

E o que está fora da ordem do discurso escolar?

José Aparecida de Freitas*

Resumo: Pretendo, com este texto, estabelecer algumas relações entre o artigo *A ordem do discurso escolar*, de Luís Henrique Sommer (2007) e a obra *A ordem do discurso* de Michel Foucault (1999). Trago do texto de Foucault alguns pressupostos que ele considera importantes para realizar seu trabalho de análise discursiva e que vão aparecer, de alguma forma, transportados - no trabalho de Sommer - para o âmbito escolar. Recorto, ainda, do texto de Sommer, um enunciado em que o autor afirma que “ensino, metodologia, didática, planejamento são conceitos interditados, estão fora da ordem do discurso escolar” (SOMMER, 2007, p. 63). Lanço algumas problematizações a partir desse enunciado, relacionando-o, em uma perspectiva pós-estruturalista, apoiada também em Foucault, a um “campo de significação” (SILVA, 2011, p. 123) caracterizado por conhecimentos considerados verdadeiros e conexões com relações de poder, ao qual se costuma chamar de currículo.

Palavras-chave: Discurso escolar, Poder, Verdade, Currículo.

* Mestranda em educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.
E-mail: japarecidafrei-tas@gmail.com

Discurso e poder

Este trabalho tem o objetivo de problematizar o ordenamento que se impõe historicamente ao discurso escolar, estabelecendo relações entre o artigo *A ordem do discurso escolar*, de Luís Henrique Sommer (2007) e a obra *A ordem do discurso* de Michel Foucault (1999). Problematizo¹, ainda, o currículo escolar enquanto “campo de significação” (SILVA, 2011, p. 123) e regulador da ação educativa. Em uma perspectiva pós-estruturalista e apoiada igualmente em Foucault, permito-me questionar se há algo que está fora da ordem do discurso escolar.

Embora Michel Foucault não tenha escrito especificamente para a educação, é com ele que as relações pedagógicas podem ser pensadas de outro modo: como relações de poder. O poder em Foucault (2011, p.103) “é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada.” A condição de possibilidade do poder “é o suporte móvel das correlações de força que, devido a sua desigualdade, induzem continuamente estados de poder, mas sempre localizados e instáveis”. O poder, assim, “está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares”.

Parto dessa conceituação foucaultiana de poder e de relações de poder para analisar como essas correlações de força estão em jogo nas práticas discursivas escolares. As práticas discursivas moldam a maneira como o sujeito se constitui e constitui o mundo, caracterizadas por um grupo de enunciados. Foucault (2008, p.136) explica o que não são – e o que são – enunciados:

os enunciados não sejam, como o ar que respiramos, uma transparência infinita; mas sim coisas que se transmitem e se conservam, que têm um valor, e das quais procuramos nos apropriar; que repetimos, reproduzimos e transformamos; para as quais preparamos circuitos preestabelecidos e às quais damos uma posição dentro da instituição; coisas que são desdobradas não apenas pela cópia ou pela tradução, mas pela exegese, pelo comentário e pela proliferação interna do sentido. Por serem raros os enunciados, recolhemo-los em totalidades que os unificam e multiplicamos os sentidos que habitam cada um deles.

¹ A linha de pesquisa Identidade e Diferença na Educação, do Mestrado em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), apresentou-me a uma forma de investigação em que “problematização e método são indissociáveis” (COSTA, 2007, p.11) e “o que de fato faz diferença são as interrogações que podem ser formuladas dentro de uma ou outra maneira de conceber as relações entre saber e poder” (COSTA, 2007, p. 16). Nessa perspectiva, a pesquisa em educação não é neutra, objetiva, nem busca revelar saberes implícitos ou propor soluções absolutas. Talvez já capturada pelo discurso dessa linha de pesquisa, escrevo de uma forma pouco habitual em textos acadêmicos, como se percebe pelo uso da primeira pessoa do singular, e pela escolha de termos que remetem à linguagem foucaultiana.

Desta forma, os discursos, numa perspectiva foucaultiana,

não são, portanto, resultado da combinação de palavras que representariam as coisas do mundo. Em *A arqueologia do saber*, Foucault explica que os discursos não são um conjunto de elementos significantes (signos) que remeteriam a conteúdos (coisas, fenômenos etc.) que estariam no mundo, exteriores aos próprios discursos. Ao contrário, “os discursos formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que eles fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irreduzíveis à língua e ao ato de fala.” (VEIGA-NETO, 2011, p. 93).

O discurso não reduzido ao ato de fala remete à sua “produção histórica, política; na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas” (FISCHER, 2001, p. 03).

Pensar que o discurso escolar segue um ordenamento, uma seleção, uma organização singular, pode significar pensar com Michel Foucault, sentindo sob essa atividade inquietante, “todavia cotidiana e cinzenta, poderes e perigos que mal se imagina” (FOUCAULT, 1999, p. 08). Nessa fala, expressa em *A ordem do discurso*, aula inaugural pronunciada em 1970 no *Collège de France*, Foucault sinaliza para o interesse que passa a atravessar sua análise – as relações de poder que produzem os discursos.

Um ordenamento para o discurso escolar

Suponho que em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 1999, p. 08-09)

Foucault (1999) observa que há três grandes sistemas de exclusão que atingem o discurso, de certa forma, do seu exterior: a palavra proibida - “não se pode falar de tudo em qualquer circunstância” (FOUCAULT, 1999, p. 09); a segregação da loucura - “o louco é aquele cujo discurso não pode circular como o dos outros” (FOUCAULT, 1999, p. 10); e a vontade de verdade – um discurso considerado verdadeiro, apoiado “sobre um suporte e uma distribuição institucional, [que] tende a exercer sobre os outros discursos [...] uma espécie de pressão e como que um poder de coerção” (FOUCAULT, 1999, p. 18). A essa vontade de verdade Foucault dispensa maior atenção em *A ordem do discurso*, justamente por esse conceito atravessar os outros sistemas de exclusão e, através deles, reforçar-se e justificar-se.

Sommer (2007) traz para o espaço escolar o ordenamento discursivo ao qual Foucault se refere. A pesquisa apresentada por ele no artigo *A ordem do discurso escolar* - que ouviu professoras de escolas públicas de ensino fundamental da Região Metropolitana de Porto Alegre, além de estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade da mesma região - é orientada pela

hipótese de que as práticas discursivas da escola obedecem a um ordenamento prévio, que os enunciados obedecem a regras de formação específicas, que alguns ditos são sancionados e outros interditados. Enfim, o que se diz na escola somente repercute porque é referendado por uma ordem mais ampla, porque está na ordem do discurso. (SOMMER, 2007, p. 59)

Comentando a obra *A ordem do discurso* de Foucault, Sommer (2007) vai dizer que esse texto pode ser considerado o limiar da fase genealógica do filósofo, que desde esse livro vai introduzir o poder na análise da produção discursiva. Ressalto que não há, porém, um abandono da arqueologia - a que Foucault chama em *A ordem do discurso*, do conjunto “crítico” de análise ao qual estava se dedicando até então -, mas sim uma “alternância” e um “apoio” entre arqueologia e genealogia. Nas palavras do autor:

Assim, as descrições críticas e as descrições genealógicas devem alternar-se, apoiar-se umas nas outras e se completarem. A parte crítica da análise liga-se aos sistemas de recobrimento do discurso; procura detectar, destacar esses princípios de ordenamento, de exclusão, de rarefação do discurso. Digamos, jogando com as palavras, que ela pratica uma desenvoltura aplicada. A parte genealógica da análise se detém, em contrapartida, nas séries da formação efetiva do discurso: procura apreendê-lo em seu poder de afirmação, e por aí entendo não um poder que se oporia ao poder de negar, mas o poder de constituir domínios de objetos, a propósito dos quais se poderia afirmar ou negar proposições verdadeiras ou falsas. (FOUCAULT, 1999, p. 69 -70)

Levando em conta essa produtividade do poder, Sommer (2007, p. 59) entrevista as professoras sobre temas como: “papel da escola”, “papel do professor”, “quem são nossos alunos”, “organização das aulas”, e “conceito de alfabetização”.

O pesquisador explica o processo de produção e análise de dados da pesquisa:

A abordagem teórico-metodológica toma contribuições de uma análise de discurso de inspiração foucaultiana. Para este trabalho, considereirei *corpus* de análise as fa-las de dez professoras de escolas públicas da região mencionada. As professoras entrevistadas têm entre 22 e 36 anos e atuam na rede pública municipal de duas das cidades que compõem o campo empírico da pesquisa. Três delas têm formação em nível médio (magistério), quatro são graduadas em pedagogia e as outras três estão cursando pedagogia. Nenhuma delas está exercendo a função de coordenação pedagógica, ainda que, entre aquelas que são licenciadas em ped-

agoria, uma tenha habilitação em supervisão escolar e três em orientação escolar. Para a coleta de dados, utilizei a técnica da entrevista semi-estruturada. (SOMMER, 2007, p. 58).

Da análise das transcrições, Sommer (2007,p.60) aponta para uma síntese do pensamento das docentes: “os ideais de autonomia, criticidade e cidadania são facilmente identificados nas falas”. Mais adiante, ele destaca “o compartilhamento de uma mesma matriz [epistemológica], qual seja, a construtivista, desde alguns anos hegemônica da escola fundamental brasileira” (SOMMER, 2007, p. 61) e, ainda afirma “que persiste a imagem da criança universal, a-histórica e determinada biológica e psicologicamente” (SOMMER, 2007, p. 62). Esses enunciados fazem parte da ordem do discurso escolar.

Quando aborda o tópico “organização das aulas: organização do espaço”, Sommer (2007,p.63) explica que as professoras se limitaram a dar informações sobre como organizavam o espaço da sala de aula (trabalhos em grupo, distribuição de mesas e cadeiras, etc), enquanto o que o pesquisador buscava eram “particularidades de suas atuações docentes”, visualizações sobre metodologia, planejamento, ensino. Esse resultado remete o autor à conclusão de que “ensino, metodologia, didática e planejamento são conceitos interditados, estão fora da ordem do discurso escolar”. Quem está autorizado, então, a falar sobre ensino, metodologia, didática, planejamento?

Muitas questões, poucas respostas, algumas considerações

Aproximando-me do final deste texto, no entanto sem ter a pretensão de encerrar a discussão sobre o assunto, ensaio algumas considerações sobre o questionamento que lancei acima. Possivelmente, quem esteja autorizado a deliberar sobre o fazer pedagógico sejam os especialistas em educação, alguns autores renomados (ou seus livros), a própria legislação educacional, a academia... estes discursos “especializados”, instituições, obras, normas e etc, podem ser considerados dispositivos² que também operam na orde-

² Conjunto heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. (...) O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos. (FOUCAULT, 2008, p.244).

nação do discurso escolar. Como operam? Talvez atuando como um “campo de significação” (SILVA,2011,p.123) envolto em saberes “naturalmente” verdadeiros, que “[vão] dispondo ordenações minuciosas na maquinaria escolar”(VEIGA-NETO, 2002, p. 213). Dentre muitas outras definições, “campo de significação” pode ser um conceito para o currículo escolar. Assim sendo,

o uso escolar de *curriculum* refletiu, desde o início, uma preocupação tanto com a coerência estrutural (disciplinar), quanto com a sequenciação (ordem/ordenamento) dos estudos, de modo a impor um maior, mais sistemático e mais impessoal controle ao funcionamento da educação escolarizada. (VEIGA-NETO, 2002, p. 211)

Sendo o currículo um campo de significação que inventa e difunde saberes, ele constitui-se em um discurso que produz verdades para a educação (não somente a escolarizada). O currículo escolar abrange muito mais do que o espaço da escola. Regulam-se famílias, calendários de férias em empresas, profissões... pelo discurso distribuído e ordenado educacionalmente.

A partir da escola (e ela cumpre muito bem o seu papel) expande-se um amplo campo significativo de regulação discursiva. Seguindo por essa linha, arrisco-me a afirmar que não há nada fora da ordem do discurso escolar. Está previsto pelas relações de poder que os professores não devem dizer certos enunciados e que outros devem ser distribuídos pela voz dos educadores a crianças, jovens, adultos... dentro e fora da escola.

Referências

COSTA, Marisa Vorraber. Apresentação da terceira edição. In: _____. *Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*.3.ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.p.11.

_____.Introdução. In:_____.*Caminhos Investigativos I : novos olhares na pesquisa em educação*.3.ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.p.13 – 22.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, nov. 2001.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. *A ordem do discurso*. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

_____. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOMMER, Luís Henrique. *A ordem do discurso escolar*. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, jan / abr 2007

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaço e currículo. In: *Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas*. LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 201 – 220.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.