

EDUCAÇÃO: O DISCURSO QUE NÃO PARA NO TEMPO

Valdoméria Neves de Moraes MORGADO
Instituto Federal Goiano – Câmpus Ceres
valdomeria.morgado@ifgoiano.edu.br
Eliane Marquez da Fonseca FERNANDES
Universidade Federal de Goiás
elianemarquez@uol.com.br

Resumo: Neste trabalho, discutimos as relações discursivas que constituem documentos históricos sobre o ensino no Estado de Goiás. Para a análise, fizemos um recorte temporal a partir de 1799, sem estabelecer uma ordem cronológica específica, mas para selecionar discursos que, na dispersão histórica dos acontecimentos e dos sujeitos, fosse possível perceber as regularidades que atravessam esses dizeres. Por essa razão, tomamos, em Michel Foucault, as noções de documento e monumento, em *Arqueologia do Saber*, e as relações de poder que incide o verdadeiro que emana dessa relação, basicamente em *Microfísica do poder*. Assim, objetivamos verificar como os discursos sobre o professor, que é visto como despreparado para assumir a sala de aula, são construídos e de como se dá o funcionamento da rede de verdades a partir do exercício do poder. Nesse aspecto, observamos que mesmo que os discursos se pareçam idênticos, trazem, em cada circunstância de aparição, novos sujeitos, novos objetos que fazem com que, a cada novo contexto, tais discursos também sejam considerados novos e verdadeiros.

Palavras-chave: história; documento; professor; poder; verdade.

1. Introdução

Atualmente, a educação, de uma forma geral, tem sido foco de debates por muitos *intelectuais* de diversas áreas do conhecimento, ou seja, em todas as esferas sociais, a educação é discutida ou, pelo menos, lembrada como o espaço específico da formação do cidadão. Talvez por isso, muitas verdades têm-se tornado incontestáveis, como a incapacidade do professor em ministrar *boas* aulas, utilizar de forma efetiva *os melhores* materiais didáticos, entre outras que se tornam, em muitos casos, a martirização da figura do professor.

Entretanto, não é privilégio de nossos tempos debater aspectos do ensino por diversos vieses, talvez o que se tenha de diferente hoje é a maneira como se trava o debate a cada vez que o discurso educacional emerge em vários dispositivos de divulgação. Nesse horizonte, um *problema* nos parece peculiar: trata-se de pensar nas práticas sociais da repetição constante da ineficiência da ação pedagógica dos professores. Ou seja, a emergência desse discurso tem provocado, e por muito tempo, a multiplicação de outros discursos que anulam, em muitos casos, o papel do professor, e mais que isso, apaga-se os responsáveis, de fato, pelo (in)sucesso da educação brasileira. Essa é uma das razões que nos faz perguntar de

como tal discurso foi possível emergir em diferentes épocas, com capacidade de extrair de sua essência, o mesmo foco discursivo na problemática do ensino, já que há uma elaboração discursiva histórica que gira em torno dos professores mal preparados, mal pagos, das péssimas condições das instalações das escolas e falta de acompanhamento dos pais aos filhos na escola.

É, portanto, em meio à complexa relação que configura alguns saberes difundidos sobre o professor que temos como objetivo restituir o caráter documental de alguns discursos materializados em alguns textos oficiais do Estado de Goiás, a partir de 1799, para transformá-los em monumentos para, assim, estabelecer a (re)construção dos sentidos que permeiam discursos sobre a figura do professor, tendo em vista o funcionamento de verdades que se instaura a partir do exercício do poder. A tais documentos, juntamos outros discursos, divulgados na mídia impressa, mais recentemente, que dialogam com os discursos materializados nesses documentos históricos, como os divulgados na revista *Veja* (2002, 2008) e na *Folha de São Paulo* (2010). Nesse aspecto, procuramos mais especificamente:

1) observar os pontos de concorrência entre os discursos, isto é, as regularidades¹ entre eles que os tornam singular, dando-nos a impressão de uma problemática nova, embora não seja, a cada vez que se põe em movimento tal discussão. Isso não significa que trataremos a ordem dos discursos em sua ordem linear, mas em sua dispersão, ou seja, na possibilidade de o discurso se repetir sem que haja uma previsão preestabelecida para sua emergência;

2) analisar as instâncias de apropriação e transformação do discurso que também incide sobre o sujeito numa relação de poder e verdade.

Para dar conta dessa empreitada, buscamos subsídio nas proposições de Michel Foucault no que se refere à transformação do documento em monumento, em *Arqueologia do Saber*, e das relações do poder, em *Microfísica do Poder*, por exemplo. Esse percurso nos leva a pensar na noção de arquivo que traz a tona o papel da memória, já que se trata de um recorte histórico que produz efeitos de sentido. Nesse ponto, é preciso assinalar que nosso objeto não preexiste às práticas sociais, são discursos produzidos historicamente, constituídos pelo conjunto de enunciados dispersos e heterogêneos que sustentam o verdadeiro de cada época. É o que passamos a discutir a partir da relação da existência dos enunciados contidos na história por meio dos textos considerados documentos.

¹ Por regularidade Foucault (2007a) entende que, dentro de um discurso, existem regras históricas, que são condições para que dadas formações existam ou desapareçam.

2. História e memória no artefato documental

Certos discursos que circulam em nossa sociedade produzem um complexo feixe de sentidos que estão, de certa forma, atrelados à historicidade, que é estabelecida a partir de um *problema* do presente. Nesse sentido, ao considerar o discurso marcado por práticas sociais, Foucault (2007a) explica que o discurso obedece às regras históricas determinadas no tempo e no espaço e que define, também, certa área social, cultural ou institucional, como é o caso da educação. Para esse autor (2007a) estando o discurso centralizado na história, desprende-se da linearidade e da evolução dos fatos e, por isso, não pode ser um recorte histórico que seja apenas lembrado no amontoado de documentos que se arquivam e são consultados quando se deseja rememorar os feitos de uma época. Para Foucault (2007a, p. 8)

a história é o que transforma os documentos em monumentos e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinha sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos.

A história, fora dessa perspectiva, pode ser entendida como anseio, como se houvesse uma única verdade para os fatos ou para os registros que apenas guardam vozes que, depois de ditas, se calam para constituir o documento mudo, representação legítima da verdade. Entretanto, esse tipo de história não interessa a Foucault (2007a), mas as práticas, porque assim é possível observar o que está às margens, pois, para a tradição histórica, o valor do documento se dá porque é capaz de testemunhar fatos sucedidos e que, dessa forma, pode ser consultado para ver o próprio passado, numa instância de acontecimento único, irrepetível. No entanto, Foucault (2007a, p. 7) descortina essa ideia para nos dizer que

o documento, pois, não é mais, para a história, essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstruir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros: ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações.

De acordo com esse entendimento, não se trata de observar o documento imbuído de um valor geral, que contempla todos os sujeitos inscritos nesse mesmo período, mas que cada sujeito se inscreve numa formação discursiva (FD). Desse modo, Foucault (2007a, p. 83) esclarece que são as condições discursivas que possibilitam a emergência de diferentes FDs, para ele

uma formação discursiva não desempenha, pois, o papel de uma figura que para o tempo e congela por décadas ou séculos: ela determina uma regularidade própria de processos temporais; coloca o princípio de articulação entre uma série de acontecimentos discursivos e outras séries de acontecimentos, transformações, mutações e processos.

Pensar a FD nessa amplitude é que possibilita o discurso tomar a dimensão de *acontecimento*. Noção essencial para compreender a irrupção da singularidade do discurso, pois, para Foucault (2007a, p. 32)

fazer aparecer, em sua pureza, o espaço em que se desenvolvem os acontecimentos discursivos não é tentar restabelecê-lo em um isolamento que nada poderia superar; não é fechá-lo em si mesmo; é tornar-se livre para descrever, nele e fora dele, jogos de relações.

A partir dessa proposição, o acontecimento torna-se algo que não se prevê e não se explica, já que se tem, no próprio discurso, a possibilidade de “estabelecer uma nova noção de tempo (temporalidades múltiplas) e de espaço (emaranhado, rede de relações)” (GREGOLIN, 2007, p. 45). Por essa razão, ao (re)tomarmos os discursos sobre o professor como reflexo do *fracasso* do ensino, consideramos a manifestação de um saber posto em jogo com as verdades em cada circunstância discursiva. Nesse sentido, não se pode pensar a história como uma série de acontecimentos que se desencadeiam uns após os outros, numa causalidade lógica. A histórica, que abarca uma série de elementos que a torna como tal, ficaria, assim, limitada à visão do saber dominante a respeito dos acontecimentos passados. Vejamos um excerto extraído do Relatório apresentado a Assembléa Legislativa Provincial de Goyaz, em 1879.

Meos illustres antecessores tem todos lamentado a falta de pessoal habilitado para o magistério. Que providencias se há tomado, administrativas ou legislativas, que medidas se tem realizado para se obter a habilitação do professor? E não basta cuidar-se somente do noviciado. Cumpre remunerar bem o mestre e garantir-lhe a carreira. Ninguem quererá ter o trabalho com o noviciado e dedicar-se ao magistério sem uma conveniente remuneração e sem que seo futuro seja garantido (SPINOLA, 1879, p. 17).

Nesse trecho, observa-se, por meio da palavra *antecessores* que esse discurso não irrompe nesse momento de produção, mas deixa transparecer que retorna, em outro contexto histórico, social e que, na articulação desse dizer, exhibe as lutas entre forças em conflitos, as redes de contingências que os fizeram aparecer nesse momento histórico (GREGOLIN,

2007). Observa-se, nesse fragmento, o cruzamento de FDs, isto é, o documento sai daquele sentido geral e alcança o global, ou seja, nota-se os sujeitos, discursos e relações em conflitos na constituição desse enunciado: 1) não há professores habilitados para o magistério; 2) esse problema independe unicamente da vontade do professor; 3) falta ações legislativas e administrativas para resolver esse impasse; 4) o salário não condiz com o árduo trabalho do mestre. Esse exemplo confirma o que Foucault (2007a) postula ao dizer que a constituição de uma FD se dá na dispersão dos discursos, ou seja, forma-se elementos sem princípios de unidades (in)diretas, mas que em algum momento se cruzam e revelam regularidades com outros discursos que emergem numa outra situação, como é o caso de:

A boa remuneração aos professores, além de ser um poderoso incentivo para o curso normal instituído nesta Capital, poderá amenizar a falta de professores titulados, determinado que pessoas competentes se dediquem a tão nobre quanto elevado mister (CASTRO, 1905, p. 5).

Não se trata, portanto, em dizer que a questão do *problema* do ensino gira em torno da figura do professor que, colado à sua imagem está o baixo salário e sua incompetência para o magistério. Essa perspectiva se constituiria apenas na tradição histórica, no sentido de que tal documento serve de consulta para confirmar apenas o trajeto traçado pelo ensino no Brasil. Contudo, no viés foucaultiano (2007a), por exemplo, desse texto documental emanam discursos que já se constituíram em acontecimento discursivo em outras épocas, o que não garante, em nenhum desses momentos históricos, o estatuto da verdade soberana, como podemos observar em outro trecho contido no Relatório apresentado a Assembleia Legislativa de Goiás, em 1846.

Os professores, salvas algumas poucas exceções, não tem os conhecimentos necessários para desempenharem seus deveres, e impossível seria preencher todas as Cadeiras creadas na Provincia com homens que exerçam dignamente o Magisterio he hum mal, que affecta poderosamente o progresso das instrucção (RAMALHO, 1846, p. 12).

Nesse discurso, tais observações nos mostram que determinado enunciado não possui apenas um único sentido, uma verdade solene, pois a geração de seus sentidos se dá em decorrência da articulação entre discurso e sua circunstância de aparecimento. Se assim o fosse, teríamos, em épocas diferentes, a mera repetição desse discurso. Mantém-se a FD de que os professores não sabem ensinar e, com isso, afetam o progresso do ensino. Mas se considerássemos esse discurso como mera repetição, que confirma uma verdade, seria,

portanto, a consideração desses fragmentos como parte da história na perspectiva documental, que, da mesma forma, serviria de monumento toda vez que fosse necessário contemplá-lo num momento nostálgico da memória. Porém, o que notamos nesse excerto de 1846, é que a FD que o perpassa, de acordo com a visada de Foucault (2007a), revela funcionamento de regras que extrapolam as estruturas linguísticas. Entram em ação os mecanismos que fazem surgir os efeitos de sentido que tal enunciado carrega, ou seja, submetidos a uma mesma regularidade, esse tipo de discurso, posto na sociedade, mostra outras forças de relação, pois “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (FOUCAULT, 2007b, p. 26). É o que percebemos no trecho a seguir se o relacionarmos ao discurso de Ramalho (1846): “nota zero para a formação recebida pelos professores em geral” (CASTRO, *Veja*, 2002).

Essa constituição discursiva, capaz de emergir em diferentes momentos históricos, é tomada como verdadeira. É nesse momento que irrompe a necessidade de se compreender o discurso moldado por uma regularidade, não como um documento mudo, que cala os sentidos que emanam de sua materialidade, mas o que torna isso possível é entendê-lo como parte de uma rede complexa e se une em constante relação com outros discursos (FOUCAULT, 2007a). Nesse sentido, se é possível entender o documento como representação discursiva, significando em cada época, é porque essa lembrança de algo já-dito emerge de um domínio amplo da memória, a qual esse autor francês (2007a) denomina de arquivo. Para ele, o *arquivo* representa o conjunto dos discursos efetivamente pronunciados em uma época dada e que continua a existir através da história. Buscar os interstícios nessa organização documentária é buscar compreender as suas regras, suas práticas, suas condições e seu funcionamento. Por isso, temos a sensação de que o discurso do professor mal preparado, incapaz de desempenhar suas funções com zelo, não chega a alcançar esquecimento, ao contrário, toma dimensões históricas, repetindo-se em dispositivos diversos por um período tão longo e tão contemporâneo, como podemos verificar a seguir.

O avanço que se espera da educação não depende apenas da necessária melhoria das condições materiais e salariais do professor e do conhecimento das disciplinas a serem lecionadas. Ensinar exige técnicas específicas. Para tornar as aulas mais atrativas e eficazes, cumpre levar aos docentes os métodos necessários à transmissão de conteúdos e à motivação dos estudantes. [...] Uniformização semelhante dos métodos de ensino e melhor treinamento dos professores são também recomendáveis para elevar a qualidade do ensino (*Folha de S. Paulo*, 18/08/10).

Ao relacionarmos o fragmento desse texto, publicado em 2010, num jornal de grande circulação nacional, como a *Folha de S. Paulo*, aos divulgados em relatórios apresentados à Assembleia Legislativa de Goiás, nos anos de 1846 e 1879, observamos que, nesse caso, o dispositivo de divulgação, de certa forma, perde seu caráter de importância, justamente porque é possível recuperar e transformar o discurso como novo, assim, o aspecto documental se perde para dar lugar à sua representação.

Não se trata, pois, de verificar o texto como um símbolo histórico, ou seja, dos discursos materializados como um documento, mas como essa materialização é capaz de gerar sentidos em diferentes épocas, mesmo que nos pareça a repetição do óbvio. Aliás, essa evidência dos traços discursivos que guardamos em nossa memória é que permite a reconstituição do conjunto de regras capaz de definir as formas da dizibilidade, da conservação, da memória, da reativação e da apropriação dos sentidos (GREGOLIN, 2007), que pode ser percebido no trecho: “em geral os professores são pessoas pouco preparadas e que ocupam estes lugares, não por vocação mas como meio de vida. Raros tem a intuição do ensino e a dedicação necessária a tão ardua e patriótica missão” (MENSAGEM LEGISLATIVA, 1911, pp. 10-11)

Dessa maneira, não há começo absoluto nem ponto final para esse discurso, já que ele se torna necessário. É preciso mostrar o ponto que gera uma educação incapaz de promover o sucesso do aluno. Assim, a relação desse dizer com outros efetivamente ressaltados nesses documentos, nos levam a crer que todo esse trânsito discursivo na história, não quer mostrar a ineficácia da instituição escola, mas da relação do sujeito professor frente a essa instituição e à sociedade que o cria. É a dependência desse jogo de verdade, poderes e saberes presentes em cada época que discursiva que torna produtivo esse tipo específico de enunciado. Isso é que torna capaz a restauração ou confirmação da verdade de cada época. Relação com a qual passaremos a discutir a constituição da verdade a partir dos mecanismos do poder.

3. A articulação da verdade nos entremeios do exercício do poder

Dentro da esfera educacional, há conjunto de práticas discursivas que nos levam a considerar o arquivo discursivo como materialidade enunciativa. Essa noção deságua sobre os discursos de que há professores incapazes de ministrar boas aulas devido à péssima formação

pedagógica que recebem. Tal questão impõe outro fio que tece esse discurso constituído historicamente que é a construção da verdade.

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, 1979, p. 12) (grifo do autor).

A atribuição do valor de verdade numa dada tradição está inscrita num registro que ultrapassa os aspectos de uma história homogênea. Em outras palavras, o valor de verdade está sujeito também aos enfrentamentos de posições e aos jogos de força que perpassam o espaço social como um todo. Para Foucault (1979, p. 7), trata-se “de ver historicamente como se reproduzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos”. Talvez por isso seja importante pensar no sujeito, esse que põe em funcionamento o corpo do verdadeiro, exercendo uma função vazia. Assim teríamos a relação desse sujeito, inserido num dado momento histórico, capaz de validar um discurso conforme sua relação com essa verdade.

Dessa maneira, ao observar o excerto a seguir, é possível depreender como funciona a verdade em temporalidades tão distintas, como podemos observar no exemplo da carta do Juiz ordinário do Arraial de Meia Ponte, Jozé Ignácio Ferreira, de 1821.

Atesto, q o Proffesor de primeiras letras neste Arrayal Joaquim José Xavier, hé homem Cazado, de bons costumes, e cumpre exactamente os deveres de Mestre, ensinando, efetivamente, afim ler, escrever, como a doutrina Christam, e q afim ser verdade [...] aprezenete somente por mim assignada.

Esse enunciado atesta uma verdade a cerca da conduta desse professor. Mas esse dizer não está impresso apenas num dispositivo que certifica verdades sobre o mestre, mas que revela, por meio de um sujeito legitimado (o juiz), relações de poder que constitui *a verdade*. Assim, essa verdade de que o professor é idôneo, quase que uma figura imaculada, chega aos domínios da população em geral dessa maneira, afinal, há um documento que atesta a capacidade do professor. Os conflitos que se estabelecem na articulação dessa verdade, capaz de esconder outros saberes a partir de determinadas estratégias discursivas, não são importantes e nem devem ser mostradas à sociedade. Mas se tomarmos esse dispositivo legítimo que faz funcionar determinada verdade como novo acontecimento, entendemos o que

Foucault (1979, p. 5) nos diz: “existe todo um escalonamento de tipos de acontecimentos diferentes que não têm o mesmo alcance, a mesma amplitude cronológica, nem a mesma capacidade de produzir efeitos”, todavia é preciso considerar que cada efeito traz consigo suas particularidades e suas relações de poder que circula no discurso em diferentes níveis de exercício, como podemos notar no próximo fragmento de 1799.

Que a vós unicamente como Governador pertence a suprema inspecção sobre as Escolas. Dando-vos todo o poder para censurar, castigar e vigiar sobre a conduta, exacção de serviço, e procedimento dos mesmos Professores, informando dos que necessitarem maiores castigos e a total perda de sua cadeira (CARTA DA CORTE, 1799, p. 21).

Tomando esses dois fragmentos de 1821 e 1799, numa perspectiva tradicional de poder, o que povoa a mente dos indivíduos em geral é de que essa força vem, por exemplo, de instituições como a justiça (FOUCAULT, 2003). Mas como não há, de acordo com esse autor (1995), um eixo fixo que garante a qualquer indivíduo a posse do poder, no recorte de 1821, não é a voz do juiz que garante a efetivação do poder, nem mesmo estabelece de vez a verdade; não é vigilância do Governador, exemplo de 1799, que confirma sua força sobre o sujeito professor e instaura sua verdade, mas é, numa relação que envolve a história, o sujeito, o discurso, que é possível notar o jogo dos micropoderes atuando em cada circunstância discursiva. Isso significa que o poder não deve ser classificado como (i)legítimo simplesmente, como nos parece que há uma força de poder agindo sobre o professor. Se assim fosse, o poder seria visto como um acontecimento que se processaria na racionalização geral. Isso diverge do pensamento de Foucault (1995), que vai procurar o lugar onde há relação de poder, mas uma relação que se torna capilar, ou seja, o poder não é algo dado a alguém, mas está nas relações.

No fragmento de 1799, a suposta *posse* do poder do Governador não faz com que seja um poder com efeito de pertencimento, mas que há, agindo concomitante com essa força, um poder que demanda atividades de outros sujeitos que participam dessa mesma ação que pressupõe uma futura punição ao professor. Entretanto, isso não significa contradizer as relações de poder que advêm da força dominante, mas de verificar os pontos de insurreição dos saberes fora dos efeitos de poder centralizados.

Para observar, conforme aponta Fonseca (2003), acerca da possibilidade do indivíduo, em suas especificidades, produzir determinado discurso e de como se relaciona com as práticas discursivas em algumas épocas, tomamos um recorte de 2010 e outro de 1901: “volto a dizer que o professor é massacrado diariamente e precisa expor seus dramas

para melhorar suas condições de trabalho, a começar do salário” (DIMENSTEIN, 2010) e “Os professores são mal remunerados e poucas são as pessoas de competência e capazes de bem desempenhar essa árdua missão de ensinar meninos, que se sujeitam aos míseros vencimentos que lhes dá o Estado” (GOUVEA, 1901, pp.15-16). Nesses recortes, que parecem contemporâneos, reforçam um saber que não povoa apenas o conhecimento daqueles legitimados a dizê-lo. Trata-se, contudo, de um saber que circula no âmbito do senso comum. É do conhecimento de todos que essa classe trabalhadora é mal remunerada e, também por causa disso, o ensino se torna precário.

Assim, tanto nesses exemplos como nos anteriores, notamos que se trata da “vontade de verdade que [...] apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia” (FOUCAULT, 2007b, p. 17). Então, nesse conjunto de práticas, entram em embate as relações de poder e de verdade, aciona-se o sujeito, dotado de subjetividades devido a esse conflito. Para uns, esse tipo de discurso sobre o professor é visto como *verdade* unívoca e, por isso, se torna um sujeito dócil e útil a essa sociedade que o quer dessa maneira. Nesse contexto, a relação entre discurso, poder e verdade é, antes de tudo, uma relação produtiva, pois à medida que o poder se manifesta pelo discurso, esse, por sua vez, produz mais poder e, conseqüentemente, novos saberes vão surgindo, constituindo outros níveis de verdade.

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só com uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir (FOUCAULT, 1979, p. 8).

Entretanto, isso não quer dizer, em contrapartida, que a organização do pensamento não seja capaz de cristalizar ou de converter-se em verdade, uma tradição. Porém, isso implica pensar como o funcionamento dessa verdade se forja e se constitui pela reprodução dos discursos, impondo-se como uma problemática fundamental para a indagação perpétua sobre a *eficiência* do professor. Esse tipo de problemática parece instaurar, mais uma vez, no trecho que segue, extraído do Relatório apresentado pelo Dr. Aristides de Souza Spinola, presidente da província, à Assembléa Legislativa Provincial de Goyaz, em 1880 (p. 24).

A primeira condição para o melhoramento do ramo do serviço publico que nos occupa è o noviciado de quem quer dedicar-se ao sacerdocio da

instrução da mocidade. Cumpre instruir e educar o mestre antes de entregar-lhe a creança. [...] Admitir no corpo docente indivíduos sem instrução, sem vocação para o magistério, de moralidade duvidosa, que não tem coragem para o trabalho, é, permiti-me a expressão figurada, envenenar as primeiras fontes da instrução publica. Ahí encontrareis a rasão primordial do atraso em que se acha a província em materia de instrução.

Como nos parece nos discursos de hoje, o sujeito inscrito nesse momento, acredita que o suposto *fracasso* do ensino pode ser atribuído ao indivíduo professor que deve: 1) ter boa moral; 2) relacionar a profissão como sacerdócio; 3) dispor da força, física e mental, para o trabalho, para não desvirtuar a pureza de pensamento de seu alunado. Ora, a questão se mostra mais complexa, pois é um discurso que não cessou de ecoar em nossa sociedade, deixando-nos a falsa impressão dessa verdade que, de tão verdadeira, de tão cristalizada, não pode abarcar qualquer outra razão de ter sido constituída de outra maneira, com falhas, fissuras que nossos olhos não querem ver, porque aí imbricam, concorrem relações de poder de tal forma que nos permite hoje, dependendo de nossa relação com essa verdade, aceitá-la ou refutá-la. Trata-se de nossa inserção, como sujeitos, nos jogos de poder que desencadeia o que regula o modo de produção de verdade e de suas as regras de produção de legitimidade.

Assim, ao considerar os discursos divulgados na mídia de que dispomos atualmente, em relação ao que se tinha nesses recortes do passado que selecionamos, é possível entrever que a questão do funcionamento da verdade se dá como uma transferência de responsabilidade. Essa mudança de quem seja o (i)responsável por esse dizer vai depender do dispositivo de divulgação desse discurso, visto que hoje a relação do sujeito com a verdade sobre o ensino público, está circunscrita num âmbito mais conflituoso, pois dispomos de uma carga de informação mais diversificada, mas não mais importante, que concorre para a cristalização desse discurso. É o que se pode perceber em um fragmento que corrobora todos os outros mostrados até aqui: “Nossos professores não aprenderam a ensinar e, como consequência, nossos alunos não aprendem o que deveriam aprender” (CASTRO, *Veja*, 22/10/08). Ou seja, digo isso para que *você* para que assuma como verdadeiro e que essa verdade imprima na sociedade a imagem que se deseja para o ensino.

É com esse passeio constante desse discurso em nossa sociedade que, ao mesmo tempo, torna-se um anseio turvo, confuso, por mais que alguns sujeitos insistam em reforçar a fraqueza do ensino, deixando a sensação de ser uma realidade clara para todos. Mas é dessa forma que se constroem, reafirmam o mesmo saber. Mudam-se os personagens, o palco, mas o enredo, o cenário continua o mesmo, além de seu culpado mais evidente: o professor.

Assim, se a verdade sempre se (re)produz no campo dos jogos de verdade, não existindo naquela nada que pudesse ser da ordem do intangível e do absoluto, está presente insistentemente as relações de força reguladas pelos micropoderes: o poder de aceitar ou de negar o que é posto como óbvio, mas não solucionável.

Caberia, neste contexto e perspectiva, o trabalho de incidir nesses jogos de saber, a formação, a cristalização e o enraizamento nas individualidades, para que possa enunciar outras artimanhas de verdade a cada vez que se instaura um novo dizer que se manifesta no documento que representa a legitimidade do discurso, quer por indivíduos dotados de ciência ou por aqueles dotados de saberes, conhecidos como indivíduos produtores de discursos que não passam de senso comum, que em muitas situações, tem o poder de validar com mais força o discurso que *atormenta* um dos principais atores da esfera educacional: o professor.

4. Algumas considerações

Os aspectos regulares que se entrecruzam na dispersão dos dizeres acerca da figura do professor frente ao discurso de seu despreparo, baixo salários e de muitos descompromissados com sua missão, toma nova roupagem cada vez que é discursivizado, assim, o lugar de onde parte a repetição desse discurso é que faz com que se torne uma verdade incontestável. Essa estratégia está vinculada circularmente ao exercício de poder, que se constitui como consenso social. Ou seja, cada época diz tudo o que pode dizer em função de suas condições de enunciação, assim toda a articulação discursiva congrega os campos de visibilidade mais do que da dizibilidade (GREGOLIN, 2007). Dito de outra forma, cada época cria o que é dizível e visível, pois

as relações de poder, entretanto, referem-se a forças constituem estratégias que, por serem locais, difusas e instáveis, não se restringem a formas estáveis do que pode ser visto e enunciado, enquanto o saber se relaciona a formas estáveis do visível e do enunciável” (FONSECA, 2003, p. 35).

Talvez, por isso, a relação com que muitos estabelecem com os dizeres históricos não passam da confirmação de verdade impregnada num documento, pois é isto que se tem como visível para confirmar ou contestar os que dizem o contrário. A emergência de uma nova dizibilidade reflete na emergência de novos conceitos, novos temas, novos objetos, figuras, imagens que permitem descrever de forma singular, a cada vez que o discurso do ensino falacioso se tornar acontecimento.

Nessa ótica, concebemos o discurso do ideal de educação, a partir de algumas fissuras, como práticas de saber por estarem relacionadas aos regimes de verdade que contornam os limites dentro dos quais passamos a dizer, pensar, conhecer e praticar a educação hoje. Mas o que percebe-se é que a relação desses sujeitos que instauram as práticas discursivas sobre o ensino público, mormente focado na imagem do professor, estão no embate do exercício do poder, que por sua vez, põe em funcionamento o jogo das dúvidas, das incertezas que não cessam de voltar sempre que traz a tona o problema do ensino público. Assim, cada indivíduo, assume para si, a verdade que deseja, a verdade que alcança o nível de seu conhecimento.

A massa de discursos analisada até aqui, indica que, se por um lado os discursos ligados ao dispositivo da eficiência do ensino operam importantes embaralhamentos nas tradicionais noções desse tipo de visão; por outro, revelam também uma extrema ambiguidade com relação a essas mesmas oposições apresentadas nos excertos apresentados: 1) a figura do professor é tida como um indivíduo dócil e útil à sociedade, mas que, ao mesmo tempo que cria a imagem de que para assumir essa posição-professor, antes deve ser homem honrado, um *ser pensante*, entrecruza outro dizer que o aponta como indivíduo despreparado para tal missão; 2) ao aceitar essa imposição, que também é social, naquele lugar, sua relação com a verdade toma outras proposições, deve aceitar o que lhe é imposto, mas reconhece que na prática a realidade é bem diferente do que é mostrada à sociedade.

Dessa forma, a noção de sujeito, que essa massa de discursos engendra, talvez fosse capaz de conta de responder à demanda de questionamentos que nos são impostos desde que a educação no Brasil passou de necessária a utilitarista. O que ainda nos inquieta, é saber que a repetição desse discurso que circula em nossa sociedade por tanto tempo, não alcance solução, talvez porque seus artifícios de resistência encontrem aí a maior possibilidade de muitos sujeitos exercerem o poder sobre os indivíduos, dentro e fora da esfera educacional.

REFERÊNCIAS

CARTA DA CORTE. *Documentos Diversos*, 1799. Documento nº 59, p. 21.

CASTRO, J. A. de. Relatório apresentado ao Dr. J. Xavier de Almeida, presidente do Estado de Goyaz. Typografia de Goyaz, 1905.

CASTRO, C. M. *O professor nota 10. Veja*, Editora Abril, ano 35, nº 42, p. 20, 23 de out. de 2002.

_____. *Os professores e a regra de três. Veja*, Editora Abril, ano 41, nº 42, p. 24, 22 de out. de 2008.

DIMENSTEIN, G. *Professor é a profissão mais importante. Folha.com*, 09 de abr. de 2010.

Disponível em:

<http://www1.folha.uol.com.br/folha/pensata/gilbertodimenstein/ult508u718463.shtml>. Acesso em: 13/04/2011.

EDITORIAL. *Técnicas de Ensino. Folha de São Paulo*, São Paulo, ano 90, nº 29.722, 18 de ago. 2010.

FERREIRA, J. I. *Carta de indicação*. Arraial de Meia Ponte, 1821.

FONSECA, M. A. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: EDUC, 2003.

FOUCAULT, M. Verdade e poder. In: _____. *Microfísica do poder*. Organizado e traduzido por Roberto Machado. Edições Graal: Rio de Janeiro, 1979, p. 1-14.

_____. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P.; DREYFUS, H. *Michel Foucault – uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Traduzido por Vera P. Carreto. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 230-249.

_____. Poder e saber. In: _____. *Estratégia, poder-saber*. Organizado e selecionado por Manoel Barros Motta; traduzido por Vera Lucia Avellar Ribeiro (Coleção Ditos e Escritos IV). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p. 223-240.

_____. *Arqueologia do Saber*. Traduzido por Luiz Felipe Baeta Neves. ed. 7. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007a.

_____. *A ordem do discurso*. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Traduzido por Laura Fraga de Almeida Sampaio. ed. 15. São Paulo: Loyola, 2007b.

GOUVEA, U. C. *Mensagem enviada ao congresso do Estado*. Goyaz: Typografia de Goyaz, 1901.

GREGOLIN, M. R. V. Discurso, História e a Produção de Identidades na Mídia. In: FONSECA-SILVA, M. C., POSSENTI, S. (orgs.) *Mídia e Rede de Memória*. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2007. p. 39-60.

MENSAGEM LEGISLATIVA, 1911, p.10-11.

RAMALHO, J. I. *Relatório à Assembleia Legislativa da Província de Goyaz*. Goyaz: Typografia Provincial, 1846.

SPINOLA, A. S. *Relatorio à Assembleia Legislativa Provincial de Goyaz*. Goyaz: Typografia Provincial, 1879.

_____. *Relatorio à Assembleia Legislativa Provincial de Goyaz*. Goyaz: Typografia Provincial, 1880.