

Educação e produção de verdade

Marisa Faermann Eizirik *

"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 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".¹

Partindo da "temível materialidade" do discurso, anunciada por Foucault ², penso ser possível desenvolver algumas idéias a respeito da produção de verdade em educação, apoiada em pesquisas que venho realizando. ³

Considerando que o discurso forma sujeitos e os objetos de que fala, inscritos em formas regulamentadas de poder, e está sujeito a múltiplas coerções, é importante a problematização acerca de: Como se produzem as verdades do discurso educacional? Como se incorporam às práticas cotidianas?

Essas questões motivaram o desenvolvimento de uma linha de pesquisa que envolve discurso, poder e subjetivação, que vinha em continuidade a estudos já feitos sobre educação e prática disciplinar ⁴, onde se observava a força dos "discursos autorizados" vindos de fora da escola, legitimados pelo poder de pessoas e lugares que ocupavam um campo de saber, reconhecido como estatuto de verdade.

Observava-se, então, que num mesmo movimento, alguns saberes se instituíam e outros eram desautorizados, não reconhecidos, não ouvidos, silenciados. As perguntas que se geravam eram: Qual o papel dos "discursos de fora"? De onde vinham? Quem estava falando na educação?

* Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Por “discursos de fora” se entende aqui os discursos que entram para dentro da escola, e não são nela produzidos, mas que têm um estatuto de verdade e se inscrevem num campo de saber legitimado.

Cabe destacar o alerta dado por Foucault: ⁵

“Em nossas sociedades, a economia política da verdade tem cinco características importantes: a “verdade” é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político); é objeto, de várias formas, de uma intensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão do corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos e econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas ideológicas).”

Inscritos os discursos, portanto, numa economia política da verdade, iniciou-se uma investigação que tinha como foco a Revista Nova Escola, nos anos de 1989 a 1994 ⁶, por ser esta Revista de ampla tiragem (300.000 exemplares, de fácil acesso), atingindo principalmente o ensino básico, e cobrindo a diversidade e extensão geográfica brasileiras.

De forma muito sintetizada, pôde-se dizer que se buscava fazer uma cartografia, estudando os regimes internos das matérias da Revista, analisando seus procedimentos de proliferação e rarefação, de continuidades e rupturas, de semelhanças e diferenças, fazendo dessa forma uma arqueogenealogia dos discursos. Arqueogenealogia seria a construção metodológica que engloba arqueologia e genealogia, e que segue alguns pressupostos de matriz foucaultiana:

Existem regimes de verdade que regulamentam a produção e disseminação dos discursos, pois “a verdade está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem”.⁷

Este regime não é simplesmente ideológico ou superestrutural, pois como condição para a formação e desenvolvimento do capitalismo, o regime

de verdade produz, enunciados científicos e produz também, mudanças nas regras de formação dos enunciados que são aceitos como verdadeiros.

Existe uma historicidade que é belicosa, pois profundamente tensionada por relações de poder, nos obrigando a ver quais os efeitos que se produzem no interior dos discursos, implicando aí o conceito de poder em Foucault ⁸, que amplia a noção de repressão e considera que “o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como 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.”

O que importa é analisar “o que **rege** os enunciados e a forma como estes se **regem** entre si” para construir um conjunto de proposições aceitáveis, gerando efeitos de poder que circulam dentro do próprio discurso.

Essas matrizes se impunham no processo da investigação, e foram produzindo mudanças, escolhas, decisões, reduzindo a amplitude do projeto e focando em nosso objetivo mais específico, que era estudar o movimento dos discursos da educação, suas continuidades e rupturas, suas inscrições no regime de verdade de nosso tempo, localizando as relações de poder dentro dos discursos, seus efeitos, sua circularidade, seus centros de referência.

Sabíamos que estávamos adentrando uma dimensão – a do discurso – cuja produção, nos ensina Foucault ⁹, “é, em toda sociedade, selecionada, controlada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por função conjurar os poderes e perigos, dominar o acontecimento aleatório e esquivar sua pesada e temível materialidade”.

Um resultado que despontou da pesquisa foi a localização das vozes autorizadas do discurso educacional, que, na cartografia realizada na Revista Nova Escola, nos anos mencionados, mostra a predominância da região sudeste, pela via das Universidades (Unicamp, UFMG, USP, PUC/SP, UFRJ, UFSCar). Vozes que circunscrevem um campo de saber, núcleos geradores das temáticas que se disseminarão nos mais diferentes âmbitos educacionais.

Algumas nuances foram encontradas, por exemplo, no ano de 1990, com o GEEMPA, emergindo no Rio Grande do Sul, embasando a proposta educacional da SMED/POA. Por essa época, a rede municipal começa a aparecer na produção dos discursos educacionais, tendo bastan-

te ênfase as SMEDS de São Paulo e Porto Alegre, configurando uma vontade política, que ganha corpo na mídia e na prática pedagógica.

Pelos resultados que se delineavam, podia-se vislumbrar quem estava falando na educação e de onde vinham os discursos. Dando prosseguimento, passou-se a trabalhar em cima das continuidades e rupturas, semelhanças e diferenças desses discursos, e outras descobertas interessantes emergiam, como a repetição, no período estudado, de algumas palavras, tais como: **alfabetização/ analfabetismo; construtivismo; cidadania/democracia; formação de professores**. Essas mesmas palavras mudavam de sentido e se transformavam, obedecendo a vários movimentos que se procurou observar e acompanhar.

Tomando o construtivismo como exemplo, vemos que a primeira referência aponta para ele, em exemplar de set/87, com palavras de Emília Ferreiro; este vai crescendo e se explicita no n 72 da Revista, de 1993, como sendo sua opção para o combate ao analfabetismo.

O que torna ainda mais interessante a investigação é observar os movimentos que se processam no interior do discurso construtivista, ao longo dos anos estudados. Essas transformações mostram o construtivismo como: – método de alfabetização; teoria para alfabetização de crianças de classes populares; técnica para alfabetização de adultos; método para desenvolver autonomia e criatividade nos alunos.

Essa alternância entre método e teoria também é discutida pelos autores que contribuem para a Revista, com críticas e correções ao seu uso, ou suas distorções.

Outras conotações que o construtivismo assume podem ser observadas como: – **fundamento de uma vontade política de combate ao analfabetismo: proposta pedagógica revolucionária** (abr/out/dez 93); **chave de acesso à cidadania plena** (abr/93); – **uma impregnância de autores: Piaget, Emília Ferreiro, Wallon, Vygotsky**, que se misturam e se alternam ao sabor da moda do discurso pedagógico.

O que transparece na análise é a forma abrangente com que a palavra construtivismo vai absorvendo uma série de outras, assumindo também uma ampliação que carrega uma teoria/método, reflete uma proposta pedagógica revolucionária, representa chave de acesso à cidadania e enfatiza a necessidade de formação de professores.

Um retorno às palavras que explicitava antes, como de intensa e constante aparição no corpo discursivo da Revista, dá conta de uma

grande transformação – o construtivismo cresceu dentre elas, absorvendo-as e, ao mesmo tempo, representando-as, tomando vários sentidos ao longo do tempo, se espalhando por muitas disciplinas.

A pesquisa procurou traçar a geografia das ondulações e correntes desse movimento, que marcou, e marca ainda, uma conjunção de saberes e poderes no panorama educacional, se inscrevendo como um campo de possibilidades e constituindo uma “epistemé” específica de uma época, a nossa época atual.

Todavia trabalhar o discurso contemporâneo, através do método foucaultiano, é sempre arriscado, porque se trata de lidar com períodos relativamente curtos de tempo, e nos quais estamos inseridos, ao passo que o autor trabalhava com longos períodos históricos, e do passado. Arrisca-se, também, ao tomar um exemplo, como o construtivismo escolhido aqui, nas margens de outros tantos movimentos do discurso acadêmico, inseridos na cultura mais ampla da escola, da educação, da sociedade.

Esses riscos fazem parte da atividade de pesquisa e se constituem no desafio de procurar mergulhar na produção discursiva de um campo, analisando as redes em que está envolvida, os diferentes campos de lutas, os atravessamentos do poder e as práticas, que são produzidas pelos discursos, mas também os produzem.

Foucault ¹⁰ lembra que os discursos “produzem sem cessar o fundamento de sua própria história” e assinala que muitas vezes um ensaio marginal pode se tornar “um problema central em torno do qual os outros gravitam” ou mesmo “um desdobramento ligeiramente divergente pode se tornar uma ruptura fundamental”.

A “história das descontinuidades”, ensina Foucault ¹¹, não se adquire de uma vez por todas; ela é ‘**impertinente**’ por si mesma, ela é descontínua; ela deve ser incessantemente retomada e revisada”.

Sendo assim, essa análise descortina uma produção discursiva que se constitui, sobretudo numa prática, e que, como tal, forma os sujeitos, produz subjetividades, traduz concepções de mundo, de homem/mulher, de professor/professora, de formas de ensinar e aprender. Nesse caso específico, a análise rigorosa e sistemática dos discursos foi mostrando a força e intensidade com que estes penetravam no campo educacional, constituindo não apenas práticas profissionais, mas também práticas de si. Ser professora era, ao mesmo tempo, ser construtivista e, com isso, ser cidadã, na medida em que tinha em mãos a possibilidade de ajudar a erradicar o analfabetismo.

Isso é muito forte! E esse foi um dos achados mais importantes da pesquisa, que levou a outros questionamentos: Por que um discurso se torna de tal forma englobante? Como assume foros de verdade tão abrangentes? Como se desenvolve e se espraia, indo da pré-escola à alfabetização de adultos, do ensino de educação física ao de matemática?

A economia política da verdade que se delineava podia ser melhor compreendida pelo alerta de Foucault¹², quando diz que

“...a verdade não existe fora do poder ou sem poder. A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder...”

Os efeitos regulamentados de poder que observávamos advinham da força da sustentação da vontade política, que através de uma multiplicidade de meios, fazia com que, o discurso construtivista proliferasse, utilizando para isso programas conduzidos por redes municipais, sindicatos de professores, que, articulando-se muitas vezes com universidades ou instituições reconhecidas, ocupavam um campo de poder-saber, com estatuto de verdade.

Vejam, através da listagem de alguns títulos publicados pela Revista nesse período, como o assunto ganha corpo, se sustenta e produz práticas sociais e, conseqüentemente, de si:

- Construtivismo: revolução conceitual na alfabetização (1989);
- Construtivismo: Nova metodologia se expande em toda Porto Alegre (1990);
- As boas cabeças que pensam e fazem o ensino em Caxias do Sul (1991);
- Um dinâmico recurso para acelerar a aprendizagem (1991);
- A caravana da esperança (1991);
- Três Lagoas recebe as influências inovadoras do vizinho São Paulo (1991);
- A influência do próprio nome no aprendizado – (Cearense reforça tese do construtivismo estabelecendo relações entre a grafia do nome do aluno e a apropriação do código escrito – 1991);
- Juntos, mães e filhos aprendem a ler e escrever (projeto alfabetiza alunos pelo método construtivista (1991);
- Construtivismo conquista turmas de alunos adultos (Programa paraense de alfabetização vence preconceitos e, mesmo sem grandes recursos, expande sua atuação – 1991);
- A criança se constrói na pré-escola – 1989);
- Não se deve ensinar nada no pré, mas... (1990);
- E a pré-escola entrou de vez para o 1º Grau (Projeto integra a pré às demais séries e revoluciona

o ensino básico na rede municipal de Ponta Grossa (PR) – 1991); • Uma teoria que mexeu com as cabeças (1991); • A Revolução Silenciosa (1994); • Vygotsky com molho tropical (1994); Professores, magistério e universidade de mãos dadas na roda da leitura (1993).

O que estas chamadas trazem? Que leitura é possível fazer dessa complexidade? Sem dúvida que múltiplas são as leituras, e amplas as interfaces postas em jogo. O que se procura ver é o quanto essas dimensões expostas aqui estão atravessadas pelo poder. E nesse embate, que lutas se travam? Que tensões se geram? Que estratégias lhes servem de suporte? Que tecnologias se produzem?

Ao conduzir essa investigação, o que a movia era a vontade de verdade, tendo como foco os sistemas de exclusão, que afetam os discursos, ou seja, por que “os discursos de fora” vinham para dentro da escola com tanta força, tão “donos da verdade”? enquanto os “discurso de dentro” eram tão silenciosos e silenciados, desvalidos, desprovidos de qualquer estatuto de verdade?

A análise das formações discursivas, circunscritas ao veículo utilizado, e ao período abrangido, permitiu a cartografia de um campo estratégico de forças, e nele, as relações entre poder e saber. Importante é o esclarecimento de Foucault:

“... desde o momento em que se analisa o saber em termos de região, de domínio, de implantação, de deslocamento, de transferência, pode-se aprender o processo pelo qual o saber funciona como um poder e reproduz os seus efeitos. Existe uma administração do saber, uma política do saber, relações de poder que produzem saber e que, naturalmente, quando se quer descrevê-las, remetem àquelas formas de dominação a que se referem noções como campo, posição, região, território. ... Quem encarasse a análise dos discursos somente em termos de continuidade temporal seria necessariamente levado a analisá-la e encará-la como a transformação interna de uma consciência individual. Construiria ainda uma grande consciência coletiva no interior da qual se passariam as coisas”.

Foi trabalhando os discursos fora de uma linha de continuidade temporal, buscando as rupturas e as quebras de similaridade, as

descontinuidades, que realizamos essa pesquisa. Observamos a administração do saber, a política do saber e as relações de poder aí engendradas.

Ao mostrar as regras de organização, produção e proliferação dos discursos da educação, na Revista **Nova Escola**, pudemos nos defrontar com a existência capilar, “microfísica do poder”.

Muitas questões, todavia, se colocam e permanecem em aberto, como um desafio instigante. O que sabemos, efetivamente, sobre os saberes que se produzem dentro das escolas? Como se dão esses embates entre “dentro” e “fora”? Como essa rede capilar penetra na formação de professores, produz subjetivação?

Uma das constatações interessantes da pesquisa foi a contínua evidência de que os discursos não eram apenas para professores, mas também com professores, trazendo insistentemente matérias em que estes traziam suas experiências, sempre bem sucedidas, dos mais variados recantos do País. Havia uma intencionalidade de mostrar saídas para a crise da escola, da educação, e não sucumbir aos contínuos discursos de denúncia, destruição e morte da escola.

Um estudo sobre educação e produção de verdade se insere naquela dimensão intersticial, entre a macro e a micropolítica, e circula pelas redes de constituição dos saberes e dos poderes, que sustentam e produzem práticas educativas e sujeitos professores.

Dentro da temática em questão, um outro estudo está sendo desenvolvido agora,¹³ tratando com mais profundidade as formas de subjetivação do(a) professor(a), ou seja, de que modo, através de que canais, e dentro de quais redes de poder-saber está ocorrendo a formação de professores? Isso dentro de um recorte específico, no espaço-tempo de que dispomos.

Talvez uma outra pesquisa pudesse ser feita – sobre o silêncio – não do discurso real, vivo, aquele que acontece todo dia, que se tece nas redes das práticas correntes, entre professores, alunos, pais e comunidade da escola; mas sobre o silêncio que paira sobre essa vida, que nos escapa, que não conseguimos captar, e que, ao mesmo tempo, flui e se renova na paixão de ensinar, de aprender, de ler, de jogar, de trabalhar, enfim, de viver.

Captar a tensão entre o vivido e o estranho, entre as vozes que pairam nas instituições e aquelas que se sobressaem, ganham notoriedade muitas vezes na medida em que se atravessam com o poder – esse seria um estudo instigante, e bem poderia trazer aspectos que permane-

cem fora de nosso conhecimento, silenciados pelos mais diversos mecanismos. Em seu memorável ensaio sobre “a vida dos homens infames” Foucault ¹⁴ faz o que chama de uma “antologia de existências”, de vidas singulares, das quais recolhe “fragmentos de discursos e fragmentos de uma realidade da qual fazem parte”. Trata-se, segundo diz o autor, de personagens que pertencem “àqueles milhões de existências que estão destinadas a não deixar rastro” e o que as “arranca à noite em que elas poderiam, e talvez deveriam sempre ter ficado, é o encontro com o poder: sem este choque, é indubitável que nenhuma palavra teria ficado para lembrar seu fugidio trajeto”.

Ir ao encontro dessas palavras, buscar essas intensidades, os cruzamentos e os entrechoques com o poder, recuperar fragmentos desses discursos, poderiam ser possibilidades de descobrir outras facetas dos dispositivos que fazem falar e fazem calar e que se constituem, necessariamente, em ingredientes da produção de verdade, seja na educação, seja em outros campos do conhecimento.

Notas

1. FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro, Graal, 1986, p. 12.
2. FOUCAULT, M. – **La Arqueologia del Saber**. México, Siglo Veintiuno, 1987; FOUCAULT, M. **As Palavras e as Coisas** El o: uma arqueologia das Ciências Humanas. São Paulo, Martins Fontes, 1987b e FOUCAULT, M. **El Orden del discurso**. México, Tiescuets, 1987.
3. EIZIRIK, M. F. et tal. **Cartografias dos Discursos da Educação: Formas de subjetivação do(a) professor(a)**; ainda em andamento.
4. EIZIRIK, M. F. & COMERLATO, D. **A escola (in) visível: jogos de poder/saber/verdade**. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 1995.
5. FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**, op. cit., p. 13.
6. EIZIRIK, M. F. (coord.) et. al. **Educação, Discurso e Poder: Uma análise da Revista Nova Escola – 1989–1994**. Porto Alegre, Relatório de Pesquisa, CNPq, 1996.

7. FOUCAULT, M. – **Microfísica do Poder**, op. cit. , p. 8.
8. Idem nota 7.
9. FOUCAULT, M. **El Orden del discurso**, op. cit. , p. 11.
10. Cfe. FOUCAULT, M. La vie: la experience et la science. In: FOUCAULT, M. *Dits et écrits - 1954-1988*. Paris, Gallimard, 1994, v. IV, p. 770.
11. Idem nota 9.
12. FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**, op. cit, p. 12.
13. EIZIRIK, M. (Coord.) et. al. Modos de Subjetivação do(a) Professor(a): Um estudo das tecnologias de saber, de poder, de si. Porto Alegre, projeto de pesquisa (em andamento).
14. FOUCAULT, M. A vida dos homens infames In: FOUCAULT, M. **O que é um autor?** . Lisboa, Vega, 1992, p. 89-126.

Referências bibliográficas

- EIZIRIK, M. F. & COMERLATO, D. **A escola (in) visível: Jogos de poder/saber/verdade**. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 1995.
- EIZIRIK, M. F.(coord.) et al. **Educação, Discursos e Poder: Uma análise da revista Nova Escola – 1989–1994**. Porto Alegre, Relatório da pesquisa/CNPq, 1996.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder** (Org. Roberto Machado). Rio de Janeiro, Graal, 1986.
- _____. **La Arqueologia del Saber**. Mexico, Siglo Veintiuno, 1987a.
- _____. **As Palavras e as Coisas: uma arqueologia das Ciências Humanas**. São Paulo, Martins Fontes, 1987b.
- _____. **El Orden del Discurso**. Mexico, Tusquets, 1987c.
- _____. A vida dos homens infames In: FOUCAULT, M. **O que é um autor?**. Lisboa, Vega, 1992, p.89–126.
- _____. **Dits et écrits** (Org. François Ewald et Daniel Défert). Paris, Gallimard, 1994, 4 vols.