafiar os jovens com questões sobre o que ainda não foi visto em sala, você analisa o percurso que estão construindo e a relação que fazem entre o conhecimento adquirido e informações novas.

32 **Paute as reuniões com os pais**

Os assuntos tratados em cada encontro devem ser determinados de acordo com o que está sendo desenvolvido naquele momento com os alunos. Liste o que é relevante para os pais saberem e agende a reunião em um horário compatível com a rotina dos pais.

34 **Informe-se sobre os familiares**

Durante as reuniões, peça que os pais se apresentem e digam o que fazem. Anote tudo. Essas informações são valiosas para conhecer as profissões deles e pensar de que forma podem colaborar no desenvolvimento dos projetos didáticos.

28 **Compartilhe os erros e os acertos**

O principal objetivo das avaliações não deve ser atender à burocracia, ou seja, determinar as notas a ser enviadas à secretaria. A função delas é mostrar a você e à meninada o que foi aprendido e o que ainda falta. Por isso, compartilhe os resultados pontuando os erros e mostrando como podem ser revistos.

33 **Faça parcerias com os responsáveis**

A reunião de pais não é o momento de críticas, mas de favorecer a participação e a parceria deles com você. Para isso, diga como a escola vê o processo de aprendizagem e mostre a produção dos alunos.

30 **Use a avaliação para mudar o rumo**

Propostos durante todo o ano, provas, seminários, relatórios e debates mostram o que a garotada aprendeu ao longo do processo. Essas ferramentas só são úteis quando servem para você redirecionar a prática e oferecer pistas sobre novas estratégias ou como trabalhar conteúdos de ensino.

31 **Refleta sobre sua atuação para melhorar**

A autoavaliação é preciosa para ajudar a perceber fragilidades. Todos os dias, ocorrem situações que permitem repensar o trabalho em sala e o contato estabelecido com a equipe e a família dos alunos. Coloque essas práticas em xeque: alcancei os objetivos? Consegui ensinar os conteúdos previstos? Em que preciso melhorar? Tendo isso claro, fica mais fácil buscar alternativas.

“Na hora de avaliar, note três aspectos: o avanço de todo o grupo, as mudanças de cada estudante e o aprendizado dele em relação à turma.”

LINO DE MACEDO, professor do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP)

“Muitos pais não se manifestam nas reuniões porque não sabem quais são os objetivos da escola. Quando o professor apresenta informações como essas, a participação aumenta.”

ANA AMÉLIA INOUE, coordenadora do Instituto Pedagógico Acaia, em São Paulo, SP e selecionadora do Prêmio Victor Civita – Educador Nota 10

MAIS NO SITE
Vídeos com os especialistas sobre os temas da reportagem.
www.ne.org.br

www.ne.org.br DEZEMBRO 2009 45

Figura 20: Revista Nova Escola, edição n. 228, de dezembro de 2009, p. 45.

Conforme já vimos, essa técnica credibiliza os postulados da revista e corrobora a veracidade do texto, pois, além do relato, há referências do especialista ou professor que participou da matéria. Em seus ensinamentos, Foucault afirma que “o status do médico compreende os critérios de competência e de saber; instituições, sistemas, normas pedagógicas; condições legais que darão direito – não sem antes lhe fixar limites – à prática e à experimentação do saber” (FOUCAULT, 2007a, p. 56).

Prosseguindo em suas análises, Klein ainda complementa que o

especialista, assim como o médico, possui um status não porque ele/a é a pessoa tal, mas porque há um conjunto de relações que lhe dão este status. A começar pelo

título de especialista. Quando um sujeito recebe esta denominação é porque se supõe que ele/a tenha um domínio aprofundado do assunto, possua experiência prática, ocupe posições diferenciadas [...]. Tal conjunto de relações conferem valor de verdade à fala do especialista. Assim, quando *Nova Escola* faz referência ao profissional especializado, está acionando esse feixe de relações (KLEIN, 2008, p. 177).

4.2.4 Enunciados sobre a disciplina e indisciplina

O quarto grupo de enunciados que recortamos para ilustrar nossas análises se refere ao tema da disciplina e indisciplina na escola. Esse assunto foi selecionado por se caracterizar como recorrente quando se trata de educação, dessa forma, faz parte dos discursos reconhecidos por estarem no regime de verdade a respeito da educação, podendo aparecer em diferentes espaços suportados em saberes institucionais.

Sobre a questão da disciplina na escola, consideramos a seguinte capa para nossas análises:

JUNHO/JULHO DE 2005 www.novaescola.com.br

NOVA **escola**

A REVISTA DO PROFESSOR

20 anos
Fundação
Victor Civita

PREÇO DE CUSTO SEM FINS LUCRATIVOS
ANO XX
N.º 183
Exemplar de assinante
Venda proibida
R\$2,00

A professora
Tereza
Guimarães da
Silva e alunos
da Escola
Municipal
Pedro Nava, em
São Paulo

GAGUEIRA
O que fazer
(e o que não fazer!)
para ajudar
seu aluno

EURECA!
Como provar
a existência
de micróbios
mesmo sem
laboratório

AVENTURA
Dom Quixote
faz 400 anos!
E as crianças
vão adorar
conhecer
este herói
aloprado

**DISCIPLINA
TÁ COMBINADO!**

O pacto com
os alunos é o
melhor jeito
de fazê-los se-
guir as regras

Figura 21: Capa da Revista Nova Escola, edição n. 183, de junho-julho de 2005.

Esse enunciado materializa a necessidade de “combinar” e “pactuar” com os estudantes a respeito da disciplina, pois esse é “o melhor jeito de fazê-los seguir as regras”. A imagem que representa a mão da professora e dos estudantes faz menção, exatamente, à

questão de pacto e de combinação, acordo. O enunciado destaque no início da reportagem completa evidencia essa posição de sujeito da *Nova Escola*: “Algazarra em classe, brigas, xingamentos, depredação e até agressões a professores não acabam com gritos ou ameaças. O fim da indisciplina acontece quando crianças e adolescentes são ouvidos, conhecem o objetivo de cada atividade e negociam a melhor maneira de atingi-los” (RNE, n. 183, jun.-jul. 2005, p. 45). Em síntese, o posicionamento assumido defende o trabalho em conjunto com os estudantes.

Essas materialidades posicionam a revista como aquela que prescreve formas de se trabalhar com os problemas relacionados à indisciplina na sala de aula. Sabendo que essa é uma constante nas escolas, pensa antecipadamente e retoma os prováveis problemas dos professores e, então, lhes apresenta práticas como possíveis verdades a serem seguidas. Quando enuncia que certos problemas não acabam com “gritos ou ameaças”, parte do pressuposto de que os professores adotam essas práticas a fim de sanar a indisciplina. Entretanto, essa não é uma boa ação e, por isso, não resolve o problema. Para resolver essa questão é preciso “ouvir” os estudantes e inseri-los no processo de criação e de estabelecimento de regras.

Tomamos como norte para discutirmos esse enunciado a noção de função enunciativa cunhada por Michel Foucault (cf. Capítulo 2 desta dissertação). Nesse sentido, compreendemos como referencial desse objeto as frequentes queixas de professores em relação à indisciplina dos estudantes, o que caracteriza esse assunto como constante e existente em todas as salas de aula, logo, é um tema relevante para ser discutido e tratado por *Nova Escola*, a “Revista do professor”, como ela mesma se reconhece, que auxilia seus leitores.

Pelo fato de não ser qualquer revista que está tratando de indisciplina, mas sim, a Revista *Nova Escola*, que é dedicada aos professores e atua há mais de 20 anos, esse veículo pode apresentar-se como autorizado a entrar nessa “ordem do discurso” e, por relações de poder, produzir saberes e efeitos de sentidos sobre as práticas docentes. Por isso, a posição de sujeito que assume é aquela que defende a necessidade do diálogo com os estudantes para resolver a questão da indisciplina e, ainda, deixa marcado que o professor, em certas situações, não sabe lidar com esse fator. Além disso, apresenta-se como companheira do sujeito professor e, então, prescreve formas de lidar com a indisciplina. Assim,

quando examinamos a revista *Nova Escola*, não estamos simplesmente lidando com palavras e imagens, mas analisando um conjunto de perspectivas, métodos e “verdades”, organizados e colocados à disposição, constituindo práticas com

propriedades prescritivas, moldadoras e fixadoras. (COSTA; SILVEIRA, 2007, p. 26).

Esse enunciado tem suas “margens povoadas de outros enunciados” (FOUCAULT, 2007a) e, portanto, faz parte de todo um campo associado que lhe dá condições de existência. O campo associado desse enunciado em análise se constitui por todos os outros enunciados que estabelecem referência com este e, ainda, por aqueles que se formarão a partir dessa enunciação. Dessa forma, os discursos de que há indisciplina na sala de aula, de que isso é um aspecto, de certa forma problemático, que interfere no processo de ensino e de aprendizagem, de que o professor tem, em algumas situações, dificuldades em lidar com essa questão e, por isso, precisa de auxílio sobre esse assunto, são exemplos de discursos que são retomados por esse objeto e, então, produzem saberes a respeito do sujeito professor. Além disso, a partir dessa materialidade outros enunciados foram produzidos, integrando-se à cadeia enunciativa.

Esse enunciado constitui-se, ainda, em uma “existência material”, a qual é parte integrante dos fatores que lhe garantem a produção de saberes a respeito do professor. Por isso, não basta apenas analisarmos isoladamente do suporte onde circulou, pois esse suporte integra suas redes de sentidos. É a Revista *Nova Escola*, posicionada como aquela que tem autonomia e conhecimento sobre o assunto, que está enunciando formas que produzem os efeitos de sentidos de serem as consideradas melhores e corretas de se trabalhar com a indisciplina na escola.

A respeito desse mesmo tema, esse veículo midiático materializa o enunciado verbal: “Indisciplina: como se livrar dessa amarra e ensinar melhor. Qual é a causa? Falta ou excesso de limites? Conversa na aula, boné e briga: é tudo problema? Será que a culpa é mesmo (só) dos alunos?” (RNE, n. 226, out. 2009).

O referencial desse enunciado configura-se nas mesmas “leis de possibilidade” do enunciado já analisado. São os mesmos discursos, em relação a esse tema tão comum e constante na escola, que dão as condições para que esse enunciado (edição n. 226) exista. Nesse sentido, o periódico se posiciona da mesma forma, assumindo para si a responsabilidade de discutir o tema da indisciplina e, ainda, fazendo revelações sobre o assunto. O sujeito enunciator que defende a falta de conhecimento e de informação por parte dos professores fica ainda mais evidente nessa segunda materialidade do nosso arquivo. Pois, no início da reportagem, há a afirmação: “Por trás desse problema – visto pelos professores como um dos principais entraves da boa Educação -, há a falta de conhecimento sobre o tema e de adequação das estratégias de ensino” (RNE, n. 226, out. 2009, p. 79). Logo, o campo associado, referente a todos os discursos que circularam antes e depois desse, também é o

mesmo que povoa as margens do enunciado anterior. Além do suporte material que também é o mesmo.

Dentre esses quatro elementos da função enunciativa, os quais, conforme vimos, materializam-se na mesma linha nos dois exemplos, aquele que julgamos mais evidente é a posição de sujeito assumida, defendida e mantida pela *Nova Escola* nos dois enunciados. Por isso, além de se posicionar, também colhe e apresenta argumentos que sustentam seu posicionamento e, então, se constituem como mecanismos que subjetivam o sujeito professor.

Outra perspectiva de análise da reportagem principal da edição n. 226 é considerarmos os aspectos de configuração do campo enunciativo. Nesse sentido, essa materialidade apresenta enunciados que funcionam como argumentação, ou seja, que se configuram como o *campo de concomitância* das formas de *coexistência* desse campo enunciativo.

Assim, o *campo de concomitância* presente nos enunciados da *Nova Escola* materializa-se, por exemplo, pelos discursos humorísticos presentes nessa reportagem. Nesse texto, a Revista discute sobre a “indisciplina” e introduz a matéria afirmando que “por trás desse problema – visto pelos professores como um dos maiores entraves da boa Educação –, há falta de conhecimento sobre o tema e de adequação das estratégias de ensino” (p. 79). Nessa reportagem, há discursos humorísticos, materializados em várias tiras de Calvin, para discutir sobre indisciplina na escola, que funcionam como “modelos” que podem ser transferidos a outros conteúdos, já que retratam situações vividas pelo personagem Calvin, que estão relacionadas à indisciplina na escola e que auxiliam, de forma humorística, o professor a refletir sobre suas atitudes. Nesse sentido, são usados para reforçar a argumentação apresentada e discutida pela Revista – de que os professores não conhecem sobre o tema e, por isso, muitas vezes, não sabem como resolver os problemas relacionados à indisciplina e agem de maneira “errada”, piorando ainda mais a situação.

Retornando ao enunciado da capa, chamamos a atenção para o texto imagético que compõe toda a capa dessa edição e faz parte da produção de saberes sobre a indisciplina. Consideremos a reprodução a seguir:



Figura 22: Capa da Revista Nova Escola, edição n. 226, de outubro de 2009.

Considerado em sua sinceria, esse enunciado produz diversos saberes a respeito da indisciplina: é um problema, é uma amarra que interfere no processo de ensino e de aprendizagem, constitui-se como um alerta na escola (representado pelas faixas amarelas), é

difícil definir suas causas, o que os professores consideram como problema pode não ser e a culpa é, geralmente, atribuída somente aos alunos. Esse último aspecto é retomado e discutido durante toda a reportagem e representa o professor como aquele que se isenta dessa “culpa”, mas que, na verdade, não tem total conhecimento sobre o assunto e, por isso mesmo, também pode ser considerado “culpado”. Essa posição é materializada, marcadamente, por dois enunciados que compõem a reportagem completa e representam o sujeito professor na posição de aluno, que deve responder a um questionário, com caráter de avaliação, que será corrigido pela revista, posicionada como a detentora do conhecimento sobre o assunto. Vejamos:

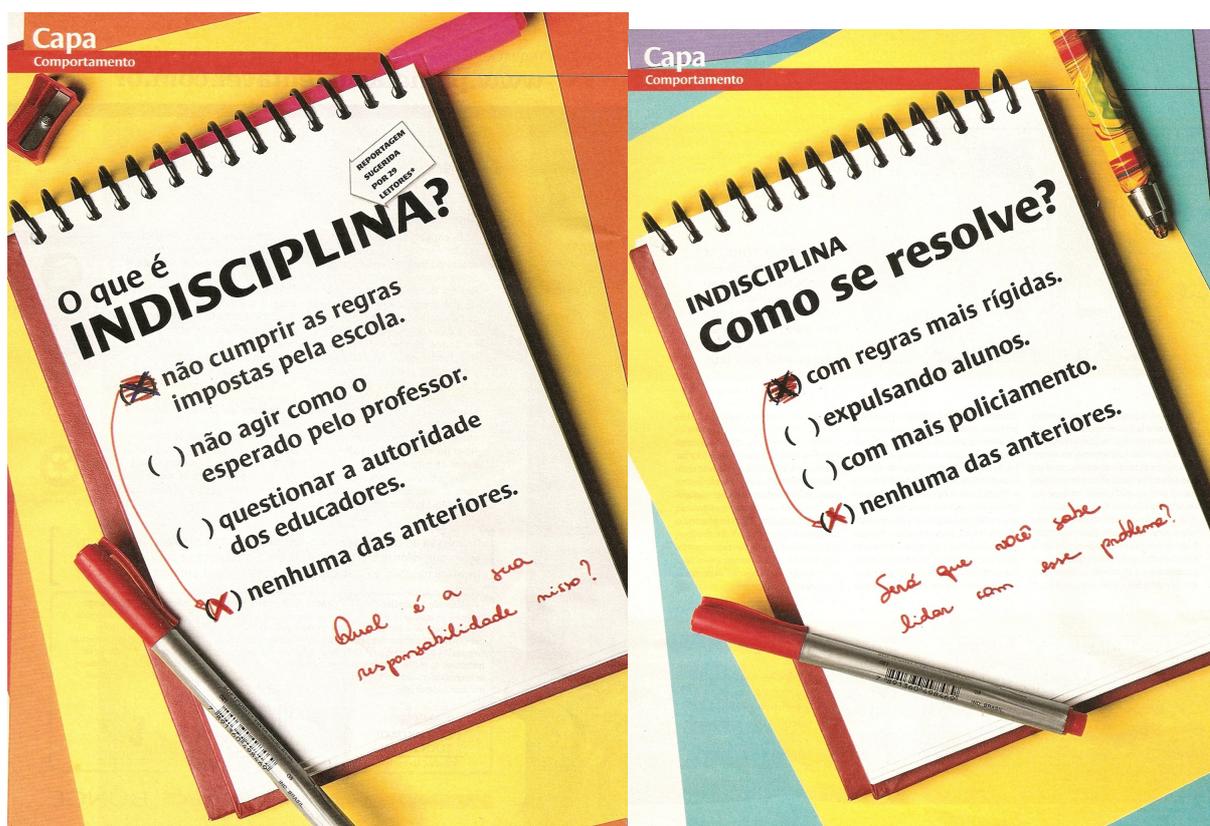


Figura 23: Revista Nova Escola, edição n. 226, de outubro de 2009, p. 78 e 82.

A revista se apresenta como aquela que corrige a resposta do professor, pois, quando questionado sobre “o que é indisciplina”, reafirma que não tem interferência nesse processo e que os únicos responsáveis são os estudantes, que “não cumprem as regras impostas pela escola”. *Nova Escola*, conhecedora desse problema, pode e deve corrigir o professor e mostrar-lhe que “nenhuma das alternativas está correta”, pois todas elas atribuem a culpa somente aos estudantes, o que não é verdade. Porque o professor, pela falta de conhecimento e de adequação de suas estratégias também interfere diretamente nesse processo que é considerado como um dos “principais entraves da boa Educação”.

Para produzir o efeito de sentido de que o professor não tem conhecimento sobre a indisciplina e, por isso, contribui para a permanência desse problema na escola, a revista adota diversos mecanismos de poder que subjetivam esse sujeito. O relato de docentes que vivenciaram situações de conflito e indisciplina e a opinião de especialistas na área são apresentados como uma das técnicas de si, que, por meio da confissão, dá condições para o professor, que lê *Nova Escola*, autoavaliar e rever suas práticas. Argumentando que é preciso “equilibrar de maneira justa a reação a um problema”, a magazine fala da importância de analisar a quebra de regras sob a ótica da moral e da convenção e usa, para embasar seu posicionamento, o relato contado por Telma Vinha, do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Moral da Unicamp.

Analisar a quebra de uma regra sob a ótica da moral e da convenção facilita equilibrar a resposta ao problema. É sempre importante avaliar a real gravidade de uma transgressão [...]. Um exemplo relatado por Tela mostra como uma ação desigual é temerosa. Ela conta que uma professora mandou para a diretoria um jovem que se recusou a tirar o boné. Logo depois, uma garota a procurou dizendo ter sido xingada de “piranha”. E ela disse apenas: “Não ligue. Você não é peixe”. (RNE, n. 226, out. 2009, p. 84).

Por esse relato, os professores são levados a refletirem sobre suas práticas e reavaliarem suas decisões em relação a problemas indisciplinados em suas aulas. *Nova Escola*, novamente, se posiciona como aquela que conhece o assunto e se dispõe a ajudar o professor, contando situações que podem ser comparadas e aproveitadas para mudar as atitudes desse docente para novas posturas, norteadas pelos postulados defendidos como os corretos pelo periódico. A confissão, entendida como uma técnica eficiente para produzir a verdade, é uma das formas de subjetivação e de individualização do sujeito professor adotada por esse veículo midiático. Logo, contribui para a constituição de sua identidade pela Revista *Nova Escola*: não tem conhecimento suficiente sobre a indisciplina e, portanto, necessita do auxílio apresentado pela revista, que se posiciona como conhecedora do assunto e amiga do professor, lhe prescrevendo dicas e apresentando modelos que contribuirão com a melhora do processo Educacional, ao livrar os professores da “amarra” da indisciplina.

Klein (2008) também abordou em sua pesquisa a adoção de outros discursos pela Revista *Nova Escola* para credibilizar suas falas. A autora afirma que

em primeira instância, os textos que circulam na revista *Nova Escola* não são produzidos em instituições científicas, no entanto, nos textos, sempre aparecem vozes de especialistas, educadores consagrados e pessoas que de fato vivenciaram a atividade “X” ou “Y”. Tais vozes autorizadas permitem o efeito de verdade do discurso da revista, pois se ancoram no saber pedagógico (p. 40).

Pelas discussões que apresentamos, podemos observar que o funcionamento discursivo desses dois enunciados constrói o efeito de identidade para o sujeito professor como aquele que precisa de auxílio, o qual é encontrado na *Nova Escola*. A magazine, novamente, se caracteriza como aquela que dá dicas e mostra o passo-a-passo de atividades que são consideradas como a verdade, o certo em oposição ao errado. Dessa forma, retoma a questão do normal *x* anormal, tendo na norma um mecanismo que subjetiva o sujeito professor.

No caso da *Nova Escola*, ao destacar e reverenciar certos modos de ser das professoras e professores, prescrever fórmulas de trabalho, definir o que é “o certo” e “o errado” quando se trata da seleção de conteúdos, de condutas em sala de aula ou em relação à profissão ou à sociedade, etc., a revista vai colocando em prática um cadeia de validação de enunciados que acaba por produzir, com regularidade e suposta legitimidade, um padrão social de referência [...], que discrimina o “normal” e o aceitável do “anormal” e criticável (COSTA; SILVEIRA, 2007, p. 26).

4.3 A identidade do professor construída pela Revista *Nova Escola*

No mesmo viés desses enunciados analisados, vários outros que compõem nosso *corpus* contribuem para a materialização dessa posição sujeito da Revista *Nova Escola* e para os processos de subjetivação do professor. Transcrevemos a seguir, alguns desses enunciados (todos retirados da capa e referentes à reportagem principal da edição) que vão ao encontro das discussões realizadas nesta dissertação, ou seja, materializações que reforçam a posição do periódico e a subjetivação do professor.

1. “O que dá certo na escola para jovens e adultos: trabalhar de forma interdisciplinar, valorizar a experiência de cada um, integrar a turma na vida escolar, ampliar o universo cultural” (RNE, n, 184, ago. 2005).

Uma possibilidade de analisarmos esse enunciado é partimos da noção de *domínio de memória*, que compõe as *formas de coexistência* do campo enunciativo. O *domínio de memória* atualizado pela Revista *Nova Escola* está relacionado à memória discursiva que esse veículo retoma para produzir saberes a respeito da prática docente e do objeto sujeito professor. Nesse sentido, partimos do princípio, norteado por Michel Foucault, de que a memória discursiva é constituída de lembranças (resgates de outros acontecimentos enunciativos para organizar os sentidos) e de esquecimentos (ou seja, silenciamentos e apagamentos). Assim, procuramos questionar sobre os enunciados do nosso *corpus*: qual memória discursiva é recuperada nos enunciados? E quais discursos são reatualizados?

Ilustrando esse aspecto da análise, no texto completo dessa manchete, a memória discursiva recuperada é aquela que materializa a importância de ser alfabetizado. Retoma discursos sobre a dificuldade de realizar os estudos, em especial, para os jovens e adultos

analfabetos (considerado pela reportagem como aqueles que têm mais de 15 anos); discursos que materializam a importância e felicidade de ser alfabetizado depois de adulto; discursos que retratam a necessidade de ser alfabetizado, relacionando isso à atuação profissional, o que funciona, então, como incentivador de “voltar a estudar”. Essas recuperações podem ser visualizadas nos seguintes enunciados: “‘A caneta que meu pai me deu foi o cabo da enxada’, lamenta Luzinete Maria da Silva, agricultora pernambucana de 50 anos, que cresceu na roça e acaba de se alfabetizar”; “‘Meu estudo é motivo de alegria para minha esposa e família’ – Josué Pimenta Silva, 78 anos”; “‘Quero ser uma grande estilista de moda, por isso voltei a estudar’ – Inês Rosane Mathiack, 27 anos” (p. 50-51).

Nos enunciados reproduzidos a seguir, há uma marca linguística comum e frequente na revista: o uso do *como*, que colabora, conforme já adiantamos, para a materialização do posicionamento assumido por esse veículo midiático.

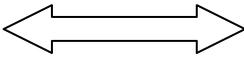
2. “Em busca da qualidade na educação: como combater a evasão e a repetência, os caminhos para que todos aprendam, a escola número 1 no Prova Brasil” (RNE, n. 196, out. 2006).
3. “Como alfabetizo todos os meus alunos na 1ª série: atividades para todo dia, os conceitos teóricos, a importância do diagnóstico” (RNE, n. 204, ago. 2007).
4. “Na escola aos 6 anos: com a ampliação do ensino fundamental, milhões de brasileiros estão frequentando mais cedo as salas de aula. Saiba como adaptar-se a essa nova realidade” (RNE, n. 208, dez. 2007).
5. “O que e como ensinar: para garantir o aprendizado em todas as disciplinas, é preciso conhecer os conteúdos essenciais e como lecionar cada um. Veja aqui 30 atividades e oito planos de aula que todo professor do 1º ao 5º ano tem de saber” (RNE, n. 213, jun.-jul. 2008).
6. “Trabalho em grupo: como fazer todos participarem? A afinidade é um bom critério de agrupamento? O professor deve intervir? A resposta para essas e outras 10 perguntas está na página 36” (RNE, n. 220, mar. 2009).
7. “Um dia cheio de aprendizagens: cuidado, brincadeira, movimento, alimentação, desenho, faz de conta e histórias. O que – e como – os bebês aprendem com tudo isso? Saiba na página 42” (RNE, n. 231, abr. 2010).
8. “Recuperação: retomar o que não foi aprendido deve fazer parte da sua rotina. Como fazer isso e ainda cumprir o programa? As respostas estão na página 54” (RNE, n. 235, set. 2010).

Esses enunciados produzem o efeito de sentido que parece materializar, sempre, a mesma posição de sujeito de *Nova Escola*: além de dizer o que deve ser trabalhado nas escolas também se preocupa em *como* os conteúdos e os diversos assuntos e temas educacionais devem ser abordados. Por isso a recorrência dos modelos nesse periódico, que mostram ao professor, por exemplo, o modo de combater a evasão e a repetência; de alfabetizar todos os alunos do 1º ano, relatando, inclusive, experiências reais; de adaptar-se ao ensino fundamental de 9 anos; de ensinar a fim de garantir o aprendizado em todas as disciplinas; de fazer com que todos os alunos participem dos trabalhos em grupo; de usar diversas atividades para os bebês aprenderem; de recuperar conteúdos que não foram aprendidos.

Conforme podemos observar, a magazine, de fato, apresenta-se como conhecedora das questões educacionais, e o professor, leitor de suas matérias, encontra auxílio pelos modelos apresentados.

As identidades são produzidas discursivamente, por isso, precisamos compreendê-las como relacionadas a locais sócio-históricos e institucionais (como a mídia), no interior de formações e práticas discursivas, estando ligadas a sistemas de representação e, portanto, como um ato de poder, sendo, ainda, instáveis, contraditórias, fragmentadas, inacabadas ou, segundo a identidade do professor construída por *Nova Escola*, como fixa, constante e não fragmentada.

Diante do exposto e considerando todo o arcabouço teórico, metodológico e analítico que empreendemos nesta dissertação, chegamos, então, ao seguinte quadro síntese do nosso percurso analítico interpretativo:

DISCURSO IDENTITÁRIO SOBRE O PROFESSOR NA REVISTA NOVA ESCOLA				
SABER Arqueologia			PODER Genealogia	
			Processos de SUBJETIVAÇÃO <i>(formas de subjetivação do professor nos enunciados da Revista Nova Escola)</i>	
Função Enunciativa: o enunciado como acontecimento discursivo	Referente	Constituição de identidades para o sujeito professor: a história e o devir.	Mídia: prática discursiva identitária	<ul style="list-style-type: none"> - Confissão: relato de experiências de outros professores; - Exemplos e reflexões sobre bons exemplos e propostas pedagógicas: teorias, objetivos e conteúdos; - Autoavaliação e autotransformação a partir dos bons exemplos; - Determinação dos conteúdos a serem trabalhados e ensinados; - Os modelos apresentados x as especificidades e realidades; - Opinião e aval de especialistas experientes; - Reprodução de boas práticas; - Governo de si pelo governo dos outros.
	Posição Sujeito <i>(que a mídia assume)</i>	Objetivação do professor <i>(sujeito do enunciado).</i>		
		Subjetivação do professor <i>(posição de sujeito).</i>		
	Campo Associado	<ul style="list-style-type: none"> - Dispositivos de poder da ordem do enunciável: 1) “Novas Tecnologias”; 2) Teorias Linguísticas; 3) Currículo e Planejamento; 4) Disciplina e Indisciplina. - Biopolítica: trabalho docente. - Biopoder: controle regulamentador sobre o sujeito professor. - Governamentalidade: <ul style="list-style-type: none"> - professores = objeto; - bons exemplos = saber mais importante; - modelos = mecanismo básico. 		
	Materialidade Discursiva	Linhas de enunciação: as regras da língua.		
As relações de SABER e PODER materializadas na Revista Nova Escola constituindo processos de SUBJETIVAÇÃO e construindo IDENTIDADES				

CONCLUSÃO

No decorrer desta dissertação, pudemos, em linhas gerais, analisar como a Revista *Nova Escola* constrói a identidade para o sujeito professor. Para tanto, as teorias das quais lançamos mão foram fundamentais para que pudéssemos empreender este trabalho e chegar aos resultados ora descritos. Nos debruçamos sobre a educação pelo viés foucaultiano, por isso, nos apoiamos, por vezes, em trabalhos dessa área que também tratavam do sujeito da educação e caminhando além dessas considerações analisamos discursivamente a constituição de identidades para o sujeito professor.

Esse trabalho analítico possibilitou que compreendêssemos que, embora adeptos dos Estudos Culturais defendam haver, hoje, sujeitos líquidos, dadas as características da presente fase – líquida, nem todos os sujeitos vivem nessa liquidez e assumem a todo o momento todas e quaisquer identidades possíveis, podemos, por exemplo, assumir uma identidade e mostrar outra. Nesse sentido, Pêcheux (1983) discorre sobre os dois esquecimentos que caracterizam o sujeito: no primeiro, o sujeito tem a ilusão de ser o centro e a origem de seu discurso e apaga, então, tudo o que se refere ao exterior de sua formação discursiva; no segundo, o sujeito tem a ilusão de que seu discurso produz apenas um sentido, o que será entendido por seu interlocutor, logo, ele seria controlador dos efeitos que seu discurso produz. Portanto, na perspectiva discursiva de Pêcheux, assumir as identidades trata-se um funcionamento inconsciente.

Os trajetos temáticos que elaboramos nos permitem observar as regularidades enunciativas materializadas pela Revista *Nova Escola*. O uso constante da conjunção *como*, lingüisticamente, nos dá condições de concluir que esse veículo da mídia busca, frequentemente, manter sua posição de sujeito: aquele que ouve os professores, conhece suas necessidades, pensa em seus possíveis problemas e, relatando experiências de sucesso, lhes apresenta modelos, com dicas e sugestões a respeito de vários temas relacionados ao processo de ensino e de aprendizagem.

Em relação ao primeiro e segundo trajetos, podemos dizer que há um trabalho com os professores, leitores de *Nova Escola*, que objetiva conscientizá-los da importância e necessidade de usar, atualmente, as chamadas “novas tecnologias” no processo de ensino e de aprendizagem e pautá-lo na teoria dos gêneros discursivos. Nossas análises mostram, ainda, que essas materializações parecem produzir o efeito de sentido de que se os professores não trabalharem por essas vertentes, da forma como a revista ensina, sua prática docente não será validada. Os professores que não se norteam pelas propostas da Revista *Nova Escola*, não se

enquadrarem nas práticas impostas por essa Revista, terão sua identidade vista como “não-certificada” (BAUMAN, 2005, p. 28).

Além disso, os trajetos que abordaram as temáticas planejamento e disciplina/indisciplina também mostraram a materialização do mesmo posicionamento do nosso *corpus*. A identidade do sujeito professor foi construída por meio de processos de subjetivação que se valeram de técnicas de si (cf. explica Michel Foucault) para objetivar e subjetivar o sujeito professor retratado pelas páginas de *Nova Escola*.

Temos, então, a leitura de que o sujeito professor, materializado na Revista *Nova Escola*, não é um sujeito líquido e, ainda, tem uma identidade, de certa forma, homogênea. Podemos ter, nesse sentido, dois professores diferentes: um que é construído na e pela revista e outro que atua nas escolas. Esses sujeitos talvez não sejam totalmente díspares, mas, também, nem todos os professores que atuam nas escolas são leitores de *Nova Escola* e nem todos os leitores atuam nas escolas, levando para suas práticas os modelos apresentados por essa mídia. Esse periódico constrói, textual e discursivamente, identidades para o sujeito professor. Esse sujeito, cuja identidade a revista materializa, pode não corresponder, sempre, aos mesmos sujeitos sociais atuantes nas escolas.

Assim, o que buscamos pelo viés da Análise do Discurso enunciada pelo filósofo Michel Foucault, foi analisar, discursivamente, a construção de identidades desse sujeito professor materializado pela magazine. Não trabalhamos no plano da recepção e, por isso, não julgamos se suas reportagens e abordagens são boas ou ruins. Ao contrário, tomamos esses enunciados como materiais analíticos, que nos possibilitaram desenvolver nosso trabalho.

Ao finalizarmos esta pesquisa, temos, então, condições de responder aos questionamentos que pautaram nossas análises. Considerando os trajetos temáticos que elaboramos, concluímos que os discursos sobre o professor na Revista *Nova Escola* emergem de diversas condições que os determinam, por exemplo, as recentes demandas acerca da necessidade de usar recursos tecnológicos na sala de aula; as discussões e orientações referentes à importância de os professores pautarem-se em teorias linguísticas como a dos gêneros para nortear seu trabalho; a importância e necessidade de seguir o currículo e fazer um planejamento de atividades a serem desenvolvidas; a constância de situações de indisciplina e, por isso, a necessidade de discutir e repensar as práticas relacionadas a essa questão que envolve o processo de ensino e aprendizagem.

A identidade do sujeito professor foi sendo produzida, então, com efeito nos discursos em circulação na revista por meio de diversos mecanismos que visavam subjetivar o sujeito

professor. Assim, esse veículo midiático adotou diversas técnicas de subjetivação, entre elas, a governamentalidade, a confissão e o poder pastoral.

Considerando que toda enunciação está relacionada à FD à qual pertence e à tese de Foucault (2009b) de que em “toda sociedade a produção do discurso é controlada, selecionada etc...”, a partir de nossas análises, então, a Revista *Nova Escola* enuncia da posição sujeito de veículo midiático, que fala sobre o trabalho docente e, assim, assume a posição de quem está autorizado a produzir saberes acerca dos professores e, ainda, de auxílio aos professores, seus leitores.

Sustentados pelas discussões teóricas e metodológicas que empreendemos nesta dissertação e considerando as análises apresentadas aqui, compreendemos a Revista *Nova Escola* como conhecedora das necessidades docentes e amiga dos professores, que atualiza sua posição sujeito por todos os enunciados aqui analisados e, assim, visa subjetivar o professor, construindo-lhe a identidade daquele que precisa de auxílio, encontrado em suas páginas. Esse processo de subjetivação caracteriza a identidade, constituída pelo periódico para o sujeito professor, como não fragmentada e, então, diferente dos pressupostos dos Estudos Culturais. A princípio, por viver na “modernidade tardia ou líquida”, o sujeito deveria ser, também, líquido. Entretanto, pelas materialidades que temos analisado, esse veículo midiático não concebe o sujeito professor dessa forma, pois a identidade que materializa por meio dos diversos processos de subjetivação, acionando diferentes mecanismos para isso, não vai nessa mesma direção. Os temas que analisamos nos mostram uma heterogeneidade constitutiva, uma fragmentação, entretanto, a revista não assume e não mostra essa fragmentação. Ao contrário, apresenta-se como fixa, constante e regular, como se estivesse sempre à disposição do sujeito professor. Por outro lado, compreendemos, ainda, que essa possibilidade de absorção e “consumo” da identidade, também não é assim tão livre, estando à disposição e sendo possível ser consumida por todos os professores, conforme já discutimos. A mídia impõe qual prática é aceitável, determina como os professores devem agir, construindo, assim, coletividades. O sujeito é constantemente subjetivado pelos efeitos da mídia, que constrói coletividades e, nesse caso, identidade para o professor, a qual, conforme já afirmamos, se apresenta como uma regularidade.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, I. L. *Foucault e a crítica do sujeito*. 2. ed. Curitiba: Ed. da UFPR, 2008.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BALHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261 – 306.
- BARBOSA, R. C. *A disciplina e as táticas no universo escolar segundo Michel Foucault: a anatomia política do detalhe*. In: *Revista Espaço Acadêmico*, n. 74, ano VII, jul. 2007. Disponível em <[http:// http://www.espacoacademico.com.br/074/74barbosa.htm](http://http://www.espacoacademico.com.br/074/74barbosa.htm)>. Acesso em 14 set. 2010.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2001.
- _____. *Identidade*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2005.
- CARDOSO, I. *Para uma crítica do presente*. São Paulo: USP, Curso de Pós-Graduação em Sociologia: Ed. 34, 2001.
- CARVALHO, A. F. de. *Foucault e a função-educador: sujeição e experiências de subjetividades ativas na formação humana*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.
- CASTRO, E. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Tradução Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- CHAUÍ, M. *Brasil: Mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.
- CHAVES, V. R. *O uso de recursos tecnológicos em um programa público de educação: um estudo em escolas municipais de Curitiba*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2005.
- COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. M. H. A revista Nova Escola e a constituição de identidades femininas para o magistério. In: COSTA, M. V. (Org.). *O magistério na política cultural*. Canoas: Ed. da Ulbra, 2007. p. 19 – 68.
- COUTINHO, L. M.; QUARTIERO, E. M. Cultura, mídias e identidades na Pós-Modernidade. IN: *Perspectiva*, Florianópolis. V. 27, n. 1, jan.jun./2009, p. 47-68.
- DAVALLON, J. A imagem, uma arte de memória. In: ACHARD, P. et. al. *Papel da memória*. Tradução José Horta Nunes. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007. p. 23 – 37.
- DELEUZE, G. ¿Que és un dispositivo? In: *Michel Foucault, filósofo*. Tradução Wanderson Flor do Nascimento. Barcelona: Gedisa, 1990. p. 155 – 161.
- ERBOLATO, M. L. *Dicionário de Propaganda e Jornalismo*. Campinas: Papirus, 1985.

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

FISCHER, R. M. B. *Uma análise foucaultiana da TV: das estratégias de subjetivação na cultura*. In: *Currículo sem Fronteiras*, v. 2, n. 1, jan./jun. 2002, p. 41 – 54.

FOUCAULT, M. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Tradução Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

_____. Aula de 17 de março de 1976. In: _____. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975 – 1976)*. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 285 – 315. (Coleção tópicos).

_____. Nietzsche, a genealogia, a História. In: FOUCAULT, M. Organização e seleção de textos: Manoel Barros da Motta. Tradução Elisa Monteiro. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005a. p. 260 – 281. (Ditos e Escritos II).

_____. Retornar à História. In: FOUCAULT, M. Organização e seleção de textos: Manoel Barros da Motta. Tradução Elisa Monteiro. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005b. p. 282 – 295. (Ditos e Escritos II).

_____. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: _____. *Ética, sexualidade, política*. Tradução Elisa Monteiro; Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a. p. 264 – 287. (Ditos e escritos V).

_____. Uma estética da existência. In: _____. *Ética, sexualidade, política*. Tradução Elisa Monteiro; Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b. p. 288 – 293. (Ditos e escritos V).

_____. *A arqueologia do saber*. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007a.

_____. *Microfísica do poder*. Tradução e organização Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007b.

_____. *História da sexualidade, 3: o cuidado de si*. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque. 10. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009a.

_____. *A ordem do discurso*. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2009b.

_____. Scientia sexualis. In: _____. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 20. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. *Nossa história*. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/nossa-historia.shtml>>. Acesso em 28 set. 2010.

GALLO, S. *As contribuições de Foucault à educação*. In: Revista do Instituto Humanitas Unisinos On-line, n. 203, ano VI, 06 nov. 2006. Disponível em <http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=555&sec=203>. Acesso em 14 set. 2010.

GORE, J. Foucault e Educação: Fascinantes Desafios. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, T. T. da. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 9 – 20.

GREGOLIN, M. do R. Identidade: objeto ainda não identificado? In: *Estudos da língua(gem)*. V. 6, n. 1, jun. 2008a. p. 81 – 97. Disponível em <<http://www.estudosdalinguagem.org/seer/index.php/estudosdalinguagem/article/view/88>>. Acesso em 19 jan. 2011.

_____. J.-J. Courtine e as metamorfoses da análise do discurso: novos objetos, novos olhares. In: SARGENTINI, V; GREGOLIN, M. do R. (Orgs.). *Análise do discurso: heranças, métodos e objetos*. São Carlos, Claraluz, 2008b. p. 21 – 36.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. da. (Org.). Tradução Tomaz Tadeu da Silva. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 103 – 133.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

KLEIN, R. *O discurso sobre as novas tecnologias e a subjetivação docente: a docência na rede*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2008.

MACHADO, R. Por uma genealogia do poder [Introdução]. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Tradução e organização Roberto Machado. 24. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

NAVARRO-BARBOSA, P. L. O acontecimento discursivo e a construção da identidade na História. In: SARGENTINI, V.; NAVARRO-BARBOSA, P. (Orgs.). *Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder, subjetividade*. São Carlos: Claraluz, 2004. p. 97 – 130.

NAVARRO, P. Discurso, história e memória: contribuições de Michel Foucault ao estudo da mídia. In: TASSO, I. (Org.). *Estudos do texto e do discurso: interfaces entre língua(gens), identidade e memória*. São Carlos: Claraluz, 2008a. p. 59 – 74.

_____. Mídia e identidade: o novo homem e a nova mulher entre imagens fragmentadas e discursos “líquidos”. In: NAVARRO, P. *O discurso nos domínios da linguagem e da história*. São Carlos: Claraluz, 2008b. p. 89 – 100.

NORA, P. *Entre memória e história: a problemática dos lugares*. Tradução: Yara Aun Khoury. In: PROJETO HISTÓRIA: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP. São Paulo, 1981. p. 7 – 28.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução: Eni Pulcineli Orlandi. Campinas: Pontes, 1983.

_____. Papel da memória. In: ACHARD, P. et. al. *Papel da memória*. Tradução José Horta Nunes. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007. p. 49 – 57.

PORTOCARRERO, V. *Instituição escolar e normalização em Foucault e Canguilhem*. Educação e Realidade, UFRGS, v. 29, n. 1, 2004, p. 169 – 185.

REVISTA NOVA ESCOLA. São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 183, jun.-jul. 2005.

_____. São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 184, ago. 2005.

_____. São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 188, dez. 2005.

_____. São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 189, jan.-fev. 2006.

_____. São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 190, mar. 2006.

_____. São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 194, ago. 2006.

_____. São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 195, set. 2006.

_____. São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 196, out. 2006.

_____. São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 198, dez. 2006.

_____. São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 204, ago. 2007.

_____. São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 208, dez. 2007.

_____. São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 209, jan.-fev. 2008.

_____. São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 213, jun.-jul. 2008.

_____. São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 219, jan.-fev. 2009.

_____. São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 220, mar. 2009.

_____. São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 223, jun.-jul. 2009.

_____. São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 224, ago. 2009.

_____. São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 225, set. 2009.

_____. São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 226, out. 2009.

_____. São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 228, dez. 2009.

_____. São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 229, jan.-fev. 2010.

_____. São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 230, mar. 2010.

_____. São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 231, abr. 2010.

_____. São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 234, ago. 2010.

_____. São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 235, set. 2010.

SANTOS, B. de S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SCALZO, M. *Jornalismo de revista*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da. (Org.). Tradução Tomaz Tadeu da Silva. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73 – 102.

VALEIRÃO, K. *Foucault na educação: ferramentas analíticas para a práxis educacional hoje*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2009.

VEIGA-NETO, A. Foucault e Educação: Outros Estudos Foucaultianos. In: SILVA, T. T. da. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 225 – 246.

_____. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Pensadores & Educação, 5.

VEIGA-NETO; A.; LOPES, M. C. *Inclusão e Governamentalidade*. In: Educação & Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, out. 2007, p. 947 – 963.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da. (Org.). Tradução Tomaz Tadeu da Silva. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 7 – 72.