

Da sacra regulamentação à discursividade:

Efeitos de verdade na legislação educacional brasileira

Antonio Genário Pinheiro dos Santos
Rafaela Cláudia dos Santos

Resumo: Este trabalho objetiva analisar a produção de verdades e saberes nos textos regulamentadores da educação superior e da formação docente em Letras. Investigam-se a produção da verdade e os efeitos de parresia atrelados à historicidade dos documentos e à sacra regulamentação da educação brasileira nesses registros oficiais. Ancora-se na Análise do Discurso francesa e no método arqueogenealógico de Michel Foucault. As análises voltam-se para a discursividade operada pelos mecanismos e instrumentos oficiais da educação brasileira, oportunizando as conclusões de tais elementos são mobilizados como ferramentas que colocam em jogo relações de poder-saber e permitem o gerenciamento político do professor em formação pela produção da verdade.

Palavras-chave: Discurso. Parresia. Formação docente em Letras.

From the sacred regulation to discursivity:
Truth effects on the Brazilian education legislation

Abstract: This paper aims to analyze the production of truth and knowledge on official texts and documents related to the high education and the teaching training process in literature. This study allows the investigation of the production of truth as well as the parresia effects, which are linked to historicity beyond the official documents and the sacred regulation issues on the Brazilian education system. The theoretical basis is the French Discourse Analysis Theory and the Michel Fou-

Antonio Genário Pinheiro dos Santos é Doutor em Letras pela UFPB e Docente do Departamento de Letras da UFRN. Fez pós-doutorado em Letras na UFPE. Rafaela Cláudia dos Santos é graduanda em Letras e Literatura pela UFRN.

cault archeogeneological researching method. The analysis turn to the discursivity ran by the Brazilian education institutional tools, opening the possibility to conclude the official regulation texts as a strategy to develop deep power-knowledge relations as much as the teacher political management.

Keywords: Discourse. Parresia. Teacher Training in Literature.

Introdução

A educação tem se constituído, ao longo do tempo, como espaço for-
tuito de ação social e de mobilização político-ideológica, cenário de entraves, desafios, estimativas, valoração, estudos e, sobretudo, vetor de identificação dos índices de desenvolvimento socioeconômico e cultural de um determinado povo. No Brasil, a realidade do ensino, no que tange às suas diretrizes e matrizes de gerenciamento e controle, tem disseminado uma imagem, nacional e internacionalmente, ligada aos efeitos de desesperança e de abandono. Uma imagem reforçada pelo lugar de caos e de tangenciamento ideológico, no mesmo escopo em que se alcançam os efeitos de transformação e de assistencialismo governamental.

O presente estudo¹ tem como objetivo analisar a produção de verdades e a mobilização de poder-saber nos textos regulamentadores da educação superior e da formação docente em Letras, considerando a leitura dos efeitos de gerenciamento e subjetivação do professor. Importa, então, investigar a produção da verdade e os efeitos de sentido atrelados à historicidade dos documentos, das garantias institucionais e à sacra regulamentação da educação brasileira nesses registros oficiais. Isto é, ler a inscrição de tais objetos em um espaço

1. Produto do projeto de pesquisa *Discurso, parresia e subjetivação: a enunciação da verdade no contexto da educação superior e da formação docente*, em desenvolvimento e vinculado ao Grupo de Pesquisa Práticas Linguísticas Diferenciadas – DLC/CERES/UFRN.

de discursividade, de marcação histórica, de atravessamentos e de tensão que exige do sujeito empírico, uma tomada de posição e a ocupação de um lugar.

Esse empreendimento de leitura busca apresentar e discutir conceitos ligados à produção da verdade no seio do falar francamente. Assim, são mobilizados os conceitos de discurso, parresia e subjetividade, atrelando-os às questões da formação docente em Letras.

Tem-se, nesta proposta, um investimento epistemológico que congrega assertivas teóricas na interface da Análise do Discurso francesa (AD doravante), mais notadamente com vinculação aos postulados de Michel Foucault. Deste campo, a discussão busca alcançar a problematização, dentre outros, sobre relações de poder-saber, subjetivação, vontades de verdade e condições de produção.

Nesse sentido, é posto em cena o batimento entre interpretação e descrição de objetos, aqui considerados como signos das práticas, da discursivização e dos sentidos que permeiam essas leis, sendo eles: Constituição Federal de 1988 – CF/1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Para efeito de análise, esses documentos (textos-guia) são discutidos à luz da discursividade que oportunizam, considerando, portanto, sua constituição linguística, sua apresentação como instrumentos instrucionais e regulamentadores e, sobretudo, sua vinculação à ordem de legalidade de uma gestão governamental e ao cenário de administração política.

Entretanto, considera-se aqui que o poder e a verdade são inteiramente externos um ao outro. O “poder produz apenas limite e falta. Ele repousa na lei, e o discurso jurídico o limita e os circunscreve” (DREYFUS & RABINOW, 2010. p. 172).

Ao produzir esses objetos, incorre-se na leitura de seu revestimento como mecanismos que colocam em jogo íngremes relações de poder-saber, produzindo efeitos de gerenciamento e de subjetivação do docente no escopo da parresia e, principalmente, vinculados a regimes de veridicção.

Para efeito de sistematização do estudo, na discussão que segue, além desse momento de apresentação de seus nortes, busca-se: a) discorrer sobre o cenário da educação nacional no intuito de justificar a incursão discursiva dos objetos que fomentam o estudo, assim como, vincular os conceitos mobilizados à uma perspectiva de problematização, b) alcançar um apanhado epistemológico dos conceitos mobilizados, com ênfase naqueles já mencionados anteriormente, c) incidir com um prospecto de análise na tentativa de se materializar o gesto de leitura discursiva dos objetos referenciados e, por fim, d) apresentar as considerações finais.

Educação no Brasil: inscrição de discursividade e a justificação social pela Lei

A educação brasileira se apresenta na égide da justificação social e da implementação de mudanças, ou seja, os poderes, os governos e os projetos da área educacional estão sempre ligados a uma questão de que a esfera social no Brasil justifica a necessidade de tentar alcançar o cenário que os documentos oficiais projetam.

Há uma máxima de justificação social no Brasil e esta é sempre marcada por um cenário que requer mudanças, que inspira transformação e que exige intervenção política, haja vista que as leis abarcam e tangenciam a concepção de que é este um espaço de se *fazer ver* a ação política e de se *vivenciar* a diretiva de projetos de promo-

ção de desenvolvimento – social, econômico, de distribuição de renda, de oferta de trabalho, de aparelhamento do Estado com capital humano qualificado – e de vida melhor.

Nesse sentido, observa-se um efeito de generalidade, pois as esferas educacionais brasileiras carecem viver essas transformações que são consideradas positivas e fundamentais. Assim, o processo de formação docente está marcado por um conjunto de vontades de verdade. As leis educacionais condicionam a formação do professor e institui, no escopo da legitimidade institucional, vontades de verdade (FOUCAULT, 2006a) sobre esse profissional.

Ao examinar a constituição e as implicações da ocupação do lugar – empírico, social e discursivo – e da posição sujeito-professor no Brasil, nota-se que as condições de formação desse profissional põem em cena um movimento de batimento entre as relações de efetividade e de justificação de poderes e de saberes. Foucault (2005) oportuniza um olhar diferente para a concepção de poder que matem acesa a chama da função do Estado. E isso, “[...] não porque certas pessoas querem dominar, [...] e sim como as coisas acontecem no momento mesmo [...] ou nesses processos contínuos e ininterruptos que **sujeitam os corpos, dirigem os gestos, regem os comportamentos**” (FOUCAULT, 2005, p, 33, negrito nosso).

A partir dessas nuances pode-se ler e vislumbrar a incursão de discursividade, de marcação histórica, política e ideológica dos objetos que são base da problematização e da análise neste estudo. Considera-se que os textos-guia que garantem e determinam a oficialidade do ensino no país, assim como determinam a sua regularidade, obrigatoriedade, organização, oferta e gerenciamento, são instrumentos vanguardistas que mesclam entraves, conflitos, negociações, conluios, forças e diálogos alicerçados, por sua vez, em diferentes posi-

ções históricas e retomados em diferentes esferas e temporalidades da vida brasileira. Como não pode ser diferente, são eles produto de um trabalho que acirra relações de poderes justificados socialmente e de saberes que compõem a própria estrutura dessa justificação.

Enxergar a dimensão de discursividade de tais documentos é percorrer as fendas e lacunas abertas no trâmite da sujeição – da produção de subjetividade – e da profundidade e alcance de suas implicações. É se lançar ao entendimento, isto é, ao espaço de dispersão que o discurso, conforme postulado pela AD, inaugura pela indissociabilidade de uma estrutura e de um acontecimento (PÊCHEUX, 2008). É essa a discussão do tópico a seguir.

Discurso, condições de emergência e educação nacional: algumas considerações

Em sua *Ordem do Discurso*, Foucault (2006a) mobiliza uma conceituação que atribui relevo ao discurso como noção marcada historicamente e imersa em determinadas condições de produção. O discurso é, então, o instrumento que permite a mobilização e, principalmente, a materialização dos sentidos – efeitos de sentido – considerando uma dada conjuntura. A noção-conceito é apresentada sob o manto do poder e do controle e com vistas às ilusões de um sujeito que, por ser marcado e condicionado histórica, social e ideologicamente², pensa, por um lado, ser a origem do seu dizer e, por outro, acredita controlar os efeitos do que diz.

2. Numa retomada à Michel Pêcheux, cujas contribuições para a Análise do Discurso se dão, em algum momento do seu projeto teórico, em aproximação e convergência com as assertivas foucaultianas. Cf. *A propósito da análise do discurso: atualizações e perspectivas* (PÊCHEUX E FUCHS, 1975).

Em Foucault, encontramos que, na sociedade, o discurso é objeto e efeito de uma luta, e cuja produção está sempre associada ao controle e à rarefação. O autor vem falar sobre discurso como um *bem* que marca e determina os sistemas, os dizeres, as verdades, as práticas, as condutas, as formas de *ser-si*, isto é, um bem: “[...] limitado, desejável, útil [...] que coloca [...] desde sua existência [...] a questão do poder; um bem que é, por natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política” (FOUCAULT, 2008a, p. 136-137).

Assim, à leitura do discurso impera a necessidade de se observar como são oportunizados e alcançados os efeitos de sentidos. O sentido não como um *já-lá*, mas uma produção, um efeito imbricado em determinadas condições sociais, históricas e políticas. Não que seja essa uma proposta de se relativizar *as coisas*, a forma de ler a realidade, mas a proposição de que é indispensável se problematizar, por exemplo, porque, a partir de uma dada conjuntura, foi dito um certo enunciado e não outro em seu lugar (FOUCAULT, 2008a).

Nessa perspectiva, o discurso é social e historicamente produzido e mobiliza efeitos de sentido. A leitura alcança, assim, o nível da possibilidade – ela pode sempre ser outra, mas nunca qualquer uma. E aqui é oportuno apresentar, em consonância com os postulados foucaultianos, as assertivas de Michel Pêcheux (PÊCHEUX, 1997, p. 190), que nos leva a refletir: “O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe “em si mesmo” [...] ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sociohistórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas”.

Portanto, os discursos são mobilizados por determinados sujeitos que estão social e historicamente situados. Estão localizadas em um determinado ambiente material agregando relações de poder-saber.

Destarte, notar as condições de produção do discurso implica ainda entender os sujeitos produtores (sujeitos discursivos) a partir de uma determinada conjuntura, a qual, circunscreve as condições de emergência do dizer (FERNANDES, 2008).

De acordo com Foucault (2006a), atrelada ao escopo da produção dos discursos há o funcionamento de procedimentos de controle e sistemas de exclusão. O primeiro grupo, de natureza exterior, liga os objetos, a palavra, ao desejo e ao poder. O segundo, que vem do interior das práticas discursivas, vincula o discurso à dimensão do acontecimento e do acaso.

Como procedimentos de controle, a interdição, a separação/rejeição e a vontade de verdade denotam os riscos e perigos da palavra e estabelecem e sacralizam a ordem do discurso, isto é, o conjunto de condições – condutas, gestos, comportamentos – que podem e devem ser tomados em determinadas circunstâncias de enunciação. Assim sendo, “sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 2006a, p. 9).

Face à essa questão das condições de produção e de cerceamento a que estão ligados os dizeres que circulam socialmente, é importante atentar, de forma a se proceder com o gesto de leitura que considera o cenário da educação nacional no escopo de tais considerações sobre o discurso, para o regime de poder e de saber a partir do qual as leis, tidas como garantias institucionais, para o ensino e para a formação docente no país são apresentadas à população.

É oportuno mencionar que a concepção de poder aqui discutida encontra fundamento nas considerações de que não é esse um instrumento tradicional, uma força intencional, mas um elemento

fluido que perpassa (e escapa) a toda relação social. Sua positividade está ligada a um saber que o justifica, caracteriza e amplia suas funções e alcances sociais.

A esse respeito, Foucault (2005, 2009) defende nas obras *Em defesa da sociedade* e *Microfísica do Poder* que não se trata das tradicionais formais de poder, aquelas ligadas ao domínio de governo, de instituições, mas das forças, das correlações de força, da dinâmica que constitui e perpassa toda e qualquer relação social. Assim, “o poder não *existe* (no sentido *definido* do artigo e no sentido *duro* do *verbo*), mas existem práticas em que ele se manifesta, atua, funciona e se espalha universal e capilarmente” (VEIGA-NETO, 2011, p. 122).

Disso tem-se que entender o trâmite das relações de poder-saber no panorama da educação nacional exige pensar as formas de ação de uns sobre outros, conjurar as formas a partir das quais a verdade – ou o efeito dela – é ofertada no bojo das leis, da regulamentação e sobre como deve se constituir e fundamentar a formação de professores e suas condutas pedagógicas quando da sua atuação profissional, uma vez que, Foucault entendia por poder, uma ação sobre as ação, e as relações dos poderes estão enraizadas na sociedade e, “[...] viver em sociedade é viver de modo tal que seja possível que uns atuem sobre as ações dos outros. Uma sociedade sem relações de poder é uma abstração” (VEIGA-NETO, 2011, p. 122).

Tais considerações sobre o poder em Foucault incitam, em primeira mão, um olhar mais convexo para a questão da verdade. Se há, então, um modo de ação sobre ações, pensar a inscrição do sujeito-professor, por exemplo, no bojo do que rezam e determinam os instrumentos que postulam a *verdade* e os *princípios legitimadores* da educação no Brasil – CF/1988, LDB e a BNCC, representa a possibilidade de um gesto de leitura que busca desnaturalizar

as práticas e questionar a monossemia da sintaxe jurídica. Mais do que isso, oferece a oportunidade de se discutir a constituição de um discurso verdadeiro por uma insidiosa vontade de verdade, assim como notar a marcação de parresia – o franco falar, a objetividade do dizer – que apresenta as determinações legais para o ensino, para a formação docente e para a educação nacional na busca pelo efeito de imparcialidade, de universalidade e de uma aceitação uniforme. É essa discussão que se empreende no tópico a seguir.

Verdade, política e parresia: tensão e batimento no discurso sobre a educação nacional

O sujeito professor é inserido em uma posição de sujeito a partir de diversos mecanismos que são mobilizados historicamente. Pode-se dizer que as leis e demais instrumentos oficiais legitimam a posição que o sujeito poderá ocupar ou não, visto que nem todos estão de acordo com o que é discursivizado nas regulamentações educacionais. Nessa perspectiva, observa-se que as leis aspiram legitimar uma vontade de verdade generalizante sobre a educação e sobre o modo de agir do sujeito-professor em âmbito nacional.

Desse modo, o discurso verdadeiro é defendido e legitimado pelas leis educacionais; representa a liberdade do poder e da verdade. Assim, o discurso verdadeiro: “[...] não pode reconhecer a vontade de verdade que o atravessa; e a vontade de verdade, [...], é tal que a verdade que ela quer não pode deixar de mascarar-la” (FOUCAULT, 2006a, p. 20).

Os discursos verdadeiros emergem amparados pelas relações de poder-saber e, por meio dessas relações, surge a verdade que é articulada pelo que Foucault vai chamar de *vontade de verdade*. Ao lon-

go do tempo, a verdade carrega consigo um efeito de positividade, de bem-estar, de *benfeitora*, isto é, de ser algo revelador, que se busca. Ademais, a vontade de verdade também é tida como uma *vontade de saber* de modo que o sujeito age como um verificador da verdade (FOUCAULT, 2006a, p. 14).

Quando se fala em uma vontade de verdade instituída legalmente não se deve ocultar a existência de uma resistência, discursos adversos aos que estão postos. Ou seja, relações de poder-saber sendo mobilizadas nos vários discursos, já que “essa vontade de verdade, [...] apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia [...]” (FOUCAULT, 2006a, p. 17).

No tocante à legislação educacional, pode-se observar que seus instrumentos estão postos como representações de uma vontade de verdade que tem um ancoragem na legitimidade institucional e que pretende ser generalizante e crível. São elas, portanto, vetores e forças de regionalização de saberes, ferramentas de afirmação de uma fonte de saber que se apresenta no entrecruzamento de discursos. “Temos antes que admitir que o poder produz saber [...] poder e saber estão diretamente implicados”. (FOUCAULT, 2010, p. 30).

O discurso normatizador que permeia e mobiliza a educação brasileira está entrecruzado em uma prática de biopolítica e em regime de governamentalidade (FOUCAULT, 2008b), logo, o Estado normatiza e regulamenta por meio das leis e elas orientam como deve funcionar a educação nacional. A partir delas são criadas determinações de como devem ser constituídos os sujeitos na educação, em especial o professor que carrega consigo uma responsabilidade imensurável na formação dos futuros cidadãos.

A referência ao conceito foucaultiano de governamentalidade é produtiva pela relação que ele estabelece com o conjunto de instituições e procedimentos que perpassam o social e os sujeitos, tratando-os como instrumentos de e para uma intervenção política. Logo, a governamentalidade se apresenta como um conceito de natureza política, a partir do qual, considerando o contexto das leis da educação no Brasil, é possível enxergar a mobilização de valores e práticas de marcação econômica e de gestão estatal, voltadas, por sua vez, ao desenvolvimento e seguridade de recursos e de um bem comum. Então, governamentalidade pode ser entendida como: “[...] a linha de força que [...] não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros – soberania, disciplina [...]” (FOUCAULT, 2008b, p. 143-144).

O termo governamentalidade é produtivo para a discussão aqui empreendida porque denota e põe em tensão a questão da subjetividade e do modo pelo qual é enunciada a verdade nos textos oficiais. Neste cenário, vislumbra-se a oportuna abertura para a abordagem da relação subjetividade e parresia, o que confere exponencial enfoque ao efeito e aos riscos de se dizer, da forma como se diz e sob o preceito que se diz a palavra sobre a educação no Brasil, considerando a tessitura e objetividade das afirmações nos textos-guia.

Sobre a parresia, Michel Foucault vem tratar, na aula do dia 10 de fevereiro de 1982, em sua *Hermenêutica do Sujeito*: “[...] *parresia* é um termo técnico – que permite ao mestre utilizar como convém, nas coisas verdadeiras que ele conhece, o que é útil, o que é eficaz para o trabalho de transformação de seu discípulo” (Idem, 2006b, p. 295). A parresia implica uma verdade, uma técnica, não é qualquer verdade que pode, genérica e eventualmente, ser dita de qualquer

modo, mas uma verdade que pressupõe o perigo; o sujeito enunciador corre riscos (FOUCAULT, 2010, p. 43). O conceito está relacionado ao franco falar, a uma liberdade que evita o ornamento e apresenta o que precisa ser dito, afirmativamente e sem retórica elaborada. A parresia se apresenta, ainda, como marcadamente político e atrelada ao escopo da intervenção para a direção de consciências.

A parresia implica dizer a verdade, portanto, exige pensar nas posições de sujeito que podem e devem ser ocupadas por aquele que enuncia a verdade a fim de constituir o efeito parresiástico no próprio dizer que conduz e mobiliza. Parresia e subjetividade matem-se como elementos constitutivos e indissociáveis, pois é pela marcação do lugar social, da posição de poder-saber de onde enuncia aquele que o faz, que determinará sua inscrição de sujeito.

Conforme Deleuze “não há sujeito, mas uma produção de subjetividade: a subjetividade deve ser produzida, quando chega o momento, justamente porque não há sujeito” (2000, p. 141). Quanto aos postulados das leis educacionais, vê-se que o professor vai sendo subjetivado, ou seja, os efeitos produzidos pelas leis determinam as imagens, as concepções, as condutas que reforçam o lugar social e a posição de sujeito do ser-professor. E isso se materializa por uma vontade de verdade que é apresentada pelos documentos pedagógicos e instrutivos e em cuja materialidade linguística situa diretamente o que deve ser objeto da formação docente (os conteúdos, as práticas, os projetos, os exames, as disciplinas, e etc.) e o que deve formar sua *consciência* (os comportamentos, valores, crenças, etc.).

Desse modo, conforme Fernandes (2011, p. 2) “referiremos à subjetividade como possibilitada pelo discurso, ou seja, produzida por algo de natureza coletiva e exterior ao sujeito; que nega a individualidade do sujeito”. Esses postulados de Fernandes corroboram,

portanto, a ideia de que a subjetividade é de natureza coletiva e permitida pelo discurso. Trata-se de um efeito, de uma produção social e historicamente agenciada, contornada e dirigida por mecanismos que instituem poder, marcam saberes e oferecem verdades que se pretendem únicas e universais; tudo isso no patamar da política e do governo.

Discursividade na legislação educacional brasileira: um gesto de análise

A Constituição Federal de 1988, no tocante a educação, fundamenta e norteia as demais diretrizes para o ensino no Brasil, oferece o direcionamento para a criação das leis dessa área e legitima³ uma vontade de verdade sobre o professor, o aluno e as instituições de ensino. No que se refere à educação, a LDB institui que:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL/MEC,1996, p.1).

De início, observamos no fragmento acima a evidência de um discurso generalizante e de natureza humanitária. Ele busca alcançar a subjetividade dos envolvidos no escopo da oferta de condições so-

3. Considerando os efeitos de sentido e o empreendimento da leitura discursiva que são mobilizados nesse gesto de interpretação.

ciais para o desenvolvimento de processos ditos formativos, incluindo aqui as várias esferas de atuação humana. Assim, o projeto inicial visa abarcar toda a parcela dos brasileiros que devem ser beneficiados – *transformados, humanizados e constituídos* – por meio dela. Ao enxergar que o texto legal já sucinta uma relação de poder e já pressupõe uma vontade de verdade, tem-se que, a partir dele, na sua disposição linguística, a educação é apresentada como espaço entrelaçado com as práticas sociais, culturais e com o mercado de trabalho e que a mesma não é excludente. E que, ao professor é ofertada a missão de educar visando estas vertentes, buscando formar cidadãos com diversas competências e habilidades.

No decorrer do texto é sinalizada a idealização de um cenário de atividade humana, equalizador, incluindo nesse leque de aferições a sua formação cidadã, mas, os efeitos de sentido possíveis também tangenciam para a compreensão de que essa formação só é possível no bojo do emprego e do mercado de trabalho. Há uma relação intercambiada que põe em cena o jogo entre *educação, ensino e trabalho*. É aceitável apontar um efeito de parresia e a imputação de uma subjetividade ao sujeito que, por meio da educação, visualiza a promessa ascensão futura. No bojo da dizibilidades jurídica, o dizer e a verdade são mobilizados diretamente, sem a ancoragem em ornamentos e em uma relação que inibe a interferência de um outro. Trata-se de um discurso que almeja incutir um efeito de monossímia no que é dito e na forma como essa operação é conduzida no e pelo texto do referido documento.

Reportando-se, concomitantemente, ao texto da BNCC, a qual foi proposta e criada pelo Ministério da Educação (MEC) como diretriz régia que deve normatizar e determinar os fundamentos para a progressão das aprendizagens necessárias para todos os alunos no decor-

rer das fases e modalidades da educação básica, é possível encontrar, no documento, a sinalização de uma inscrição majoritariamente de cunho político e ligada aos princípios da governamentalidade. Dizem-se das mudanças na educação, principalmente no que se refere à inserção do ensino integral nas escolas e ao papel do professor:

Trata-se, portanto, da implantação de uma política educacional articulada e integrada. Para isso, o MEC será parceiro permanente dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios, trabalhando em conjunto para garantir que as mudanças cheguem às salas de aula. As instituições escolares, as redes de ensino e os professores serão os grandes protagonistas dessa transformação (BRASIL/MEC, 2016, p. 6).

No trecho acima ressalta-se a figura do professor como protagonista da transformação na educação, ou seja, dito como o responsável pelo êxito do ensino e, ademais, a educação e o ensino são tratados como alcunhas sinônimas e sob o manto do bem comum e da coletividade. São essas marcações que apontam para o atravessamentos de discursos e de dizeres, isto é, para a discursividade constitutiva dos documentos, haja vista a retomada e direcionamento para a enunciação da máxima da *proteção de todos pelo Estado*, pelo cuidado do outro e pela oferta de estratégias e medidas de segurança social.

No entanto, é importante mencionar que há uma estratégia de nivelamento e de anulação de um eventual efeito de resistência, de contravenção ao texto e à verdade por ele apresentada. Um texto que agencia uma vontade de verdade de legitimidade e de justificação social e que, ao fomentar uma subjetividade de protagonista do docente, anula, discursivamente, os espaços de indagações, rupturas, tensões e de batimentos entre as muitas concepções, posições e en-

tendimentos (de especialistas e de profissionais) sobre os desafios, os entraves, as saídas, os avanços e propostas para a educação e para o ensino no Brasil.

Neste trajeto, o professor é o responsável por gerenciar os processos de ensino e aprendizagem (CORACINI; BERTOLDO, 2003). O docente não é mais tido como alguém que repassa conteúdo, ele é visto como um mediador e “[...] olhar o sujeito na posição discursiva de sujeito-professor implica olhar o contexto educacional no qual está inserido.” (FERREIRA, 2009, p. 180). Assim, é fundamental observar o ambiente que o professor atua, pois, as condições de produção devem sempre ser levadas em consideração.

As leis educacionais legitimam as maneiras como a educação deve se desenvolver nacionalmente, a ideia generalizante que defendem é a de que a educação deve funcionar dessa forma e não de outra em prol de um *bem comum*. Por isso a BNCC evidencia que sua construção foi feita democraticamente e concomitante com outros documentos educacionais.

Nesta perspectiva, tem-se a materialização de relações de poder-saber, o funcionamento de um poder que busca sustentabilidade em uma determinada conjuntura de saber. Poder e saber sendo mobilizados como em uma fusão de forças que visam instituir o *que*, o *como* e o *porquê* da educação no país, mas com mira voltada para os sujeitos – os professores – por meio do discurso. Nas palavras de Veiga-Neto (2011, p. 130) o poder se dá, se faz e se ergue numa relação flutuante, pois ele “é fugaz, evanescente, singular, pontual. O saber, bem ao contrário, se estabelece e se sustenta nas matérias/ conteúdos e em elementos formais que lhe são exteriores. E poder e saber se entrecruzam no sujeito”. Diante disso, os discursos são

responsáveis por operar o cruzamento de poder-saber nos sujeitos, ou seja, vinculam poderes e saberes.

Ainda sobre a marcação do professor como protagonista das mudanças educacionais, observa-se o seu reconhecimento como o primeiro a receber as orientações sobre a nova BNCC “A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC” (BRASIL/MEC, 2016, p. 21). Visto que os docentes lidam diariamente com os alunos e com os métodos de ensino.

Entende-se que é por meio das marcações no texto da legislação educacional brasileira que o sujeito-professor tem sua formação inscrita em um jogo de gerenciamento político e de subjetividade, ou seja, a parresia no dizer sobre os docentes e a veridicção desse discurso oportunizam a retomada a saberes e práticas que garantem a verdade dos documentos oficiais. Uma memória que incita efeito de justificação social, tal como um discurso da *boa causa* que busca, por sua vez, instaurar uma determinada ordem discursiva – *e por que essa e não outra em seu lugar?* – e a literalidade na forma de ler esse recorte de realidade. Como destaca Foucault (2008a, p. 30) a leitura do discurso, “a descrição de acontecimentos do discurso coloca [...]: como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar”.

Torna-se evidente aqui a questão da historicidade dos discursos, as condições de sua materialização. Ao enunciar o discurso, o sujeito o faz de uma determinada posição e lugar. Sua enunciação denota, então, conforme apresenta Fernandes (2008, p. 19) uma posição ideológica, isto é, um “lugar sócio-histórico-ideológico de onde os sujeitos dizem e que marcam o momento e o ato de dizer”. Essas considerações reforçam a necessidade de se assinalarem as condi-

ções de produção dos dizeres, dos sentidos, de se notar a regularidade e a singularidade dos discursos, as marcas que o balizam como retomada e como acontecimento.

Considerações finais

Ao analisar os textos oficiais da educação brasileira oportunizamos discussões sobre as inúmeras marcações de verdades e saberes que são historicamente produzidos e materializados na esfera social. Mobilizamos múltiplos conceitos referentes a Análise do Discurso francesa, em especial o de discurso, vontade de verdade, parresia e poder-saber, sempre com ênfase no ensino e na prática pedagógica. Tudo isso representa, ainda, a efetividade de um olhar investigativo que considera, dentre a legalidade e a institucionalidade das práticas pedagógicas e educacionais atreladas à esfera do ensino no Brasil, o revestimento de soberania e a materialização de estratégias de governo e de seguridade social.

Os resultados, aqui mobilizados, aferem para, a partir da análise discursiva dos documentos oficiais da educação brasileira, a marcação de parresia no falar sobre a educação, assim como para o efeito de condução de si mesmo na docência, isto é a constituição da subjetividade do professor. Esse profissional que é sempre marcado como sendo protagonista das ações educacionais e como o principal responsável por transformar positivamente a vida de seus alunos e consequentemente, o mundo.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de dezembro de 1996. Poder executivo, Brasília, 1996. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br>>: Acesso em: 06 ago. 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>> Acesso em: 06 ago. 2018.

CORACINI, Maria José; BERTOLDO, Ernesto Sergio (Orgs.). **O Desejo da Teoria e A Contingência da Prática**: discursos sobre e na sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

DELEUZE, Gilles. Michel Foucault. In: DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: 34, 2000, p. 103-147.

DREYFUS, Hubert Ledere. RABINOW, Paul. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica - para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução de Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. São Paulo: Claraluz, 2008.

_____. Discurso e produção de subjetividade em Michel Foucault. **Laboratório de estudos discursivos**. Uberlândia, ano 2, v. 2, 2011, p. 1-19.

FERREIRA, Rosimeire Aparecida Moreira Peraro. A formação do professor de língua portuguesa: dizeres sobre a oralidade. In: BERTOLDO, Ernesto Sérgio (Org.). **Ensino e aprendizagem de línguas e a for-**

mação do professor: perspectivas discursivas. São Carlos, SP: Claraluz, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do Saber**. 7 ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

_____. **A ordem do discurso**. 3 ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2006a.

_____. **A hermenêutica do sujeito**. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006b.

_____. **Em defesa da sociedade**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.

_____. **O governo de si e dos outros:** curso no Coliège de France (1982-1983). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **Segurança, território, população**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, SP: EDUNICAMP, 1997.

_____ & FUCHS (1975). “A propósito da análise automática do discurso: atualizações e perspectivas”. In: GADET & HAK (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**. 3 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

_____. **Discurso:** estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni Pucicelli Orlandi. 5 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.