O DISCURSO DA DESAUTORIZAÇÃO DOCENTE NAS TEIAS DA DESVALORIZAÇÃO

Darci Aparecida Dias Motta (UEMG) - (darcimotta@hotmail.com)

RESUMO: Este artigo se baseia em um trabalho de monografia, cujo objeto de estudo foi o discurso da desautorização docente. Busca descrever como a desautorização, submetida a uma análise do discurso, tem funcionado na empiricidade do ato educativo. Por falta de um debate sobre a desautorização - tanto na literatura especializada quanto nas falas dos/as professores/as -, será apresentada uma análise do funcionamento do discurso pedagógico. Percebe-se, então, que novos discursos têm sido legitimados, como forma de reivindicar e/ou reinventar uma autoridade que substitua aquela supostamente perdida.

Palavras-chave: discurso; desautorização docente; desvalorização

INTRODUÇÃO

Nas diversas situações escolares, assim como nas discussões feitas nas disciplinas dos cursos de formação de professores e nos grupos de trabalho que discutem a educação, e até mesmo em conversas informais, é possível perceber uma denúncia, ou por vezes uma reclamação, de que os/as professores/as vêm perdendo a autoridade. Porém, essas denúncias ou reclamações anunciam, mas não explicitam nem explicam o que vem a ser essa situação vivenciada pelos/as professores/as.

A percepção dessa queixa sobre a perda de autoridade do professor foi o ponto de partida para o trabalho de monografia[1] que embasa este artigo, cujo objeto de estudo foi *O discurso da desautorização do professor*.[2] Na verdade, ambos - monografia e artigo - trazem alguns apontamentos sobre o que significou experimentar, eticamente, um olhar foucaultiano sobre tal discurso.

---

[1] Trabalho de Conclusão de Curso realizado por Adjany Bernardini; Danelle Chaves; Darci Motta; Patrícia Souza; Roseane Vinte, apresentado à Faculdade de Educação da UEMG em 2007.

[2] A título de esclarecimento, este texto tomará os termos *desautorização do professor, professor tradicional* e *professor democrático* no masculino.

Investir na análise do discurso é uma ousadia, na medida em que se procura avançar além do "já-dito" sobre o mundo, interrogar os discursos que perpassam as práticas sociais. O "já-dito" costuma funcionar como uma chave para o "fechamento de mundo. Porque estabelece, delimita, imobiliza. No entanto, também se pode pensar que aquilo que se diz, uma vez dito, vira coisa no mundo: ganha espessura, faz história." (ORLANDI, 2003: p.9)

Talvez, uma análise das "coisas" sob esse viés implique na abertura de pequenas "picadas" no emaranhado de referências e possibilidades concretas da atualidade, o que não garante o trânsito dos que buscam uma verdade absoluta. Elas não trazem, em si, a certeza de que o caminho permanecerá aberto para futuras incursões, pois uma análise assim consente com o inusitado, o contingente, o provisório, sendo apenas uma entre as várias formas de analisar os ditos.

Na tentativa de esclarecer a noção de desautorização e entender suas conseqüências sobre o trabalho docente, foi travado um diálogo com vários autores, a partir do qual outras noções como desvalorização profissional, declínio do mestre, desprestígio social da figura do/a professor/a e da profissão docente concorriam para explicar o que o estudo em questão denominava de desautorização.

Uma vez que os autores não se remeteram à desautorização, tornou-se necessário fazer a distinção entre os dois conceitos – desvalorização e desautorização. A desvalorização será considerada, aqui, como o resíduo social sobre o/a professor/a e que o institui como um elemento dispensável, portanto menos importante para os alunos e para a comunidade do que a imagem que tem de si mesmo no processo educativo. Já a desautorização será entendida como conseqüência da quebra da hierarquia que estruturava as relações de poder entre professor e aluno - no âmbito escolar - e entre o adulto e o infantil - no âmbito social.

É desse ponto de vista que este artigo vai, primeiramente, discorrer sobre o discurso pedagógico e a seleção que ele efetua na condução dos discursos com que se defronta no campo da educação, para depois descrever, resumidamente, as condições de possibilidade para o surgimento

do discurso da desautorização do professor. Ao final, apresenta o resultado da análise dos ditos dos/as professores/as, ou seja, explicita como tal discurso tem funcionado, tornando-se um importante balizador da prática pedagógica na escola.

O DISCURSO PEDAGÓGICO: ENTRE A DESAUTORIZAÇÃO E A DESVALORIZAÇÃO

Orlandi (2003) define o discurso pedagógico como um discurso autoritário e demonstra que o/a professor/a o utiliza para exercer uma autoridade, garantida pela hierarquia escolar e legitimada pelo sistema de ensino; hierarquia que financia uma imagem ideal de aluno/a e de professor/a.

Na mesma direção, ainda que mais profundamente, Bernstein (1996) aponta para um *dispositivo pedagógico*, do qual o discurso pedagógico é parte essencial. Os ordenamentos internos desse dispositivo são a condição para a produção, reprodução e transformação da cultura, a partir de três regras intrínsecas, a saber: (a) de *distribuição*, (b) de *recontextualização* e (c) de *avaliação*.

Afirma, ainda, que a função do discurso pedagógico, em toda sociedade, é formar consciências. Por isso, embora não possua um discurso específico, ele não é um discurso neutro; na verdade, é o condutor de outros discursos produzidos na história e na cultura, a partir das relações de força e poder. Assim, o discurso pedagógico é o governador simbólico de consciências, criando, posicionando e oposicionando seletivamente os "sujeitos pedagógicos".

Sendo assim, o discurso pedagógico funciona, dentro do dispositivo descrito por Bernstein, como um filtro que objetiva um alinhamento moral entre os discursos a serem conduzidos por ele e o texto privilegiante. Os discursos conduzidos têm mais a dizer, mas o discurso pedagógico recorta apenas o que atende ao seu padrão moralizante.

Na busca pelos diferentes campos epistemológicos que pensam a questão da desautorização do professor, foi possível apreender que o principal discurso com o qual o discurso pedagógico se permite dialogar é o sociológico.

Por colocarem em evidência a desvalorização ou o desprestígio social, tais análises oferecem uma explicação sócio-histórica para os impasses e conflitos com que os docentes lidam cotidianamente, mas ignoram - e até certo ponto obscurecem - as categorias discursivas pelas quais os/as professores/as tem construído ou desconstruído sua autoridade. A perda de autoridade do professor, exposta na materialidade das relações, é denominada desvalorização e associada a fatores externos aos sujeitos, como os de ordem social, política e/ou econômica. Pessanha (1994) destaca a proletarização; Esteve (1995), o mal-estar; e Codo (1999), o adoecimento (Síndrome de Burnout).

Entretanto, outros campos de saber, apesar de não discutirem especificamente a desautorização do professor, parecem avançar em relação aos campos citados anteriormente. A Psicanálise e a Análise do Discurso, por exemplo, operam efetivamente - ainda que de maneiras distintas - com a noção de subjetividade, questionando a autoridade e as relações hierárquico-discursivas que a estabelecem. Esses campos parecem começar a encontrar algum espaço no discurso pedagógico, em função do seu interesse crescente em discutir a Educação.[3]

Dias (2004) acrescenta a essa discussão o fato de a psicologia ter sido eleita como ciência fundamental para a consecução do bom desempenho educativo - a partir do consentimento histórico trazido pelo movimento escolanovista. Tal ciência passa, então, a fornecer o aparato técnico e o cabedal teórico para o engendro de uma educação moderna, alinhada a uma ideologia burguesa, centrada no indivíduo, objeto de sua preocupação e ação.

Para a autora, a pedagogia, ao requerer o status de ciência, se sustenta na psicologia e se alinha aos ideais de progresso requisitados pelo

[3] Ver DINIZ, Margareth (1997). Ver também: PEREIRA, Marcelo Ricardo (2005).

Estado. Ao se instituírem como saberes escolares, os saberes pedagógicos e psicológicos inauguraram um esvaziamento da função do/a professor/a, o qual perde sua importância simbólica e social. Ele deixa de ser um importante guardião da tradição e transmissor de cultura para assumir a responsabilidade por outras dimensões que não os conhecimentos específicos da docência. Dentro desses parâmetros psicológicos, os/as professores/as ficam "excluídos da sua própria ação" (DIAS, 2004: p.129) e deixam de ser os transmissores de determinada parcela de cultura. A autoridade do/a professor/a - que antes da Psicologia entrar em jogo era o representante da lei - declina diante de seus alunos, uma vez que não existe mais, na sua atividade, algo que impulsione o aluno a buscar o saber. Nesse contexto, a figura do/a professor/a é sub-repticiamente invadida pelo discurso psicológico, ao qual o/a professor/a deve se submeter "para mostrar a eficácia do seu trabalho" (DIAS, 2004: p.131). Tal discurso define quem está ou não qualificado para o exercício da função docente, pois a demonstração da apropriação dos saberes psicológicos justificará qualquer "falha" na relação ensino-aprendizagem.

Esta análise de Dias nos fornece subsídios para responder a uma importante questão: quais seriam as condições de possibilidade para o surgimento do discurso da desautorização do professor? É o que veremos a seguir.

A QUEBRA NA HIERARQUIA ADULTO-CRIANÇA E A DESAUTORIZAÇÃO DOCENTE

Como na Sociologia só foi possível encontrar argumentos para tratar a desvalorização do/a professor/a, a Psicanálise forneceu algumas reflexões para caminharmos no sentido da desautorização. Lajonquière (2003), por exemplo, afirma que a hierarquia que estrutura as relações de poder entre professor e aluno, no âmbito escolar, e entre o adulto e o infantil, no âmbito social, guarda em si a assimetria discursiva dessas relações. A educação seria o processo pelo qual se estabelecem as marcas culturais distintivas

entre o adulto e o infantil, bem como institui o modelo de humanização, reconhecendo o homem adulto como um vir a ser do infantil, já que este último, ao chegar ao mundo, encontra uma estrutura já constituída; ou seja, a criança já nasce inserida no discurso. Enfim, o ato de educar funciona pela transmissão das marcas simbólicas, capazes de engendrar as metáforas que permitem ao infantil se apropriar do mundo, lançando-o às empresas do desejo, numa antecipação artificial do projeto de vida.

Assim, o projeto de infância da modernidade investiu no domínio do futuro, elegendo as novas gerações como a possibilidade de construção de uma sociedade mais justa, mais ética, cujo exercício político seria pautado na liberdade, na igualdade e na fraternidade.

Diferentemente, o modelo social de educação hoje parece ter como produto o embaraçamento entre as posições de sujeito (infantil/adulto; aluno/professor), resultando, em certa medida, na *adultificação* do infantil e na *infantilização* do adulto. Essas imbricações convocam crianças e adultos a responderem de formas específicas às demandas que se apresentam a elas através dos discursos legitimados e consolidados socialmente. Assim, é comum encontrar crianças com as agendas lotadas como as de seus pais, e, em contrapartida, encontrar adultos que se vestem e, não raro, se portam e comportam como crianças. Essa inversão, por si só, já significa uma quebra na hierarquia, quanto às posições de adultos e crianças definidas pelo projeto da modernidade. Significa também, no atual modelo econômico, a consolidação de uma sociedade acrítica, em que há a imposição de um paradigma infantil para adultos e crianças[4].

Essa quebra de hierarquia no âmbito da subjetividade, explicada por Lajonquière, se repete na ordem política e social. Nesse sentido, buscamos em Arendt (2001) a explicação para a atual crise da educação, cujos desdobramentos incidem diretamente na relação adulto/criança. Esta autora entende a educação como o ato de acolher e iniciar os jovens no mundo, auxiliando-os na compreensão do mesmo; essa seria a garantia de que algo novo poderia ser inaugurado pelas novas gerações, a partir da compreensão da complexidade do mundo. Defende que, entretanto, há na modernidade

[4] FAVACHO, André; MIL, Daniel (2007).

uma "desresponsabilização" do adulto em relação à sua tarefa de educar as crianças. Segundo Duarte,

> Arendt foi absolutamente perspicaz na detecção dos males que hoje afligem as relações entre pais e filhos e entre professores e alunos: em ambos os casos, o que se observa é a perda de responsabilidade pelo mundo, tanto no sentido da perda das garantias de sua conservação, quanto no sentido da perda das condições para sua efetiva transformação política. Tal responsabilidade pelo mundo torna-se problemática na ausência de relações de autoridade, como acontece atualmente, de modo que ninguém mais parece apto a assumir responsabilidade pelo mundo diante das crianças. (DUARTE, 2007: p.88)

Arendt denuncia que a sociedade se organiza para, cada vez mais, atender as necessidades do indivíduo em detrimento de um projeto comum para toda a humanidade. Destaca, então, a necessidade nos relacionarmos com as gerações que já viveram aqui e com as que ainda viverão, procurando discernir o que vale a pena ser mantido como tradição, para que o produto dessa reflexão seja transmitido aos mais jovens.

Na tentativa de compreender o processo de quebra da relação hierárquica adulto/infantil (e professor/aluno) e da perda do lugar de guardião da tradição, sofrida pelo professor, nos deparamos com a necessidade de entender também a forma com a infância é vivenciada atualmente.

Corazza (2002) apresenta uma extensa e detalhada pesquisa sobre a história da infância, se valendo do "método arqueológico" de Foucault para analisar como se formaram os objetos, enunciados, conceitos e teorias sobre a infância. Neste estudo, a autora se refere à "morte" ou "desaparecimento" da infância, teoria aceita por alguns e refutada por outros teóricos contemporâneos do tema.

Em que pese a aceitação da tese da "morte" ou do "desaparecimento" da infância e das explicações apresentadas pelos campos da Sociologia, não nos deteremos, aqui, nessa celeuma. O recorte feito é a constatação de uma mudança significativa na relação adulto/criança - e conseqüentemente na relação professor/a aluno/a -, na qual a rígida hierarquia do passado é substituída por um modelo que se diz

mais "horizontalizado", balizado nas teorias e pressupostos psicológicos, cuja influência pode ser fácil e fortemente localizada nos processos educativos, sejam eles escolares ou não.

No que tange ao trabalho docente, percebe-se que hoje se comemora a deposição do/a professor/a "tradicional" como um ganho em favor da autonomia dos não-adultos, mas os que ficaram em seu lugar declaram-se não preparados para tal tarefa de educar a juventude. Essa mudança retira de cena tudo o que remete à tradição, pois essa "antiga" forma de educar os jovens será considerada negativa.

Além do mais, os adultos parecem contemplar a juventude com "nostalgia ou inveja de semelhante vivacidade" (ANTELO, 2004: p.40), o que suscita uma importante reflexão: até bem pouco tempo, o/a professor/a "tradicional" e/ou o adulto autoritário eram os modelos aos quais os mais jovens se reportavam e nos quais se espelhavam, de forma mais ou menos efetiva, como um ideal a ser alcançado. Como referência, os mais velhos eram socialmente autorizados a ocupar um lugar bem definido dentro da hierarquia, no qual usufruíam o conforto de não ter que se importar tanto com os mais jovens. Havia, é claro, nessa postura, o desejo de dominar, de se apoderar do outro, mas sem a necessidade de abrir mão da posição que legitimamente ocupava. Porém, hoje, essas mesmas figuras (professor e/ou adulto) tentam recuperar seu lugar de autoridade, mas invertendo a dinâmica da relação: se antes o aluno ou a criança tinha que perseguir um modelo adulto e provar, a qualquer custo (sob pena de ser rechaçado), sua capacidade de se igualar e alcançar um lugar que invejava e almejava um dia ocupar, agora os adultos tentam se apoderar da geração dos mais novos, imergindo na jovialidade e nos ícones que a acompanham. Isto pode ser verificado, por exemplo, na contundência dos constantes apelos da mídia para que busquemos, incansavelmente, a eterna juventude, com um consenso tácito em torno da "necessidade" de mantê-la. Porém, essa "jovialidade", por sua própria efemeridade, cria uma autoridade ou mestria débil e amorfa, que, fatalmente, será objeto de escárnio dos mais jovens, desencadeando um processo de "desautorização", como que um desmascaramento do seu não pertencimento à categoria "Jovem".

É notório, portanto, o desconforto de adultos e profissionais que trabalham com o público adolescente ao se confrontarem com as situações reais, nas quais o jovem é percebido como um transgressor. Nesses momentos é comum a nostalgia de um tempo passado, onde era possível conter esse jovem. Para Antelo (2004), esta nostalgia remete à seguinte pergunta: "qual foi esse tempo no qual os adultos souberam o que fazer com os jovens?" (p.41). Surge daí a desconcertante evidência, para os jovens e as crianças, do desconforto dos adultos - profissionais ocupados de sua educação - por não saberem o como, o para quê e em nome de que educá-los. Segundo o autor, este desconcerto é, dentre outros aspectos, o reflexo de uma mudança radical de paradigma profissional: a retirada do/a professor/a tradicional do cenário educativo, seja espontânea ou forçada, pela busca dos parâmetros modernos.

Assim, as condições de possibilidade do aparecimento do discurso da desautorização do professor - tomado como uma *emergência* no campo do discurso pedagógico - não pode ser creditada ao confronto com o discurso da desvalorização, mas do confronto entre os discursos que se referem ao professor "tradicional" e ao professor "democrático".

Essa questão dos modelos de professor "tradicional" e "democrático" merece maior aprofundamento, porém este estudo privilegiou o mecanismo sob o qual se dá a transformação das verdades no campo pedagógico; a forma como determinado discurso foi desqualificado e outro surgiu em seu lugar, conformando e consolidando uma nova prática discursiva, baseada em novos enunciados e possibilitada por condições de emergência específicas.

Foucault denuncia, em *A ordem do discurso* (1996), que o Ocidente cuidou de apagar as marcas da irrupção do discurso nos jogos do pensamento e da língua, impondo tantas interdições, como forma de impedir sua proliferação desordenada. Ele afirma que para se contrapor a esse temor, é necessário questionar nossa vontade de verdade, restituir ao discurso seu caráter de acontecimento e suprimir a soberania do significante. Em outras palavras, uma análise do discurso deve sobrepor às noções de *consciência*, *continuidade*, *signo* e *estrutura* as noções de

acontecimento, *série*, *regularidade*, *casualidade*, *descontinuidade*, *dependência*, *transformação.*

Adotando esses princípios, pode-se perceber que, num primeiro momento, a regularidade de enunciados como: escolarização, identidade nacional, civilidade, higienização criaram as *condições de emergência* do discurso que se referia ao professor "tradicional", consolidando, assim, uma determinada prática discursiva. Tal prática produziu saberes que, novamente, se confrontaram, ora consentindo, ora se opondo, despertando diálogos, consensos, conflitos. Neste momento surgem, em contraposição, novos enunciados - baseados em outras condições políticas, sociais e econômicas concretas -, que apontavam na direção de uma mudança na forma como se deveria realizar o trabalho docente.

Portanto, quando se começa a falar em democratização, avaliação continuada, processo de ensino-aprendizagem, relação professor/aluno, desponta no discurso pedagógico uma emergência, sob a forma de acontecimento, ou seja, surge o discurso do professor "democrático", que apunhala o discurso do professor "tradicional". Isso significa dizer que o novo conjunto de enunciados tentou desqualificar o conjunto de enunciados que o precedeu, ou seja, o discurso do professor "democrático" explodiu/expandiu sob a estética de ser mais eficaz que o do professor "tradicional".

Então, assim como a condição de possibilidade para o aparecimento do discurso da desvalorização do professor foi a democratização do ensino e o acesso das classes populares à escolarização, a condição de possibilidade para o aparecimento do discurso (mesmo não verbalizado) da desautorização do professor foi a deposição da figura do professor "tradicional".

Tal figura parecia bloquear a desautorização (na medida em que impedia sua visibilidade), pois seu fazer se pautava na propriedade de um saber ou na legitimidade da transmissão da cultura letrada, uma função que lhe imputava autoridade. No entanto, os professores/as ficaram numa posição delicada. Se por um lado, já não podem lançar mão dos métodos

utilizados pelo professor "tradicional", por outro, não conseguem atender às exigências do discurso que constituíra o professor "democrático".

O discurso da desautorização do professor desponta dessa luta, mas encontra uma resistência por parte dos professores, que se traduz em duas atitudes: a recusa em aceitar o fato de ter sido desautorizado pelo discurso que se refere ao professor "democrático" e, concomitantemente, a apropriação de novos saberes para reivindicar e/ou reinventar uma outra (ou uma nova) autoridade, em substituição àquela supostamente perdida.

O FUNCIONAMENTO DO DISCURSO DA DESAUTORIZAÇÃO DO PROFESSOR E SUAS RELAÇÕES DE PODER

A análise das entrevistas demonstrou que, assim como na literatura, a desautorização não era verbalizada pelos professores/as. Surgiu, então, a seguinte questão: por que os/as professores/as falam em perda da autoridade, mas não a definem como desautorização e sim como desvalorização?

Essas formas de negação, encontradas na recusa dos autores e dos professores em se referirem à desautorização, não significam que ela não exista; a desautorização apenas não aparece nas falas dos professores e dos autores com essa denominação, ela é subsumida no discurso da desvalorização.

Recorreremos a Paul Veyne (1982), que, ao fazer uma análise dos métodos utilizados por Foucault, afirma que

> (...) a zona do que é dito apresenta preconceitos, reticências, saliências e reentrâncias inesperadas de que os interlocutores não estão, de maneira nenhuma, conscientes. Se se prefere, há, sob o discurso consciente, uma gramática, determinada pelas práticas e gramáticas vizinhas, que a observação atenta do discurso revela, se consentimos em retirar os amplos drapeados que se chamam ciência, filosofia, etc. (...). Longe de nos convidar a julgar as coisas a partir das palavras, Foucault mostra, pelo contrário, que elas nos enganam, que nos fazem acreditar na existência de coisas, de objetos naturais (...) enquanto essas coisas

> não passam de correlato das práticas correspondentes, pois a semântica é a encarnação da ilusão idealista. (...) os locutores (...) creêm falar de maneira livre, enquanto ignoram que dizem coisas acanhadas, limitadas por uma gramática imprópria (...). Enfim, o discurso ou sua gramática oculta não são o implícito; não estão logicamente contidos no que é dito ou feito, não constituem sua axiomática ou pressuposto, pelo fato de que o que é dito ou feito tem uma gramática casual e não uma gramática lógica, coerente, perfeita. (VEYNE, 1982: p.252-253)

Pode-se inferir, então, que tal negação se configura numa forma de resistência, ou seja, a desautorização é dita por outros meios, nos quais a desvalorização preenche todos os espaços vazios daquilo que os próprios professores e professoras não se cansam de dizer, a saber: "Não temos mais autoridade!". Ora, o que é isso senão a própria desautorização?

É preciso esclarecer que uma análise do discurso na perspectiva foucaultiana deve levar em conta uma "certa economia dos discursos de verdade e a possibilidade de exercício de poder" (FOUCAULT *apud* VEIGA-NETO, 2005: p.119). Deve-se, ainda, ficar estar atento ao lugar do sujeito no discurso. Sobre essa questão, Fischer (2001) nos alerta:

> (...) ao analisar um discurso – mesmo que o documento considerado seja a reprodução de um simples ato de fala individual -, não estamos diante de um sujeito, mas sim nos defrontando com um lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade, já que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido: ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem. (...) 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. (FOUCAULT apud FISCHER, 2001: p.114)

São esses conceitos, tão distantes das análises mais tradicionais, que suscitam as críticas feitas a Foucault e, conseqüentemente, às análises do discurso feitas sob a égide das suas teorizações. As críticas se referem à abertura "exagerada" que tais conceitos e tais análises promovem, além de

Foucault não sistematizar métodos aos quais poderíamos recorrer para comprovar hipóteses levantadas *a priori*. Ele não nos oferece receitas, mas apenas um certo modo de olhar o mundo e as coisas; um modo que não aceita uma subjetividade transcendente e essencial, mas que insere o sujeito num tempo e num espaço, onde ele, inexoravelmente preso à linguagem, produz os discursos, mas é, concomitantemente, produzido por eles.

E foram esses mesmos conceitos que embasaram a análise dos ditos dos professores e permitiram chegar à conclusão de que o discurso da desautorização do professor segue uma dinâmica própria, legitimada pelos enunciados dos/as professores/as, cujo funcionamento pode ser descrito da seguinte maneira: os/as professores/as, nas suas falas, ignoram, ponderam e, por fim, simplificam a desautorização. Dessa dinâmica surgem formas de negação da desautorização, entre as quais, quatro ganharam destaque.

A primeira forma de negação da desautorização é a apropriação de explicações de cunho sociológico, com clara distorção das análises da Sociologia, as quais são reduzidas a jargões simplistas.

Uma outra forma de negação se materializa na seguinte postura: ao serem interrogados pela família, pelo Estado e pelos alunos, os professores parecem ocupar um certo lugar de Estado, sentenciando as famílias que não correspondem às suas expectativas como perigosas, violentas, irresponsáveis e/ou desestruturadas.

Ao perceber que a desautorização foi subsumida pelos debates da desvalorização, eles agem estrategicamente contra o Estado (a partir da reivindicação de seus direitos), contra as famílias (através de críticas à estrutura familiar) e contra os alunos (nas tentativas de controle e conformação). Esta é a terceira forma de negar a desautorização.

A quarta e última estratégia é a apropriação dos saberes que circulam, discursivamente, no campo da educação, com vistas a produzir uma nova, ou uma outra, autoridade. Tecnologia, diversidade e afetividade foram os saberes mais recorrentes e que trariam, em si, a possibilidade de os/as professores/as se autorizarem perante os alunos. Mas, paradoxalmente, tais competências não são suficientes para livrá-lo da

desautorização, uma vez que esta se consolida na empiricidade do ato educativo.

Nesse novo "arranjo" possibilitado pelo discurso pedagógico - especificamente na última forma de negação da desautorização -, sem desconsiderar outros modos de subjetivação, parecem se delinear três grandes grupos que buscam a recuperação da autoridade do/a professor/a: o da tecnologia, o da diferença e o da afetividade.

O primeiro nos remete ao grupo dos/as professores/as que elegem a apropriação da tecnologia como garantia de certa autoridade – se ocupando, então, do aperfeiçoamento didático e metodológico (atualmente, midiático). Esses são os/as professores/as que fazem apologia ao discurso tecnológico, defendendo uma reformulação que promete salvar a educação através da tecnologização.

O segundo, denominado grupo da diferença, admite, em tese, a contingência, embora, na prática, nem sempre opere nesta direção. Parece que mais do que admitir a diferença, esses/as professores/as pretendem, ao se apropriarem de saberes como diversidade cultural, experimentação e socialização, impor uma nova forma de autoridade, que provavelmente será efêmera, em decorrência da grande rotatividade percebida atualmente nas teorias, metodologias e modismos que balizam o fazer pedagógico.

O terceiro grupo é composto pelos/as professores/as que elegem o afeto - ou a afetividade - como forma de consolidar essa nova autoridade. A postura deles se mostra bastante totalizadora e centralizadora, por operar de forma a negar suas próprias subjetividades e a de seus alunos/as, obscurecendo-as com as fantasias de dimensão psicologizante. Parecem oferecer uma mesma resposta a todas as demandas dos/as alunos/as, e desconsideram, sobremaneira, as implicações políticas do trabalho docente. Este grupo parece se arvorar como representante de um amplo saber psicologizante sobre os comportamentos dos/as alunos/as, repartindo a cada um o que lhe cabe, o que ele imagina que o outro precisa. Portanto, é possível que a introjeção da afetividade como autoridade se baseie na crença de que é possível atravessar a desautorização incólume, ou seja, é se autorizar na desautorização.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A TÍTULO DE CONCLUSÃO

A análise empreendida para tentar compreender as enunciações dos/as professores/as acerca da desautorização procurou encontrar, no cruzamento das falas dos vários sujeitos, as regularidades, as rupturas, as continuidades e descontinuidades que fizeram emergir os enunciados constitutivos dos discursos inscritos na ordem do verdadeiro, que atendessem à *vontade de verdade*.

A intenção residia, justamente, num posicionamento na ordem de uma vontade de saber em oposição a uma vontade de verdade, desconfiando de que aquilo que se anuncia como verdade, não passa – e jamais passará – de uma arbitrariedade, uma vez que sempre haverá outras formas, além das legitimadas, de conceber, enunciar e compreender o mundo e a vida.

Toda sociedade seleciona, controla, organiza e distribui os discursos que produz, através de certos procedimentos que se estruturam pela *exclusão* (quem fala o que e onde, a segregação da loucura, e a vontade de verdade); pela *rarefação do discurso* (os comentários de textos "primeiros", a regulação e a circulação através da autoria, e a disciplina como mecanismo de proposição e de disponibilização dos discursos); e pela *rarefação dos sujeitos que falam* (o ritual, as instituições autorizadas, e a doutrina). (Foucault, 1996). Porém, para Foucault, a vontade de verdade é o mais poderoso entre os três elementos que balizam o procedimento de exclusão. Devemos, pois, entendê-la como a oposição entre o verdadeiro e o falso e como "o tipo de separação que rege nossa vontade de saber" (FOUCAULT, 1996: p.14).

Nessa direção, é a *vontade de verdade* dos professores que financia o projeto racionalista docente de um ideal de homem letrado – um dos textos privilegiantes do discurso de escolarização, que é descrita por FAÉ (2004) da seguinte maneira:

> (...) vontade de verdade que se caracteriza por ser um tipo de separação historicamente construída, [que]

> define a forma geral de materialização de nossa vontade de saber; com suporte institucional. Esta consiste dos planos de objetos a conhecer, dos métodos para efetivar o conhecimento, das funções e posições do sujeito cognoscente, do desejo de conhecer, verificar, comprovar cientificamente, e, principalmente, dos investimentos técnicos, instrumentais do conhecimento em relação ao modo de saber que é aplicado em uma sociedade. (FAÉ, 2004: p.412)

Portanto, essa vontade de verdade dos professores tenta ser indiscutível perante as mudanças efetivadas pela sociedade e pelos sujeitos; mudanças materializadas nas imagens e símbolos da atualidade. Portanto, a prática pedagógica é arbitrária e violenta, na medida em que enseja fazer falar, conduzir, conformar e apoderar-se do outro.

Sempre apoiada numa instituição, tal vontade de verdade funciona como um dispositivo que separa o verdadeiro do falso e que exerce pressão e coerção sobre os outros discursos; mas apesar de sua força, é dela que menos se fala,

> (...) só aparece aos nossos olhos uma verdade que seria riqueza, fecundidade, força doce e insidiosamente universal. E ignoramos, em contrapartida, a vontade de verdade, como prodigiosa maquinaria destinada a excluir todos aqueles que, ponto por ponto, em nossa história, procuraram contornar essa vontade de verdade e recolocá-la em questão contra a verdade, lá justamente onde a verdade assume a tarefa de justificar a interdição e definir a loucura. (FOUCAULT, 2001: p.20)

Nesse sentido, o que parece ser uma desautorização está se configurando - contrariando Hannah Arendt - numa nova autoridade, ou pelo menos numa nova relação de força ou poder, bem nos moldes do discurso pedagógico. Ao tentar apagar as marcas do "anormal" que atravessa todas as culturas, o discurso pedagógico nos convoca a uma vigilância constante sobre os outros e sobre nós mesmos, com vistas à manutenção da "normalidade", num reconhecimento recorrente da existência e da obediência à regra e à lei.

Percebe-se assim, que o discurso da desautorização do professor é circunstancial e ambíguo, funciona de várias formas e traduz as diversas

posições subjetivas e singulares diante dele. Essa perspectiva de análise é - conforme anunciado no início deste trabalho - apenas uma possibilidade entre tantas, mas não podemos deixar de mencionar, ainda mais uma vez, a nossa concordância com Foucault no que se refere ao fato de os sujeitos produzirem os discursos, mas serem também produzidos por estes.

Finalmente, é necessário registrar, destacadamente, a nossa percepção de que o discurso (ou o saber) da afetividade parece obter maior eficácia, entre todos os apontados, no controle dos corpos dos sujeitos. Apesar de não se ter discutido nem o discurso tecnológico, nem o da diferença, nem o da afetividade, ficou claro que, na ordem moral, este último atravessa, transversalmente, os dois primeiros.

Portanto, fica a seguinte questão: Se até pouco tempo atrás os/as professores/as tinham autorização para surrar e espancar os alunos, em que momento a afetividade passa a existir na escola como um valor? Ou, por que esse enunciado da afetividade vem se erigindo com mais evidência e eficiência, enquanto domínio discursivo, e não outros tantos que seriam possíveis em seu lugar?

Seria interessante traçar a *genealogia da afetividade na escola* para, a exemplo do que foi feito com o discurso da desautorização, interrogá-la, numa tentativa de desnaturalizá-la. A afetividade se apresenta como mais um dispositivo, entre tantos, do qual a Pedagogia e o discurso pedagógico podem lançar mão para estender seus tentáculos às mentes e corpos dos sujeitos envolvidos nos processos educativos da sociedade. Sua utilização parece evidenciar um investimento para silenciar, ou melhor, fazer falar os sujeitos, principalmente os que demonstram inconformidade com o discurso pedagógico. Mas o uso de tal dispositivo significa a denúncia fatal da desautorização ou a consolidação, também fatal, de uma outra autoridade?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTELO. Estanislao. Algumas conseqüências inesperadas do declínio da figura do professor tradicional. In: ANAIS DO IV COLÓQUIO DO LEPSI. **Os adultos, seus saberes e a infância.** São Paulo: IP/FE - USP - LEPSI –

Laboratório de Estudos e Pesquisas psicanalíticas e Educacionais sobre a Infânci,; set. 2004

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 5ª ed. São Paulo: ed. Perspectiva, 2001. p.127-189

BERNSTEIN, Basil. A construção social do discurso pedagógico. IN: **A estruturação do discurso pedagógico – classe, códigos e controle**. Tradução: Tomáz Tadeu da Silva e Luís Fernando G. Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. p. 229-301

CODO, Wanderley, VAZQUES-MENEZES, Iône. *O que é burnout*? In: CODO, Wanderley (Coord.). *Educação, carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília, DF: CNTE; UnB, 1999. p. 237-54

CORAZZA, Sandra Mara. **Infância e Educação – era uma vez – quer que eu conte outra vez?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DIAS. Adriana Elisabeth. Novas configurações no contexto escolar: o que, de fato, os professores tem a ver com isso? In: ANAIS DO IV COLÓQUIO DO LEPSI. **Os adultos seus saberes e a infância.** São Paulo: IP/FE - USP - LEPSI – Laboratório de Estudos e Pesquisas psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância; set. 2004.

DINIZ, Margareth. **A mulher-professora em desvio de função por transtorno mental.** Belo Horizonte: UFMG, 1997. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Orientadora: Eliane Marta Santos Teixeira Lopes .

ESTEVE, José M. **Mudanças sociais e função docente**. In: *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

FAÉ, Rogério. A genealogia em Foucault. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 3, p. 409-416, set./dez. 2004. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n3/v9n3a08.Acesso em 26/07/2007.

FAVACHO, André e MILL, Daniel. Funções do discurso tecnológico na sociedade contemporânea. **Pro-posições**, Belo Horizonte, v.18, n.2, p.53-62, mai/ago 2007.

FISCHER, Rosa Mª Bueno. **Foucault e a análise do discurso em educação.** Cadernos de Pesquisa, nº14, p.197-223, nov.2001.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. Revisão de Lígia Vassalo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1972.

_____ . **A ordem do discurso**. São Paulo: Ed. Loyola,1996

_____. **Em defesa da sociedade – curso do Collège de France** (1975-1976). Tradução: **Maria Ermantina Galvão. São Paulo**: Martins Fontes. 1999 (coleção tópicos). p.27-48

LAJONQUIERE, Leandro de. **A infância que inventamos e as escolas de ontem e de hoje.** *Estilos clin.* [online]. jun. 2003, vol.8, no.15 [citado 04 Setembro 2007], p.140-159.Disponível em:<http://pepsic.bvspsi.org.br/scielo. Acesso em: 04/09/07.

ORLANDI, Eni Puccinelli. O discurso pedagógico: a circularidade. In: **A linguagem e seu funcionamento – as formas do discurso.** 4ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2003. p. 9-23.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. **A impostura do mestre – da antropologia freudiana à desautorização moderna do ato de educar.** São Paulo: FE/USP, 2005. (tese de doutorado)

PESSANHA, Eurize Caldas. **Ascensão e queda do professor**. São Paulo: Cortez, 1994.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEYNE, Paul Marie. **Como se escreve a história - Foucault revoluciona a história.** 4ª ed. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982.