

## **Regimes de verdade sobre/na constituição do sujeito-professor em meio à pandemia da Covid-19**

Truth regimes about/in the constitution of the subject-teacher during the Covid-19 pandemic

Laurianne Guimarães Mendes<sup>1</sup>

Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso - SEDUC/MT  
laurianneguime@gmail.com

Vinícius Durval Dorne<sup>2</sup>

Universidade Federal de Uberlândia - UFU  
dorne.vinicius@gmail.com

**RESUMO:** A pandemia da COVID-19 impactou as relações sociais e, de certo modo, os espaços e instituições. Dessa forma, o ambiente escolar também foi atingindo por diversas mudanças que reestruturam o processo ensino-aprendizagem e os sujeitos pertencentes a ele. Percebe-se que desde as mudanças mais simples, como o uso da máscara em sala de aula, até mudanças mais profundas, como o ensino remoto ou híbrido, o sujeito-professor é, de certa forma, o que mais experiencia transformações nas suas incumbências dentro do processo ensino-aprendizagem. Frente a isso, neste trabalho, buscamos analisar os regimes de verdade que constituem o sujeito-professor pré-pandêmico e pandêmico tendo como mirante teórico a Análise do Discurso de linha francesa, sobretudo a partir dos trabalhos de Michel Foucault. Tomamos como corpus dois documentos oficiais: a LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Guia de Implementação de Protocolos de Retorno das Atividades Presenciais nas Escolas de Educação Básica, formulado pelo Ministério da Educação. A partir deles, procuramos analisar os regimes de verdade que sustentam documentos oficiais que, de certa maneira, fornecem subsídios para a constituição do sujeito-professor ao se ampararem em formações discursivas que delimitam quais ações (não) são/estão condicionadas ao fazer docente. Entre outras reflexões, observou-se que a constituição de um sujeito-professor pré-pandêmico pautada na burocracia e um sujeito-professor pandêmico centrado na figura de cuidador.

**Palavras-chave:** Regimes de Verdade; Sujeito-professor; COVID-19; Análise do Discurso.

**ABSTRACT:** The COVID-19 pandemic has impacted social relationships and, in a way, spaces and institutions. Thus, the school environment was also affected by several changes that restructure the teaching-learning process and the subjects belonging to it. However, from the simplest changes, such as the use of a mask in the classroom, to more profound changes, such as remote or hybrid teaching, the subject-teacher is, in a way, the one who most experiences transformations. in their tasks within the teaching-learning process. In view of this, in this work, we seek to

---

<sup>1</sup> Mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora de Língua Portuguesa da Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso.

<sup>2</sup> Professor Adjunto da Faculdade de Educação (curso de Jornalismo) e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Vice-líder do Laboratório de Estudos Discursivos Foucaultianos - LEDIF.

analyze the regimes of truth that constitute the pre-pandemic and pandemic subject-teacher, having as a theoretical viewpoint the French Discourse Analysis, especially the works of Michel Foucault. We took as corpus two official documents: the LDB – Laws of Directives and Bases of National Education and the Guide for the Implementation of Return Protocols for On-Campus Activities in Basic Education Schools, formulated by the Ministry of Education. From them, we seek to analyze the regimes of truth that support official documents that, in a certain way, provide subsidies for the constitution of the subject-teacher by relying on discursive formations that delimit which actions (not) are/are conditioned to teaching. Thus, we can see the constitution of a pre-pandemic subject-teacher based on bureaucracy and a pandemic subject-teacher who is constrained by the figure of caregiver.

**Keywords:** Truth Regimes; Subject-teacher; COVID-19; Discourse Analysis.

## Considerações iniciais

Inicialmente, faz-se necessário ressaltar que o presente trabalho deve ser entendido como uma subsequência da dissertação intitulada *Regimes de verdades sobre a instituição escolar em enunciados do projeto “Escola sem partido”*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia – UFU no ano de 2020. Dessa forma, a partir de um outro *corpus*, buscamos analisar os regimes de verdade sobre o sujeito-professor levando em consideração o momento pandêmico da COVID-19 que atravessamos e, por conseguinte, as reverberações que esse evento provocou na sociedade como um todo e nas relações sociais.

Com a pandemia de COVID-19, inesperadamente tivemos que (re)pensar, reformular atividades corriqueiras que fazem parte de nossa rotina. Desse modo, nos deparamos com a inserção e mediação de instrumentos tecnológicos em atividades cotidianas como compras, pagamento de boletos e, até mesmo, shows e outras formas de lazer. Dessa forma, não é nenhuma surpresa que o ambiente escolar também tenha vivenciado, experimentado formas outras de interação social.

À vista disso, observou-se que as metodologias utilizadas para desenvolver o processo ensino-aprendizagem tiveram que ser ressignificadas e repensadas para atender as novas demandas do ensino remoto, sobretudo aquelas vinculadas ao ensino tradicional. Entretanto, ao se mudar as práticas metodológicas, principalmente de forma brusca como ocorreu no caso da COVID-19, torna-se notável que os agentes do processo educacional também sofreram e sofrerão, de certa maneira, mudanças significativas. Afinal, com a reestruturação das perspectivas balizares do que se concebia como educação básica, todo o processo e seus participantes são impactados.

Levando isso em consideração, percebe-se que a mudança mais drástica ocorrida foi a alteração do ensino presencial para o ensino remoto. Cabe salientar que em alguns lugares até a presente data não houve o retorno das aulas presenciais ou em forma híbrida – metade da carga horária em sala de aula e metade da carga horária em ambiente virtual. Além disso, nos lugares em que as aulas foram retomadas de modo presencial, observam-se práticas, hábitos até então não existentes no mundo pré-pandemia da COVID-19: há a necessidade de se manter um distanciamento social durante toda a aula, o uso constate das máscaras, uma nova forma de se pensar o intervalo entre aulas, uma busca em se trabalhar com a recuperação do período em que as aulas ocorreram de forma remota, ou seja, a forma como a instituição escolar lida com a problemática da COVID-19 tendo em conta o sujeito-aluno.

Pensando nisso, é de extrema relevância analisar os regimes de verdade que sustentam documentos oficiais que, de certa maneira, auxiliam na constituição do sujeito-professor ao se ampararem em formações discursivas que delimitam quais ações são condicionadas ao fazer docente e quais não são.

Nosso gesto analítico considera a LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para pensar em como o sujeito-professor é constituído, uma vez que se compreende que esse documento é, atualmente, um dos pilares de como a educação, em todos os seus níveis, deve ser estruturada no país; e, por conseguinte, o documento intitulado “Guia de Implementação de Protocolos de Retorno das Atividades Presenciais nas Escolas de Educação Básica”, formulado pelo Ministério da Educação, para observamos quais mudanças ocorreram na constituição do sujeito-professor levando em consideração o momento pandêmico. Intentase, a partir da análise, observar o *status* do professor formulado discursivamente em ambos os documentos que, de certa maneira, promulgam regimes de verdade acerca de como deve ser constituído um sujeito professor.

### **Fundamentação teórica**

O presente artigo se fundamenta na Análise de Discurso francesa (AD), amparada pelos estudos do filósofo Michel Foucault. Compreende-se que a Análise do Discurso “é a forma de conhecimento que se realiza em seu objeto – o discurso – pela conjunção desses três modos de opacidade: a do sujeito, a da língua e a da história” (ORLANDI, 2002, p. 65).

Em primazia, no presente trabalho, toma-se o discurso como “proposições que adquirem caráter de verdade passando a constituir princípios aceitáveis de comportamento.” (FOUCAULT, 2013, apud FERNANDES, 2013, p. 19). Ou seja, é por meio do discurso que os sujeitos emergem e são constituídos, assim, compreende-se que ele pode ser tomado enquanto uma prática social controlada que rege o que irá ou não circular socialmente, o que poderá ou não ser dito e quais comportamentos serão normalizados ou não.

Tal fato é remarcado quando se percebe que a prática discursiva é um agrupamento “de regras anônimas, históricas sempre determinadas no tempo espaço, que definiram em uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica, ou linguística dada as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 2008, p. 133).

Dessa forma, entende-se que que todo discurso é controlado, selecionado, que o sujeito não pode dizer/não está autorizado a dizer qualquer coisa: há um regime do dizível que controla

aquilo que pode/deve ser dito, que se efetiva por meio dos enunciados. O enunciado pode ser percebido como “um acontecimento, que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente” (FOUCAULT, 2008, p. 32) e, desse modo, irá referir-se a “uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço” (FOUCAULT, 2008, p. 99). Assim, como explicita Foucault (2003), todo enunciado é, em si mesmo, um dado acontecimento:

O que me interessa no problema do discurso é o fato de que alguém disse alguma coisa em um dado momento. Isto é o que eu chamo de acontecimento. Para mim, trata-se de considerar o discurso como uma série de acontecimentos, de estabelecer e descrever as relações que esses acontecimentos – que podemos chamar de acontecimentos discursivos – mantêm com outros acontecimentos que pertencem ao sistema econômico, ou ao campo político, ou às instituições (p. 255).

Dessa maneira, é pertinente que se perceba que na base dos processos discursivos existe a materialidade histórica. A história é, assim, produto e condição para os discursos. Frente a isso, todo enunciado se liga a outros enunciados, numa trama história. Em síntese, é significativo que se perceba que nesse trabalho o discurso é encarado como uma prática histórica e que o enunciado é o funcionamento do discurso na materialidade. Cabe ressaltar aqui as formações das modalidades enunciativas para entendermos algumas questões que serão colocadas a seguir. Inicialmente, ao observarmos um enunciado, devemos observar “Quem fala?” (FOUCAULT, 2008 p. 61) e, de forma mais ampla, “qual é o status dos indivíduos que têm – e apenas eles – o direito regulamentar ou tradicional, juridicamente definido ou espontaneamente aceito, de proferir semelhante discurso?” (FOUCAULT, 2008 p. 61)

Usaremos essa prerrogativa para observar os enunciados pertencentes a dois documentos. O primeiro que baliza as práticas metodológicas e que define o que pode ou não ser empregado na educação brasileira e parte de um momento não pandêmico e o segundo que passa a circular a partir do retorno as aulas presenciais e, assim, durante a pandemia da COVID-19. Salienta-se que, apesar de alguns pontos terem sido regulamentados por instituições discursivas vinculadas à educação e até mesmo promulgados por sujeitos pertencentes ao âmbito escolar, alguns foram postulados por pessoas que não tem nenhum vínculo com questões educacionais ou similares.

Além de analisar quem fala, é interessante também observar os lugares discursivos de onde as modalidades discursivas advêm. Afinal, é por meio desse lugar que o sujeito “obtem seu discurso e onde este encontra sua origem legítima e seu ponto de aplicação” (FOUCAULT, 2008 p. 62). Em último momento, devemos entender que a posição do sujeito irá se definir

“pela situação que lhe é possível ocupar em relação aos diversos domínios ou grupos de objetos” (FOUCAULT, 2008 p. 62).

Ou seja, em todo discurso, há uma relação de saber-poder. Para os Estudos Discursivos Foucaultianos, discurso-poder-saber são conceitos atrelados, e que ao pensarmos em poder devemos perceber que estamos tratando de relações de poder. Dessa forma, tomando como base Foucault (2012a, 2012b, 2012c, 2012d), entende-se que as relações de poder irão se configurar de modo propagado e capilar, ou seja, irão se espalhar dentro das relações sociais. Como explicita o filósofo, o poder se trata de um exercício, de um produto de uma relação entre sujeitos livres; logo, não é algo fixo, que se possui, mas que se exerce. Percebe-se que, nesse entrelaçado social, estão presentes instituições discursivas que auxiliam o exercício do poder; temos como exemplo dessas instituições a escola, a família, o hospital, a clínica, a mídia. Entretanto, devemos perceber que o ponto central de uma instituição discursiva é a produção de discursos que, ao circularem socialmente, angariam a posição de verdade.

Levando em consideração o exposto, compreende-se que o exercício do poder sobre o outro só é possível mediante um dado saber que lhe serve de instrumento e justificativa. Dessa forma, instituições como o hospital ou a clínica são efetivados como espaços em que jogos de poder ocorrem a todo instante, uma vez que o saber sempre estará ligado a um dado regime de verdade que lhe confere uma subsistência e solidez para o exercício de poder.

Para Foucault (2012a), o poder não deve ser visto como uma instância que só proíbe, interdita, silencia, mas como produtivo: o poder produz saber, mudanças, transformações; os exercícios de poder constituem a vida social. Não obstante, percebe-se que há relações de poder que incidem diretamente sobre o corpo, evidenciando que ele é “objeto e alvo do poder” (FOUCAULT, 2012a, p. 117). O poder é construído historicamente e, assim sendo, sofre transformações no fio da história.

Especificamente nesta pesquisa, discutimos um exercício específico de poder: o biopoder, qual seja, o exercício do poder sobre a vida. É preciso pontuar que o biopoder gerencia questões como higiene, alimentação, sexualidade e assuntos que se tornam preocupações políticas ao longo do tempo, por exemplo, a prevenção da COVID-19. Podemos, desse modo, definir o biopoder como “o conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral de poder” (FOUCAULT, 2008, p. 3).

Salienta-se que a caracterização do biopoder não é a punição, mas o vigiar. Com a COVID-19, instituições discursivas como hospitais e universidades estabeleceram certos critérios para a relação sujeito-corpo baseados na ideia de majoração e maximização da vida.

A máscara e a aferição de temperatura na porta de escolas, por exemplo, são demonstrações de como esse biopoder pode se exercer.

Ademais, levando em consideração o que foi discutido até o presente momento, é relevante pensar nas formações discursivas. Entendemos formação discursiva enquanto as regularidades e dispersões às quais um conjunto de enunciados será submetido, ou, para além disso, como

[...] um feixe complexo 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 qual objeto, para que empregue tal ou qual enunciação, para que utilize tal conceito, para que organize tal ou qual 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, 2008, p. 82).

Em outras palavras, os discursos constituem e são constituídos por processos históricos e, assim, não são imutáveis e podem ser entendidos enquanto singulares de acordo com as transformações históricas. Tendo em mente o que já foi discutido acerca do tripé discurso-poder-saber, devemos observar que, assim como o discurso mantém uma relação com o fio descontínuo da história, o saber e o poder também.

Dessa maneira, ao observamos as mudanças que ocorrem em um dado saber, não devemos nos prender a velocidade de sua eventualidade. Faz-se necessário que lancemos um olhar sobre a “modificação nas regras de formação dos enunciados que são aceitos como cientificamente verdadeiros” (FOUCAULT, 2012e, p. 5). Desse modo, devemos analisar as relações de poder que circulam no interior dos enunciados, pois, a partir desse ponto, compreenderemos que não há uma verdade, mas sim regimes de verdade que sustentam jogos de poder e, ao mesmo tempo, são sustentados por eles.

Se o discurso e os enunciados que o sustentam não são neutros, regimes de verdade são sempre sustentados por questões políticas, sociais, econômicas, históricas, culturais etc. Assim, ao postular uma dada “verdade”, as instituições discursivas são balizadas por questões notadamente históricas. Desta forma, um regime de verdade será sempre mutável de acordo com a necessidade dos jogos de poder que vigoram socialmente:

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2012e, p. 10).

Dessa forma, as demandas de regimes de verdade são fruto das condições das possibilidades históricas para seu aparecimento. Para um enunciado ser tomado como verdadeiro, irá depender, sobremaneira, da cadeia discursiva a que ele pertence e aos jogos de poder em que se encontra situado, uma vez que, “por ‘verdade’, entende-se um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados” (FOUCAULT, 2012e, p. 11). Ademais, percebe-se que os regimes de verdade podem ser tomados enquanto princípios reguladores da ordem do discurso, ou seja, ao lado de outros princípios, eles concebem condições de possibilidade para emergência de dados enunciados, possibilitam determinados dizeres, interditam ou silenciam outros.

Assim, após essa discussão teórica, procedemos agora a uma análise discursiva de dois documentos que são colocados em circulação durante dois momentos diferentes: um pré-pandêmico e o outro pandêmico<sup>3</sup>. Busca-se, com isso, observar de que maneira os regimes de verdade que os sustentam auxiliam na constituição de um sujeito-professor que, em cada um dos momentos supracitados, exerce uma determinada função e é constituído de uma determinada forma.

### **Constituição do sujeito-professor pré-pandêmico e pandêmico**

Percebe-se que, durante muito tempo, o documento que cerceia e embasa as aulas de metodologia educacional em cursos de licenciatura e o fazer docente é a LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Assim, nesse documento, estão presentes orientações que regem a educação pública e privada, desde a carga horária pertencente a cada ciclo até a função de cada um dos componentes do ambiente educacional em todo o território nacional. Assim, não seria um equívoco observar que os enunciados que compõem o texto supracitado pertencem a uma formação discursiva que, de certa forma, constitui o sujeito-professor na educação contemporânea brasileira.

Levando isso em consideração, torna-se relevante a estruturação de uma análise discursiva das sequências enunciativas presentes no documento citado, sobretudo aquelas que fazem referência ao docente propriamente dito, para compreendermos como se estabelece a

---

<sup>3</sup> Levando em consideração o fato de ainda estarmos vivenciando a pandemia durante a escrita deste trabalho, utilizaremos aqui o termo “pandêmico” para referir-se ao momento histórico que compreende março de 2020 até março de 2022. Para mais informações acerca do momento em que nos encontramos conferir: <<https://bityli.com/AfLOB>>. Acesso 10 mar. 2022.

formação discursiva que constitui o sujeito-professor e quais discursos são mobilizados pelo documento. Para tanto, levantamos dois trajetos para uma melhor composição analítica: Função do Docente e *Status* de Professor segundo a LDB.

*i. Função do Docente segundo a LDB*

No artigo 13, presente na LDB, apresentam-se as incumbências do docente:

- I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 2017, p. 14-15).

Em suma, percebe-se que os enunciados, apesar de não serem idênticos, estabelecem que a incumbência central do docente se refere, de certo modo, somente a prática pedagógica. Dessa forma, cabe ao professor a função de auxiliar na composição da prática pedagógica que será seguida pela unidade escolar e a aplicação dela no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, analisando as sequências enunciativas de forma isolada, vê-se certas diferenciações.

Nota-se que o inciso III e o IV se referem exclusivamente ao processo ensino-aprendizagem considerando somente o sujeito-professor e o sujeito-aluno. Ou seja, eles são pertinentes as ações que ocorrerão tão somente em sala de aula ou aquelas que envolvam somente os discentes e docentes. Desse modo, é interessante observar o uso dos termos centrais em cada um dos enunciados, ou seja, “zelar” e “estabelecer”.

Entende-se que o verbo zelar refere-se ao ato de demonstrar zelo em relação a algo ou alguém e, por conseguinte, “zelo”, segundo o Dicionário Aurélio (2010), significa ter uma atenção excessiva, empenho extraordinário ou uma afeição em relação a algo ou alguém. Em linhas gerais, observa-se aqui o estabelecimento do sujeito-professor enquanto uma figura carinhosa e afetuosa que irá cuidar e resguardar a aprendizagem dos alunos por ter afeição por eles. Em contrapartida, o verbo “estabelecer” traz à tona uma perspectiva mais inflexível e burocrática do sujeito-professor, afinal, ao se utilizar desse termo, entende-se que ele será responsável por instituir ou instaurar determinadas normas que auxiliem na recuperação de alunos que não alcançaram a média no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Cabe ressaltar também a mudança na construção da figura docente de afetuosa para inflexível de acordo com o resultado apresentado por um aluno no processo ensino-aprendizagem. Percebe-se, assim, que cabe ao sujeito-professor saber adequar sua postura essencialmente de forma zelosa ou rígida de acordo com o comportamento do sujeito-aluno em sala de aula. Ademais, é notório que a função docente inerente exclusivamente a sala de aula se restringe a duas posturas: ser zeloso com a aprendizagem dos alunos, mas, nos casos em que eles não apresentarem um bom desempenho, ter uma postura mais rígida que ajude no processo de recuperação. Outro ponto alto é o fato de os incisos citados colocarem como centro a aprendizagem de um determinado conteúdo e, dessa forma, o aluno passa a ocupar, em certa medida, uma posição de coadjuvante no processo ensino-aprendizagem.

Por outro lado, os incisos I, II, V e VI se referem exclusivamente aos trâmites burocráticos que regem o ambiente escolar. Como exemplo, a construção de uma proposta pedagógica que irá definir as práticas pedagógicas<sup>4</sup> que cercearão a unidade escolar e que orientarão de que forma as aulas devem ocorrer e como deve ser instaurado o fazer docente. Ou, por exemplo, auxiliar a comunicação da escola com a comunidade em geral, sobretudo com os pais ou responsáveis.

No entanto, o que chama atenção é o fato de a função docente ser colocada no documento tendo um viés mais burocrático. Afinal, ao observamos todos os incisos, ressalta-se que, em sua maioria, são construídos com base nas ações dos professores em relação as normas e documentos que fazem parte da instituição escolar; todavia, o fazer docente em sala de aula é colocado em segundo plano. Dessa forma, o que é posto em primeiro plano são as normas e a legislação que orientam o andamento da unidade escolar.

## *ii. Status de Professor segundo a LDB*

Pensando na formação docente, a LDB apresenta, no título VI, artigos que discutem unicamente acerca do que é necessário para ser professor. Iniciaremos nossa discussão tratando do que é preciso para que um dado sujeito seja considerado professor levando em consideração a noção foucaultiana de *status*. Salientamos que, para tanto, mobilizaremos as discussões realizadas no subcapítulo “*Status: Quem está habilitado para dizer?*” presente na dissertação

---

<sup>4</sup> Prática pedagógica será compreendido no presente trabalho como “uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social.” (VEIGA, 1992, p. 16). Em outras palavras, a prática pedagógica nada mais é do que a aplicação de uma determinada teoria na prática estabelecida em uma unidade escolar.

“Regimes de verdades sobre a instituição escolar em enunciados do projeto ‘Escola sem partido’” (MENDES, 2020), para compreendermos de que forma se estrutura o *status* do professor e, em seguida, o compararmos com as prerrogativas apontadas no documento em análise.

Primeiramente, entende-se que para o exercício da docência é necessário, assim como na medicina, “condições legais que dão direito à prática e à experimentação do saber” (FOUCAULT, 2008 p.61). Afinal, o sujeito necessariamente deve ingressar e concluir um curso de licenciatura em uma instituição de nível superior e adquirir domínio sobre métodos de ensino que são amparados por um dado saber, ou seja, ele precisa se incluir em um sistema que dissemina normas pedagógicas e estabelece de que forma elas devem ser praticadas.

Levando isso em consideração, podemos pontuar que o primeiro ponto para se angariar o *status* de professor é o de ter um diploma ou documento que conceda, do ponto de vista legal, o direito ao exercício da licenciatura. A LDB, de certa maneira, recorre a essa noção para estruturar seu primeiro artigo do Título VI que se refere exclusivamente aos profissionais da educação:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim;

IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; e

V – profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 2017, p. 41-42).

O que chama a atenção nesse trecho é o fato de que, apesar de apresentar outras modalidades pelas quais o sujeito pode ingressar na prática docente, o único inciso que utiliza o termo “professor” é o “I – **professores** habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio” (BRASIL, 2017, p. 41, grifo nosso). Ou seja, a única forma de se obter o *status* de professor, segundo o documento que orienta a educação brasileira, é por meio de um curso superior de licenciatura ou por meio do magistério<sup>5</sup>.

O segundo ponto para o estabelecimento do *status* professor irá compreender um “sistema de diferenciação e de relações com outros indivíduos ou outros grupos que têm eles próprios seus *status*” (FOUCAULT, 2008 p.61-62). O sistema de diferenciação pode ser observado dentro do trecho em análise por meio dos termos “trabalhadores em educação”, “profissionais com notório saber” e “profissionais graduados”, uma vez que apesar de poderem realizar, segundo a LDB, a mesma função dentro do espaço escolar, eles não mantêm uma relação de igualdade no que se refere ao *status* que mantêm. Afinal, por terem uma formação acadêmica diferente, entende-se que eles estão condicionados a *status* diferentes.

Por fim, o *status* do professor será definido também por “um certo número de traços que definem seu funcionamento em relação ao conjunto da sociedade” (FOUCAULT, 2008 p. 62). Desse modo, tomando como base a LDB, no artigo 67 é colocado que

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III – piso salarial profissional;

IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI – condições adequadas de trabalho.

§ 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por **professores** e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico.

§ 3º A União prestará assistência técnica aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na elaboração de concursos públicos para provimento de cargos dos profissionais da educação (BRASIL, 2017, p. 44-45, grifo nosso).

---

<sup>5</sup> Entretanto, gostaríamos de salientar que, atualmente, já não existe mais o magistério como possibilidade de se tornar um professor, apesar de ainda haver professores de carreira que têm como formação básica o magistério.

Segundo o trecho acima, a função de um professor é entendida enquanto o exercício da docência, da direção de unidade escolar, e da coordenação e de assessoramento. Ademais, se tomamos também o que é colocado pelo Artigo 13 (vide discussão presente no subcapítulo “*i. Função do Docente segundo a LDB*”), percebe-se que entre as funções de um professor está o de ser o profissional capaz de mediar o processo ensino-aprendizagem em uma determinada área e que tem como principal função desenvolver a capacidade do discente dentro da sua área de atuação e, além de auxiliar na construção, ser um mantenedor das normas e leis que vigoram na unidade escolar em que atua.

Tendo em mente as prerrogativas traçadas pela LDB em relação ao que se toma enquanto um professor, podemos entender que, segundo o documento, ele é o sujeito que diagnostica o nível de conhecimento que o discente tem sobre um determinado assunto; é o sujeito que elucida dúvidas; é o sujeito que analisa comportamentos que apresentam certa anormalidade; é o sujeito que nivela e estabelece quem está apto ou não para prosseguir.

### iii. *Função Docente e Pandemia*

O mundo sofreu transformações após a explosão de contágio por COVID-19 e, conseqüentemente, a educação também. Todo o território nacional foi surpreendido com a paralisação das aulas de forma abrupta no início de 2020 sem previsão de retorno às aulas em modo presencial. Assim, em decorrência da repentina mudança do ensino presencial para o ensino remoto, diversas normativas e orientativos passaram a vigorar em caráter emergencial; dessa forma, alguns desses documentos apresentaram divergências com a LDB, o pilar da legislação brasileira no que se refere à educação. Um exemplo disso é o estado do Mato Grosso, que, por meio do Orientativo Pedagógico 001/2021/SAGE/SEDUC (SEDUC/MT, 2021), estabelece a composição de um biênio (2020/2021) composto de oito bimestres que se difere completamente da composição anual composta por quatro bimestres.

Dessa maneira, ao observamos todas essas mudanças legislativas ocorridas durante o período em que vigorou nacionalmente o ensino remoto, não é nenhuma surpresa que o retorno ao modo presencial também fosse cerceado por documentos que propõem uma nova perspectiva em relação às práticas pedagógicas, ao ambiente escolar e, conseqüentemente, à função do sujeito professor. Traçaremos, assim, uma análise de um documento formulado pelo Ministério da Educação acerca do retorno presencial, uma vez que consideramos que essa instituição discursiva ocupa, atualmente, um lugar discursivo que possibilita a concepção de regimes de verdade que regem todo o ensino brasileiro.

O “Guia de Implementação de Protocolos de Retorno das Atividades Presenciais nas Escolas de Educação Básica” (BRASIL, 2020) é um documento que, em suma, visa

[...] auxiliar sistemas e redes de ensino na retomada das aulas ou quando forem elaborar seus próprios guias ou planos de retorno às atividades presenciais. Este guia contém normas técnicas de segurança em saúde e recomendações de ações sociais e pedagógicas a serem observadas pelos integrantes da comunidade escolar (BRASIL, 2020, p. 2).

Dessa forma, ao pensarmos que o documento se preocupa em estipular recomendações acerca de ações pedagógicas que devem ser observadas pela unidade escolar, analisaremos, com base na teoria já discutida, de que forma o sujeito-professor é constituído no documento e, em seguida, estabeleceremos uma comparação com o que foi discutido anteriormente.

Apesar de pontuar na apresentação que o documento serviria para a discussão de ações sociais e pedagógicas, percebe-se que seu foco maior está na adoção de medidas de biossegurança pelas unidades escolares. Assim, ao se direcionar aos professores especificamente, o documento inicia pontuando a necessidade de implementação de formações visando um aperfeiçoamento na nova realidade e, em seguida, coloca que o objetivo de tais formações é de que

[...] os professores, em conjunto com profissionais da saúde, estarão aptos a oferecer capacitação (na forma de cursos, palestras, vídeos explicativos, infográficos, simulações, entre outras possibilidades) para todas as pessoas envolvidas na relação escola-saúde-sociedade, direcionadas às medidas que devem ser adotadas no retorno às aulas. As atividades podem envolver trocas de experiências e reflexões referentes ao período de isolamento. Todos os integrantes da comunidade escolar precisam ser capacitados sobre a correta implementação das medidas de higiene e segurança. Além disso, ações permanentes de sensibilização dos estudantes, pais e responsáveis devem ser realizadas (BRASIL, 2020, p. 10).

Por meio desse trecho, podemos estabelecer a discussão de dois pontos de suma relevância. O primeiro se refere ao fato de que, apesar de ser um documento que se coloca como guia de retorno as aulas e que tem como objetivo recomendar ações pedagógicas a escola, não há uma preocupação com a sugestão de práticas pedagógicas voltadas especificamente ao processo ensino-aprendizagem. Em outras palavras, há um apagamento do universo escolar da incumbência e da preocupação com os conteúdos e com prática docente propriamente dita que é colocada pela LDB.

O segundo ponto que chama atenção é o fato de os professores serem igualados aos profissionais de saúde ao se pensar no repasse de informações com cunho estritamente voltado ao discurso científico da saúde. Assim, o sujeito-professor perde, de certa maneira, no

desenvolvimento do exercício docente segundo o documento, o seu *status* de professor ao ter que desenvolver atividades que não correspondem a um “um certo número de traços que definem seu funcionamento em relação ao conjunto da sociedade” (FOUCAULT, 2008 p. 62), afinal, ele ocupa uma função que não o pertence.

Ademais, percebe-se no Guia a necessidade de o sujeito-professor desenvolver uma função que, até então, não aparece em outros documentos que tratam exclusivamente da educação, afinal, no exercício de sua função docente, estabelece-se que ele precisa conceber exercícios e tarefas com um foco socioemocional, uma vez que o documento pontua que “as atividades podem envolver trocas de experiências e reflexões referentes ao período de isolamento” (BRASIL, 2020, p. 10).

Dessa maneira, ao compararmos os dois documentos em análise, podemos perceber que, enquanto o primeiro documento constitui um sujeito-professor menos flexível e que deve se atentar ao fazer docente de forma mais rígida e atento às normas e avaliações, o segundo documento constitui um sujeito-professor afetuoso e carinhoso que desenvolve, em certa medida, a função de um profissional da saúde que tem como principal objetivo a escuta, o controle sobre práticas e hábitos decorrentes da Covid-19 e o trabalho socioemocional com os alunos.

### **Considerações finais**

Nesse ínterim, com base nas discussões realizadas, podemos perceber que, ao levarmos em consideração os documentos oficiais em análise, há duas constituições próprias do que se toma enquanto sujeito-professor. A primeira, ao pertencer a um momento pré-pandêmico, considera somente o processo ensino-aprendizagem e todas as normas práticas burocráticas que cerceiam o âmbito escolar. No entanto, a segunda é constituída em um momento pandêmico em que se vigora a incerteza e uma apreensão em todos os níveis sociais, o que acaba por incidir na constituição de um sujeito-professor que é voltada ao socioemocional e a um viés mais afetuoso e carinhoso.

É relevante salientarmos que, de certo modo, a sociedade contemporânea busca meios de ser governada pelos outros, em outras palavras, cada vez mais podemos notar um regime de verdade assentado no cuidado pelo outro. Assim, quando pensamos no âmbito escolar, podemos perceber nos dois documentos práticas discursivas que tratam sobre o governo da vida, sobre o governo da população. O corpo escolar é, então, tomado como aquele que precisa ser cuidado,

vigiado, disciplinado; em um contexto pandêmico, ainda mais protegido e observado, na busca pela majoração da vida. Desse modo, durante a pandemia, essa ideia da criança como um ser que precisa ser protegido e cuidado perpetua ainda mais a ideia do professor como aquele que deve agir como um cuidador.

Por fim, ao se tratar de uma pesquisa inserida na área de Análise do Discurso foucaultiana, esse trabalho não tem um encerramento, nem busca/buscou construir verdades sobre e para o sujeito-professor. A proposta é refletir sobre como os discursos colocados em circulação constroem verdades para os espaços e sujeitos da/de educação, impondo-lhe regras, delimitando seu funcionamento e exercício, interditando ações. Trata-se de um olhar que procura irradiar um feixe de possibilidades (outras) de análise.

## Referências

BRASIL. Senado Federal. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de implementação de protocolos de retorno das atividades presenciais nas escolas de educação básica**. Brasília, 2020.

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

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II: O uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro. Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

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

FOUCAULT, Michel. **Ética, Sexualidade, Política. Ditos e Escritos V**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2012a.

FOUCAULT, Michel. Soberania e disciplina. In: MACHADO, R. (Org.). **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2012b, p. 100-107.

FOUCAULT, Michel. Sobre a história da sexualidade. In: MACHADO, R. (Org.). **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2012c, p. 243-276.

FOUCAULT, Michel. A casa dos loucos. In: MACHADO, R. (Org). **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2012d, p. 65-73.

FOUCAULT, Michel. Verdade e Poder. In: MACHADO, R. (Org.). **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2012e, p. 4-12.

MENDES, Laurianne Guimarães. **Regimes de verdade sobre a instituição escolar em enunciados do projeto “Escola sem partido” no Twitter**. 2020. 117f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

SEDUC/MT. **Orientativo Pedagógico 001/2021/SAGE/SEDUC**. Cuiabá, 2021. Disponível em: <<https://bityli.com/qmmnY>>. Acesso em: 5 jan. 2022.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. Campinas: Papyrus, 1992.

Recebido em: 31 de janeiro de 2022

Aceito em: 24 de março de 2022