

Formas de discurso sobre a área educativa: a filosofia da educação e o ofício docente na construção de significados

Forms of discourse on the educational field: Philosophy of Education and the Teaching Profession in the Construction of Meanings

Rosângela Dias Carvalho do Nascimento
Tânia Rodrigues Palhano
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
João Pessoa-Brasil

Resumo

O objetivo deste artigo é refletir acerca das formas de discurso sobre a área educativa, observando trabalhos de Luís Bernardo, Amarildo Trevisan, Catia Viero, Elaine Conte e Caroline Fanizzi. Apresentam-se impasses à produção de uma filosofia da educação, no âmbito do pensamento pós-iluminista. Busca-se compreender em que os argumentos das autoras e dos autores citados favorecem a repercussão da representação da área educativa. Neste contexto, a categoria “representação” relaciona-se com a construção de significados que emergem de práticas discursivas. A análise é realizada a partir da abordagem qualitativa, de caráter interpretativo e método exploratório. Esta investigação ocorre a partir de conexões entre as ponderações das autoras e dos autores inicialmente indicados, com base na análise do discurso dos textos do pensamento de Michel Foucault e considerações de Rosa Fischer.

Palavras-chave: Filosofia da educação; Práticas discursivas; Representação da área educativa.

Abstract

The aim of this article is to reflect on the forms of discourse regarding the educational field, observing the works of Luís Bernardo, Amarildo Trevisan, Catia Viero, Elaine Conte and Caroline Fanizzi. It presents obstacles to producing a philosophy of education within the scope of post-Enlightenment thought. The goal is to understand how the arguments of the cited authors contribute to the impact of the representation of the educational field. In this context, the category "representation" relates to the construction of meanings emerging from discursive practices. The analysis is conducted from a qualitative approach, with an interpretative character and exploratory method. This investigation occurs through connections between the reflections of the initially indicated authors, based on the discourse analysis of the texts of Michel Foucault's thought and considerations of Rosa Fischer.

Keywords: Philosophy of education; Discursive practices; Representation of the educational field.

1 Introdução

O trabalho consiste em um convite à reflexão acerca das formas de discurso utilizadas sobre a área da educação. Nesse sentido, observam-se, de forma breve, aspectos dos discursos presentes nos seguintes textos: (1) O regresso da filosofia da educação: novos desafios para uma velha disciplina (Bernardo, 2001), (2) Filosofia da educação a partir do diálogo contemporâneo entre analíticos e continentais (Trevisan; Viero; Conte, 2004) e (3) A precariedade simbólica do ofício docente: do empobrecimento narrativo à fabricação de sentenças (Fanizzi, 2024). No decurso da investigação, descrevem-se alguns impasses à produção de uma filosofia da educação na esfera do pensamento pós-iluminista. Em simultâneo, objetiva-se compreender de que modo os argumentos de Luís Bernardo, Amarildo Trevisan, Catia Viero, Elaine Conte e Caroline Fanizzi, ao defenderem suas ideias nos textos 1, 2 e 3, favorecem a repercussão da representação da área educativa. Nesse cenário, a categoria “representação” está relacionada à construção de significados que surgem a partir de práticas discursivas, como se observa em Michel Foucault (1999a). Com mais profundidade, Michel Foucault (1999b) explica que diferentes sistemas de conhecimento e linguagem conectam-se, criando representações. O autor reflete sobre o entrelaçamento que ocorre entre signos e objetos na construção de significados, moldando nos sujeitos uma compreensão da realidade.

O convite à reflexão fundamenta-se nas análises de Michel Foucault (1999), em sua obra “A ordem do discurso”, em diálogo com as considerações de Rosa Fischer (2003), apresentadas no artigo “Foucault revoluciona a pesquisa em educação?”. A intenção de propor uma reflexão, ainda que breve, sobre a construção dos discursos nos textos mencionados, emergiu espontaneamente a partir da observação das abordagens adotadas por cada autor(a) em relação à representação da área educativa.

Na análise, constatou-se que Luís Bernardo (2001), ao destacar a importância de introduzir a Filosofia da Educação nos discursos da área educativa, salienta os problemas que justificam essa proposta, com ênfase nas abordagens que desvalorizam o campo da educação. Amarildo Trevisan, Catia Viero e Elaine Conte (2004) ampliam o debate iniciado por Luís Bernardo, explorando os questionamentos teóricos e metodológicos presentes nas polêmicas entre analíticos e continentaisⁱ, além de apontarem para a urgência de revisões nos modos de pensar e gerir a formação. Essa ampliação do debate, contudo, é realizada

ênfatizando os benefícios que a proposta apresentada pelas autoras e pelo autor analisados pode trazer à educação, sem dar o mesmo destaque aos inconvenientes identificados na área.

Caroline Fanizzi (2024), por sua vez, analisa a constituição da identidade de professores e professoras, considerando a interseção entre as narrativas de docentes, os discursos sociomidiáticos e os dados estatísticos que desvalorizam a profissão docente. Nesse contexto, a autora constrói sua análise destacando uma série de questões que reforçam os desafios enfrentados pela área da educação. Paradoxalmente, ao utilizar essas informações desfavoráveis para embasar sua reflexão, Fanizzi acaba, de certa forma, contribuindo para perpetuar a situação de precariedade que analisa. Essa dinâmica de retroalimentação evidencia a complexidade envolvida na construção da identidade docente em um ambiente marcado por percepções que consolidam uma cultura de “desvalorização do trabalho educativo”ⁱⁱ

Desse modo, inicialmente, serão apresentadas as sínteses das ideias de Luís Bernardo (2001) e de Amarildo Trevisan, Catia Viero e Elaine Conte (2004). Em seguida, será exposta uma síntese do texto de Caroline Fanizzi (2024). Posteriormente, proceder-se-á a uma breve análise da construção dos discursos desses autores e autoras, fundamentada nas considerações de Michel Foucault (1999a) e de Rosa Fischer (2003).

A análise, conduzida com base em uma abordagem qualitativa, de caráter interpretativo e método exploratório, emerge das conexões estabelecidas entre as reflexões dos autores e autoras citados e encontra fundamentação nas contribuições de Rosa Fischer e na análise do discurso desenvolvida por Michel Foucault nos textos indicados a seguir.

2 Do ser ao servir: a identidade escolar em discussão

A necessidade da reflexão a respeito da educação e o ofício docente de forma global tem pautado inúmeros discursos que reivindicam uma nova definição do papel da pedagogia. Os processos e sistemas educativos, a organização de métodos didáticos, bem como a compreensão das relações entre o fenômeno educativo e o funcionamento da sociedade carecem de uma filosofia da educação que contemple o universo socioeducativo. Essa carência pode ser observada nos discursos veiculados nos meios de comunicação, em declarações de profissionais ligados à área da educação e em textos acadêmicos, como se verifica no texto de Luís Bernardo, no trabalho de Amarildo Trevisan, Catia Viero e Elaine Conte e no artigo de Caroline Fanizzi, antes mencionados.

Luís Bernardo (2001), ao evocar Meirieu e Michel Develay (1997), considera relevante reexaminar o sistema educacional em sua totalidade, destacando que a Filosofia da Educação sofreu as consequências de um desgaste epistemológico em três dimensões. Primeiramente, foi prejudicada pela “sistematicidade, muitas vezes apriorística, que preconizou, lançou a suspeita, relativamente ao carácter ideológico e doutrinário proposto”. . Em seguida, foi marginalizada “pelos excessos cientistas das jovens ciências da educação”. Por fim, não foi adequadamente acolhida nas pesquisas filosóficas rigorosas, “ora por se supor a educação de tal modo inclusa na filosofia que não haveria lugar a uma área disciplinar, ora por se desconfiar da contaminação pedagoga” (Bernardo, 2001, p. 203).

Luís Bernardo sugere que, no meio anglo-saxão, a quantidade e o conteúdo das publicações revelam uma compreensão distinta da Filosofia da Educação. Essa percepção diferenciada, segundo o autor, baseia-se em duas fundamentações epistemológicas: a primeira sustenta que a disciplina se dedica à filosofia aplicada, enquanto a segunda destaca que os contextos em que a Filosofia da Educação pode ser adotada estão subordinados às conveniências e necessidades do processo educativo. Assim, “a maioria dos textos tratam de questões axiológicas, relativas aos valores e à cidadania”. Nessa sequência, a disciplina prosseguiu, no mundo anglo-saxão, baseando-se “na confinidade das áreas de investigação [...]: para a Filosofia da Educação fica o campo do que não pode ser objeto das ciências, [...] questões que respeitam às finalidades e aos valores” (Bernardo, 2001, p. 204).

Assim, os desencaminhamentos na formação dos docentes, não apenas de natureza epistemológica, mas também de carácter pedagógico em sentido amplo, estariam associados às consequências da “fragmentação axiológica, que caracteriza a sociedade coeva, consumista e tecnológica” e de “determinadas decisões estratégicas, fruto de uma pedagogia, ela própria, de raiz exclusivamente tecnicista”. A partir dessas discussões, Bernardo conclui seu pensamento reconhecendo que cabe à Filosofia da Educação indicar caminhos para juízos mais aprimorados, abordando-os desde o surgimento dos antagonismos, e proporcionar uma axiologia sólida, acompanhada de uma gramática clara para sua aplicação (Bernardo, 2001, p. 204).

A abordagem de Bernardo, então, expande-se para a insuficiência desse discurso, afirmando que ele "patenteia a parcialidade do seu ponto de vista, e, conseqüentemente, o carácter ideológico que o anima". O autor reconhece que "o discurso, que, para si, reclama o

desvelo do homem e a função formadora primacial da educação, efetua uma redução do papel da Filosofia da Educação", argumentando, em seguida, que, ao se compreenderem os elementos axiológicos como a entrada da Filosofia no campo educativo, esses valores devem ser prontamente examinados, a fim de verificar seus significados (Bernardo, 2001, p. 205).

Na intuição de Bernardo, a Filosofia da Educação deve, assim, inserir-se no universo dos discursos, compreender os partidarismos e armadilhas presentes e, como instrumento filosófico, intervir nesse campo. Por meio dessa dinâmica, "estará a Filosofia da Educação vocacionada para acompanhar a inquestionável exigência de sentido que decorre da situação crítica que caracteriza o começo deste novo século". Bernardo acrescenta: "Na elucidação dos termos desta crise, a Filosofia da Educação fará emergir a sua inscrição essencial no projeto educativo [...]" (Bernardo, 2001, p. 205).

A discussão sobre Filosofia da Educação, segundo Bernardo, passa pelo reconhecimento de que a educação "é uma questão filosófica, a questão, por excelência, de uma cultura que se legitima a partir de uma discursividade de tipo racional". Nesse contexto, em uma sociedade marcada por tensões e conflitos e estruturada sob a lógica do *rationalis*, surge a oportunidade para a atuação do pensamento filosófico no campo educativo, com a possibilidade de refletir e inventariar a realidade:

Este é, portanto, o tempo certo para o regresso da Filosofia da Educação, enquanto inquirição fundamental sobre o sentido de uma Cultura da racionalidade que se encontra interpelada no que respeita à legitimidade dos procedimentos constitutivos do seu significado [...]. Se a época é de crise, também o é de balanço (Bernardo, 2001, p. 206).

Para compreender o processo de construção de uma Filosofia da Educação, é necessário reconhecer que o modelo educacional iluminista, com toda a sua influência do empirismo e racionalismo, está se desgastando, o que se evidencia, especialmente, neste início de século. Segundo Bernardo, a pedagogia moderna, entretanto, não complexifica esse modelo, limitando-se a reflexões sobre processos e métodos de aprendizagem, no contexto das diversas propostas tecnológicas que invadem o ambiente educativo. Assim, "De acordo com esta perspectiva, a Escola está, apenas, desatualizada, e o problema da educação poderá desaparecer, graças a um investimento significativo nas novas tecnologias". Dessa forma, tal posicionamento "reconhece que a Escola tem problemas, mas ignora o problema que é a

própria Escola, enquanto instituição cultural histórica de um entendimento do humano e do saber também eles culturais e históricos” (Bernardo, 2001, p. 206-207).

Bernardo chega à conclusão de que “compreender é o paradigma educacional que nos rege, a partir do qual pensamos e agimos”, entendendo que essa compreensão se refere ao agir filosófico mesmo, com indicação de dois resultados, assim explicitados:

Em primeiro lugar, todas as tentativas de denegação desse acontecimento só agudizam os paradoxos e as aporias: em segundo lugar, momentos há em que urge reequacionar a matriz, à luz de uma nova constelação de fenómenos cuja interpretação da respectiva identidade lança o problema da sua legitimidade, de modo a viabilizar a compreensão da estranheza provocada, nos termos da matriz (Bernardo, 2001, p. 207).

Compreende-se, assim, a oportunidade para a reflexão filosófica sobre a educação, que leve em consideração os fatos e processos em curso neste momento de perplexidade, contradições e incertezas, além de mudanças frequentes: “Nestes momentos, há uma focagem específica na temática educacional, que só pode fazer sentido pelo exercício de uma filosofia da educação”. O cerne da questão repousa sobre “a identidade da Escola e do modelo educativo”, sendo interpelados com base em fundamentos racionais. O ambiente escolar, ao ser interrogado sobre a educação que oferece, deverá apresentar respostas que tenham sido validadas pela legitimidade, levando a concluir, com Bernardo, que “dos valores que a educação transmite, é necessário passar à análise dos valores da própria educação [...], para, enfim, se enfrentar a questão do valor da educação” (Bernardo, 2001, p. 207).

Nesse sentido, a educação, ao exigir significado, orienta, pauta e oferece elementos regulatórios, devendo sua manifestação axiológica aceitar uma estrutura interpretativa que “interrogue não só o discurso ideológico, mas, igualmente, a permanência das oposições que, noutros campos, foram desconstruídas, nomeadamente, a de sujeito e objeto, a de ciências naturais e humanas, a de saber e transmissão” (Bernardo, 2001, p. 207). A dificuldade de explicar e entender a realidade atual com conceitos previamente invalidados nos conduz a incertezas no que diz respeito à educação e nos leva, naturalmente, a uma questão essencialmente epistemológica, que desemboca em problemas curriculares:

Não tendo procedido a uma revisão de fundo do que importa aprender e do que é ensinável, a Escola suscita um processo educativo que, cava cada vez mais, o fosso entre conhecimento e transmissão, transformando-se [...] no armazém de um saber que, a todo o momento, tem de explicitar as condições da evidência, e relegando para as margens o saber que efetivamente interessa (Bernardo, 2001, p. 208).

Bernardo (Bernardo, 2001, p. 207) conclui reconhecendo que a “Filosofia da Educação deverá [...] produzir uma crítica da razão pedagógica”, problematizando os conceitos da esfera educativa. Para o autor, essa iniciativa deverá ser acompanhada “por uma lógica da racionalidade educativa”, que aprofunde o entendimento do discurso educacional por meio da verificação de seu sentido essencial.

3 A Filosofia da Educação em construção: um diálogo com analíticos e continentais

Amarildo Trevisan, Catia Viero e Elaine Conte expandem o debate de Luís Bernardo, destacando a urgência de revisar os modos de pensar e conduzir a formação, reconhecendo em Habermas e Rorty possíveis caminhos para promover mudanças. Assim, a ideia da filosofia contemporânea e suas implicações são observadas, buscando uma superação das demarcações tradicionalistas.

O autor e as autoras ressaltam que os filósofos gregos foram os primeiros a refletir sobre a Filosofia da Educação, observando que “Na visão platônica, a filosofia deveria transcender a contingência histórica, contribuindo para o processo de esclarecimento da verdadeira sabedoria, na superação das falsas crenças”. Na busca pelo ser humano ideal, essa perspectiva introduz a concepção de uma “educação para a virtude, uma educação perfeita, com a qual o homem se torna culto e erudito” (Trevisan; Viero; Conte, 2004, p. 93). Os autores afirmam que a ligação entre filosofia e pedagogia, estabelecida ao longo dos anos, deu origem à filosofia da educação.

No entanto, o autor e as autoras observam que, ultimamente, ao ultrapassar seus limites conceituais, a disciplina se arriscou nos debates filosóficos atuais, ocasionando a ligação entre contemporâneos, resultando na fusão de concepções teóricas distintas. A filosofia da educação, antes originalmente ligada à filosofia do continente (com uma fundamentação mais voltada para os estudos históricos), se envolveu nos debates analíticos (que têm uma fundamentação mais lógica e relacionada à ciência) e hoje carrega tanto as vantagens quanto as desvantagens das transformações filosóficas americanas ocorridas na tradição americana:

Presente na dicotomia e na relação que parece animá-la, a filosofia da educação da segunda metade do séc. XX, tematiza o contraste entre cultura científica e cultura humanística. A diversificação, bastante clara nos últimos anos, permeia de um lado a filosofia de cunho descritivo e, de outro, a filosofia de tipo histórico e ontológico. Pode-se dizer que as correntes se desenvolvem de forma paralela, com momentos

Formas de discurso sobre a área educativa: a filosofia da educação e o ofício docente na construção de significados

de encontro e desencontro de princípios e estilos. E, na ambigüidade, os mal-entendidos são inevitáveis (Trevisan; Viero; Conte, 2004, p. 94).

Amarildo Trevisan, Catia Viero e Elaine Conte ponderam que a compreensão das diversas referências sobre a tarefa do filósofo, bem como o que cada tradição examina, ainda não está bem definida para muitos docentes, que utilizam as teorias de forma paradoxal, gerando incompatibilidade no ensino acadêmico da disciplina. Assim, esse autor e essas autoras destacam a importância de fortalecer as discussões no processo de formação de educadores, enfatizando os questionamentos do mundo contemporâneo, levando em consideração as perspectivas de analíticos e continentais, e influenciando um pensamento que redimensione a filosofia da educação a partir das compreensões pragmáticas presentes na comunicação (Trevisan; Viero; Conte, 2004).

Esse autor e essas autoras lembram que muitas questões foram esclarecidas com o surgimento da filosofia da educação, trazendo benefícios à sociedade. Isso justifica a necessidade de reavivar as discussões sobre o significado do filosofar nos cursos de formação, contribuindo para que os futuros educadores possam levar esse conhecimento consigo, dando sentido à prática docente.

Na medida em que há uma racionalidade que não pode mais simplesmente explicitar o modelo de ensino idealizado ou lógico de filosofia, introduz-se a possibilidade de reconduzir as propostas pedagógicas a partir do reconhecimento intersubjetivo e hermenêutico de conjugação entre a filosofia e a prática educativa. Sob essa lógica, os programas de ensino contemplariam não somente a teoria filosófica, mas a sua reflexão com a problemática educacional, possibilitando a comunicação e a articulação dos conhecimentos (Trevisan; Viero; Conte, 2004, p. 95).

Amarildo Trevisan, Catia Viero e Elaine Conte (2004, p.103) reconhecem em Habermas e Rorty a oportunidade de refletir sobre a Filosofia da Educação a partir de uma nova percepção, ampliando as possibilidades para exposições de ideias educacionais que ultrapassem os meios pedagógicos já estabelecidos. Dessa forma, “Rorty pensa a filosofia como propulsora da discussão pragmática dos problemas atuais, sem preocupação com a verdade ou com as questões colocadas pela história do pensamento filosófico”, enquanto “Habermas privilegia a reconstrução historiográfica, mostrando uma compreensão mais próxima das disciplinas humanísticas”. Amarildo Trevisan, Catia Viero e Elaine Conte (2004, p. 105) admitem que “uma mudança não constitui a solução dos problemas da educação, mas a

recuperação das categorias básicas dos fundamentos filosóficos a serem desenvolvidos na formação”.

4 Identidade docente em questão

Qual a percepção que as pessoas docentes têm de si mesmas? Como se imaginam em relação às outras pessoas? Como se veem, observando o que outros indivíduos dizem sobre elas próprias? Como se percebem, tomando como referência o que os seus pares dizem sobre o seu ofício? Essas questões estão relacionadas à ideia de identidade. Nesse sentido, por meio da observação das narrativas docentes, da verificação dos discursos e informações veiculadas nos meios de comunicação e também pela investigação das estatísticas relacionadas à situação de professores e de professoras no Brasil, Caroline Fanizzi (2024) observa uma série de situações de fragilidades envolvendo o ofício docente. Essa pesquisadora procura compreender como esse cenário constitui-se e interfere não apenas nos seres docentes, mas também na identidade narrativa desses seres.

Partindo de Paul Ricoeur (2010), a autora pontua que “na operação pela qual um sujeito constrói para si uma identidade, ou uma identidade narrativa, ele não apenas se identifica por meio de uma história, mas também se identifica com uma história” (Fanizzi, 2024, p. 10). Em seu texto, a autora chama a atenção para as fragilidades que envolvem a profissão docente pontuando que se trata de uma situação fortemente repercutida na nossa sociedade. Para além da degradação de prédios escolares, Caroline Fanizzi destaca que as carências podem ser percebidas por meio da escassez de recursos escolares, pelo pagamento de salários insuficientes para professores e professoras, bem como através das muitas licenças constantemente liberadas às pessoas docentes da educação básica. Além disso, a autora pontua que muitas dessas pessoas relatam sobre descontentamento e cansaço extremo em consequência de suas jornadas de trabalho.

Diante do entrelaçamento de ideias que são ditas e que se cruzam, formando uma rede complexa de narrativas que desvalorizam a profissão de educadores e educadoras, Caroline Fanizzi pontua: “Para além da precariedade material a que está submetido o ofício docente, faz-se operante uma outra forma de precariedade que, apesar dos seus contornos aparentemente mais fugazes, afeta direta e profundamente os sujeitos: a precariedade simbólica do ofício docente” (Fanizzi, 2024, p. 3). Essa condição refere-se a uma forma de insegurança ou instabilidade experimentada pelos seres docentes, ligada não apenas ao lado

material, mas também ao status, identidade e reconhecimento social. Segundo a autora, essa situação precária é percebida no frequente compartilhamento de experiências e de sensações desagradáveis vivenciadas por docentes. Caracteriza-se “nos contínuos e crescentes episódios de violência, desvalorização, deslegitimação e desautorização da ação e da enunciação docente” (Fanizzi, 2024, p. 4). Além disso, essa condição está relacionada à percepção que os docentes têm de si mesmos em relação à sociedade. Guarda relação com o que dizem e pensam as pessoas docentes sobre si mesmas e sobre o que os outros dizem a respeito dessas pessoas. Tem a ver também com o reconhecimento que recebem da sociedade. Nesse contexto, Caroline Fanizzi indaga e comenta:

quais figuras, símbolos, histórias, lembranças temos partilhado e transmitido acerca dos nossos professores e professoras? [...], a precariedade simbólica parece deflagrar um empobrecimento das narrativas e das representações que cultivamos e transmitimos sobre a docência, bem como sobre a escola e a experiência escolar de modo mais amplo (Fanizzi, 2024, p. 4).

A partir daí, ancorada em escritos da filosofia, sobretudo nas ideias de Paul Ricoeur, Caroline Fanizzi segue, em seu texto, explicando como se constitui e quais os efeitos dessa “precariedade simbólica do ofício docente”. A propósito, o termo “precariedade” aparece vinte e oito vezes no artigo da referida autora, sem contar as palavras de sentido semelhante que se repetem ao longo do texto. Pergunta-se: a recorrência de termos como “precariedade” e seus sinônimos poderia fortalecer essa condição desfavorável, ao ressaltar apenas aspectos que desvalorizam o trabalho educativo? Essa ênfase no negativo poderia influenciar a percepção de quem lê o texto, contribuindo para a construção de uma visão estigmatizada da profissão docente, em vez de promover uma análise equilibrada que reconheça os desafios do trabalho docente sem confiná-lo a situações negativas? Conclui-se esta seção sobre o texto de Caroline Fanizzi, repercutindo as palavras da própria autora:

Parece-me que no lugar de personagens, heróis, enredos, metáforas, no lugar de subsídios simbólicos à narrativa docente, nosso imaginário social está repleto de pressupostos, dados, estatísticas, informações, laudos que, antes de servirem ao tecer de narrativas, servem à fabricação de sentenças. Sentenças de violência, desânimo, exaustão e fracasso. Sentenças de superfluidade e descartabilidade, que percebem o professor como um aplicador de prescrições. O que elas têm em comum é, precisamente, a ausência do sujeito: elas objetificam, fabricam identificações, enclausuramentos (Fanizzi, 2024, p. 18).

O recorte acima fica para reflexão, considerando-se, inclusive, as ponderações que serão feitas a partir da seção seguinte.

5 Educação e discurso: um convite à observação a partir de Foucault e de Fischer

A partir daqui, são exploradas as reflexões de Foucault (1999a) em “A Ordem do Discurso”, considerando as demandas de significado do mundo e os discursos produzidos e organizados em uma sociedade ou grupo social. Nesta discussão, analisa-se como as noções foucaultianas sobre o discurso contribuem para a análise e compreensão das ideias expostas sobre o mundo, especialmente aquelas relacionadas à área da educação. Observa-se, então, como as construções discursivas de Luís Bernardo, Amarildo Trevisan, Catia Viero, Elaine Conte e Caroline Fanizzi, presentes nos textos indicados, podem ser examinadas à luz das reflexões de Michel Foucault (1999a) em “A Ordem do Discurso”, em diálogo com as considerações de Rosa Fischer (2003), em seu artigo intitulado “Foucault revoluciona a pesquisa em educação?”.

Na obra mencionada, Foucault, ao explicar os elementos que compõem as teias do discurso — como um sistema produtor deste, mas também como aquele que se apropria de discursos externos relevantes para um determinado grupo social — oferece material para a investigação crítica do que se diz e se escreve. Evocando “A Ordem do Discurso”, Fischer chama a atenção para os riscos da linguagem e para a forma como o controle do discurso se estabelece a partir do que se diz (oralmente ou por escrito) sobre o outro. Nesse sentido, as observações foucaultianas fornecem uma base sólida para a análise, na educação, do discurso em si e de tudo o que o envolve em um lugar-tempo específico. Assim, a atividade educativa, as práticas nela presentes, as temáticas escolhidas e as intervenções de educadores(as) carregam, de algum modo, uma epistemologia própria que se revela nos discursos e nas rotinas. Esses discursos, com intenções explícitas ou implícitas, podem, por vezes, restringir o outro em seus significados, aprisionando-o e sufocando-o. A partir de Foucault, Fischer destaca, assim, que

um modo de falar, de enunciar, de nomear o outro é também um modo de constituir o outro, de produzir verdades sobre esse outro, de cercar esse outro a partir de alguns limites que, mesmo considerando todas as nossas mais nobres intenções psico-didático-pedagógicas, acabam por fazer-nos esquecer que ocorre, aí também, controle do discurso Fischer, 2003, p.376).

Dessa forma, ainda inspirada em Foucault, a autora lembra que esforços devem ser feitos no sentido de afugentar e interromper as ameaças da linguagem, na tentativa de eliminar riscos e de livrar-se “dos perigos daquilo que pode vir a ser dito, dos perigos daquilo que talvez não saibamos ou não consigamos tratar”. A título de exemplo, a autora menciona jovens que se pronunciaram, num encontro com psicólogos, no sentido de saber “por que adultos e especialistas em educação e psicologia agendavam tantos encontros sobre ‘adolescência e drogadição’, ‘adolescência e sexualidade’, ‘adolescência e doenças sexualmente transmissíveis’, ‘adolescência e gravidez precoce?’” e igualmente: “Por que raríssimas vezes havia um seminário ou palestra sobre ‘jovens e criação artística’, jovens e felicidade’, ‘adolescência e paixão?’” (Fischer, 2003, p. 376).

Continuando nessa mesma linha de pensamento de Fischer, retomam-se ponderações de Foucault:

[...] suponho que em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e os perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (Foucault, 1999a, p. 8-9).

Foucault, ampliando a discussão sobre o assunto, chama a atenção para a multiplicidade indefinida dos discursos na sociedade moderna, variedade essa que pode ser explicada pela existência de três “sistemas de exclusão” que afetam o discurso e afastam outros que não interessam a dado grupo social: “palavra proibida, a segregação da loucura e a vontade de verdade” (Foucault, 1999a, p. 19).

O autor concentra-se na “vontade de verdade”, considerando que é nessa direção que os outros dois sistemas se orientam. Ao perceber o entrelaçamento entre esses sistemas, Foucault destaca que tanto a palavra proibida quanto a segregação da loucura são atravessadas pela “vontade de verdade”, que se fortalece, em um processo de (re)direcionamento, sustentada por uma estrutura institucional, ou seja, “por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, e claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje”, sendo reorientada de acordo com os fundamentos epistemológicos presentes em uma sociedade ou grupo social, isto é, “pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído” (Foucault, 1999a, p. 17).

A vontade de verdade, dentro desse sistema de exclusão, é fortalecida e reconduzida por um conjunto de práticas, utilizando como estratégia a oposição entre o discurso verdadeiro e o discurso falso. O que está em jogo, nesse sistema, é o desejo de poder; assim, o discurso considerado verdadeiro é aquele que se sobrepõe aos outros, relegando-os ao campo do falso, estabelecendo, dessa forma, uma estrutura organizada, chamada de “ordem do discurso”. Esses ditos e essa ordem, com todo o seu conteúdo potencialmente grave, selvagem, contrastante e ameaçador, têm gerado, segundo o autor, em certas pessoas ou grupos, um medo de expressar-se:

Há, sem dúvida, em nossa sociedade e, imagino, em todas as outras mas segundo um perfil e facetas diferentes, uma profunda logofobia, uma espécie de temor surdo desses acontecimentos, dessa massa de coisas ditas, do surgir de todos esses enunciados, de tudo o que possa haver aí de violento, de descontinuo, de combativo, de desordem, também, e de perigoso, desse grande zumbido incessante e desordenado do discurso (Foucault, 1999a, p. 50).

Não seria o momento de questionar o discurso que tem sido construído em torno da área da educação e da profissão docente por alguns/algumas docentes, teóricos/as e profissionais ligados/as a essa área? As menções, os vazios e as entrelinhas, a ênfase no negativo e outros elementos presentes nesses discursos não estariam, ao longo dos anos, naturalizando certas ideias e afirmações? De que forma a intuição de Foucault sobre o discurso poderia contribuir para a análise desses ditos e não ditos, já tradicionalmente consubstanciados, no sentido de evidenciar as afirmações e acontecimentos em sua heterogeneidade? Feitas essas indagações, é relevante considerar que “Expor essas multiplicidades nos permitirá descrever um pouco dos regimes de verdade de uma certa formação histórica e de determinados campos do saber,” como pondera Fischer (2003, p. 376).

Para compreender essa “logofobia”, Foucault apresenta três saídas: “questionar nossa vontade de verdade; restituir ao discurso seu caráter de acontecimento; suspender, enfim, a soberania do significante” (Foucault, 1999a, p. 51). Contudo, o autor reconhece que essa atitude não seria determinante para eliminar o medo, mas permitiria examinar seu jogo e seus efeitos. Esse entendimento, porém, não é tarefa simples, pois sempre haverá uma relação de poder nessa trama, como observa Fischer ao escrever sobre Foucault:

a palavra, o discurso, enfim, as coisas ditas não se confundem com meras designações: palavras e coisas para ele têm uma relação extremamente complexa, justamente porque são históricas, são construções, interpretações; jamais fogem a

Formas de discurso sobre a área educativa: a filosofia da educação e o ofício docente na construção de significados

relações de poder; palavras e coisas produzem sujeitos, subjetividades, modos de subjetivação (Fischer, 2003, p. 373).

Descrever enunciados, para Fischer, significa compreender esse discurso como acontecimento que eclode num momento determinado dentro daquilo que está sendo dito – “esse feixe complexo de relações que ‘faz’ com que certas coisas possam ser ditas (e serem recebidas como verdadeiras), num certo momento e lugar” (Fischer, 2003, p. 373). Dessa forma, os valores de uma sociedade vão sendo perpetuados através de um entrelaçamento de signos que se ligam a outras teias de novos discursos, promovendo um intercâmbio de ideias e reeditando significados.

Que significados estão sendo editados sobre a área da Educação? Que sentido a linguagem utilizada nos discursos sobre a área educativa e sobre si mesma está imprimindo no imaginário da sociedade? Fischer reconhece em Foucault uma fonte de inspiração para a compreensão das escolhas temáticas, teóricas e metodológicas das investigações que vêm sendo realizadas “sobre políticas públicas, currículo, práticas cotidianas didático-pedagógicas, história e filosofia da educação” (Fischer, 2003, p. 372). Então, por que não perguntar: Foucault não nos sugere também a revisão das formas de argumentar em defesa das mudanças necessárias na área da educação? A educação não tem sido uma vítima das armadilhas do discurso que ela mesma produz? Por que não se examina a história que envolve o processo educativo a partir do entrelaçamento dos discursos, saberes e poderes que a permeiam, com o intuito de perceber as objetivações de significados?

Fischer entende em Foucault “atitudes metodológicas” que, segundo ela, são indispensáveis à pesquisa, principalmente na área de ciências humanas e educação. Essas “atitudes” são enunciadas na seguinte sequência:

Primeira delas, compreender que nossas lutas (e pesquisas) sempre têm a ver com linguagem, já que estamos continuamente envolvidos com lutas discursivas; segunda atitude, atentar para a idéia de que palavras e coisas dizem respeito a fatos e enunciados que, a rigor, são “raros”, isto é, não são óbvios, estão para além das “coisas dadas”; terceira, que fatos e enunciados referem-se basicamente a práticas, discursivas e não discursivas (...) seja em que campo estas se concentrem, e dizem respeito sempre a relações de poder e a modos de constituição dos sujeitos individuais e sociais; finalmente, a atitude de entrega do pesquisador a modos de pensamento que aceitem o inesperado, especialmente aqueles que se diferenciam do que ele próprio pensa (Fischer, 2003, p. 372).

Quanto à “raridade de fatos e enunciados”, Fischer cita Paul Veyne, alinhando-se à ideia defendida por Foucault de que há um “vazio” em torno dos acontecimentos, sejam eles

escolares, universitários, midiáticos ou de qualquer outra natureza. Os enunciados de um discurso também não escapam dessa lógica, sendo fatos humanos e, portanto, “raros”, pois oferecem múltiplas possibilidades de descrição. Afinal, como pondera Fischer, a partir de Veyne, nem o que é proferido nem os fatos estão totalmente restritos à esfera do racional (Fischer, 2003). Existem elementos no ato de comunicar cuja visibilidade não é imediatamente clara. Tudo dependerá da intenção do sujeito fundador, como observa Foucault:

O sujeito fundante, com efeito, está encarregado de animar diretamente, com suas intenções, as formas vazias da língua; é ele que, atravessando a espessura ou a inércia das coisas vazias, reapreende, na intuição, o sentido que aí se encontra depositado; é ele igualmente que, para além do tempo, funda horizontes de significações que a história não terá senão de explicitar em seguida, e onde as proposições, as ciências, os conjuntos dedutivos encontrarão, afinal, seu fundamento (Foucault, 1999a, p. 47).

Para Fischer, não há mistério no discurso apresentado por Foucault. Citando Veyne, Fischer observa que no discurso existem níveis de preconceito e nuances que os próprios falantes frequentemente não reconhecem. Assim, além do que é dito explicitamente, há uma gramática subjacente, influenciada por práticas e contextos adjacentes, que só se torna visível por meio de uma observação cuidadosa. Essa análise do discurso desafia a ideia de que ele é sempre planejado conscientemente, como ocorre nas ciências ou na filosofia. Ou seja, cientistas e filósofos tendem a desenvolver suas ideias com base em métodos rigorosos e lógicos. Já o discurso cotidiano pode conter elementos mais sutis e não intencionais, revelando uma complexidade que vai além da consciência dos falantes. Nesse sentido, Fischer pontua que uma atitude metodológica seria olhar atentamente para o que é dito (Fischer, 2003). Para Foucault, um “não dito ou um impensado” não precisa ser observado com esse olhar investigativo por todos, nem envolver todas as suas formas como se fosse necessário organizá-lo. Devemos observar os discursos “como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem” (Foucault, 1999a, p. 52-53).

Fischer segue sua reflexão sobre a educação propondo que o pesquisador se entregue de forma a romper com as práticas cristalizadas, admitindo o inesperado, especialmente no que diz respeito às idiosincrasias do observador. Evocando Veyne (1982), Fischer convida à reflexão sobre uma “filosofia da relação”, em que o problema seja enfrentado “pelo meio” (Fischer, 2003, p. 381), ou seja, partindo das práticas, dos discursos e das circunstâncias que envolvem o acontecimento. Em outras palavras, observa-se o discurso propriamente dito,

bem como todas as práticas que definem locais, distribuição de objetos, posição dos sujeitos envolvidos e outros elementos que possam carregar significado.

Todas essas precauções metodológicas, ao modo de Foucault, fazem-nos pensar que não haveria “problemas eternos” de não-aprendizagem das ciências exatas e formais e, sim, uma história daquilo que se considerou como verdade nesse campo e das lutas em torno dessas mesmas verdades (Fischer, 2003, p. 383).

Para Fischer, Foucault ensina que uma maneira de fazer história é observar os discursos e as relações de poder nas mínimas práticas cotidianas e institucionais. Trata-se de analisar as relações de poder compreendendo que “o poder sempre existe em ato e jamais se exerce de um lado só: em ambos os lados há agentes e sempre há espaço para respostas, revoltas, reações, efeitos, já que o poder só se exerce sobre homens livres” (Fischer, 2003, p. 385). A propósito, Foucault (1999a) apresenta uma análise da inter-relação entre práticas discursivas e não discursivas, elucidando como ambas se influenciam mutuamente na produção de conhecimento e na formação da realidade social.

Convém perguntar: A partir da verificação crítica dos discursos e das relações de poder presentes nas rotinas educacionais, não descobriríamos outros temas e epistemologias, bem como formas inovadoras de abordá-los no campo educativo, que se tornassem dignos de atenção nos discursos e nas pesquisas acadêmicas? O que fazer para evitar que os discursos sobre o trabalho educativo fortaleçam uma cultura de desvalorização dessa área? Foucault (1999a), ao mesmo tempo em que apresenta as particularidades do discurso, sugere que se pode fazer diferente.

Aludindo a Veyne (1982), em relação a Foucault, Fischer pondera: “cada prática depende de todas as outras e de suas transformações, tudo é histórico e tudo depende de tudo; nada é inerte, nada é indeterminado (...) e nada é inexplicável; longe de depender de nossa consciência, esse mundo a determina”. Diante disso, Fischer conclui, principalmente,

que toda ciência é provisória, já que a cada momento, como num caleidoscópio, colocam-se para os grupos humanos e as sociedades alguns pontos críticos, algumas questões, que não vivem eternamente iguais a si mesmas, essencialmente as mesmas (Fischer, 2003, p. 383).

Mencionando Foucault, Fischer observa que as pessoas pesquisadoras devem assumir a responsabilidade de refletir de maneira diferente daquilo que elas próprias conseguem

enxergar. Para a autora, a ordem do discurso pode trazer mudanças profundas à pesquisa em educação na medida em que se utilizem os conceitos presentes na obra de Foucault:

na construção de práticas discursivas e não-discursivas, que dêem conta das descontinuidades históricas no campo da educação, do pensamento pedagógico; práticas discursivas e não-discursivas pelas quais possamos descrever não objetos naturalizados, mas antes os caminhos pelos quais determinados temas, sujeitos, situações, no campo educacional, foram historicamente objetivados (Fischer, 2003, p. 385).

É importante retomar o diagnóstico sobre o discurso realizado por Foucault (1999a), refletindo sobre as sugestões de mudança para a área da Educação a partir de abordagens que enfatizem os benefícios dessas propostas para a melhoria das ações no campo educacional.

Nesse sentido, pergunta-se: Quais são os ditos e os não ditos que estão moldando a área da Educação e a profissão docente no imaginário de quem recebe as informações contidas nos discursos sobre a educação, bem como de quem reivindica mudanças no espaço educativo? A multiplicidade de palavras negativas nos discursos da área da educação representaria algum risco para a concepção que se tem dos sistemas educativos, da organização de métodos didáticos e das relações entre o fenômeno educativo e o funcionamento da sociedade? A ordem do discurso de Foucault oferece, assim, subsídios para a análise de discursos sobre diversas temáticas, incluindo a educação, no sentido de realizar ou aprofundar diagnósticos, que podem levar a ponderações contínuas e subsequentes.

6 (In)Conclusão

Este trabalho refletiu sobre a maneira como os discursos na área da educação vêm sendo produzidos. Como se constatou, Luís Bernardo, ao ponderar sobre a importância de introduzir a Filosofia da Educação no universo dos discursos da área educativa, salienta os problemas que justificam essa proposta, apresentando uma quantidade considerável de informações negativas sobre a educação. Catia Viero, Amarildo Trevisan e Elaine Conte expandem o debate de Luís Bernardo, examinando os questionamentos teóricos e metodológicos adotados nas polêmicas entre analíticos e continentais, além de observar a urgência de rever os modos de pensar e gerir a formação. Contudo, essas autoras e esse autor destacam os benefícios da proposta sugerida no estudo apresentado, sem dedicar muito espaço às dificuldades encontradas na área.

Por outro lado, o artigo de Caroline Fanizzi analisa como a identidade docente é influenciada pelas informações que desvalorizam o trabalho educativo, veiculadas nos meios de comunicação, bem como pelas narrativas compartilhadas por professoras e professores sobre o ofício docente. No entanto, ao repercutir essas informações negativas, a autora, de certa forma, alimenta os aspectos desfavoráveis ao trabalho docente, o que, paradoxalmente, reforça a precariedade simbólica que ela mesma questiona. Essa dinâmica evidencia a complexidade envolvida na repercussão da representação da área da Educação no imaginário social.

A partir do diálogo estabelecido entre as autoras e os autores analisados, considera-se conveniente o acréscimo de pesquisas sobre o tema aqui refletido, especialmente no sentido de tornar visíveis algumas dimensões da repercussão da representação da área da Educação no imaginário das pessoas. Sugere-se, assim, o aprofundamento de pesquisas sobre a análise de discurso na área de educação, entendendo que os resultados dessa iniciativa poderiam oferecer elementos valiosos para uma melhor verificação de como os ditos e os não ditos presentes no discurso educacional, ao longo dos anos, poderiam estar nomeando e permeando o campo educativo. Consequentemente, esses ditos/não ditos estariam sendo adotados e, naturalmente, incorporados no cotidiano da área da educação, fortalecendo, assim, uma cultura de desvalorização do trabalho educativo.

Referências

BERNARDO, Luís Manuel Almeida de Vasconcelos. O Regresso da Filosofia da Educação: Novos Desafios para uma Velha Disciplina. **Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas**, Lisboa, n. 14, p. 203-210, 2001. Disponível em: http://run.unl.pt/bitstream/10362/7936/1/RFCSH14_203_210_RUN.pdf. Acesso em: 07 out. 2024.

FANIZZI, C. A precariedade simbólica do ofício docente: do empobrecimento narrativo à fabricação de sentenças. **SciELO Preprints**, 2024. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.9480. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/9480>. Acesso em: 26 dez. 2024.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 371-389, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9717/8984>. Acesso em: 13 out. 2024.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1999a.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução de Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

VIERO, Catia Piccolo; TREVISAN, Amarildo Luiz; CONTE, Elaine. Filosofia da educação a partir do diálogo contemporâneo entre analíticos e continentais. **Abstracta**: linguagem, mente e ação, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 92-107, 2004. Disponível em: https://scholar.google.es/citations?view_op=view_citation&hl=pt-PT&user=tG-kHLoAAAAJ&citation_for_view=tG-kHLoAAAAJ:rO6llkc54NcC. Acesso em: 13 out. 2024.

Notas

ⁱ O termo “analíticos” refere-se a uma fundamentação mais lógica e relacionada à ciência, enquanto a categoria “continentais” está mais voltada aos estudos históricos, como será pontuado mais à frente.

ⁱⁱ A cultura de desvalorização do trabalho educativo está relacionada à “condição de precariedade do ofício docente” (Fanizzi, 2024, p. 3), conforme abordado na seção Identidade docente em questão. Ambas as expressões refletem a falta de reconhecimento social e institucional do trabalho das professoras e dos professores, bem como as condições materiais inadequadas em que essas pessoas atuam.

Sobre as Autoras

Rosângela Dias Carvalho do Nascimento

Doutoranda em Educação e mestra em Computação, Comunicação e Artes pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). É especialista em Filosofia da Educação e graduada em Comunicação Social, com habilitações em Jornalismo e Relações Públicas, além de ser licenciada em Pedagogia. Pesquisadora do ÁGORA - Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia e Psicologia da Educação.

E-mail: rosedcn10@gmail.com. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-5576-8891>.

Tânia Rodrigues Palhano

Graduação em Filosofia, mestrado e doutorado em Educação na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com pós-doutorado na UNICAMP - Campinas, SP. Líder do ÁGORA - Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia e Psicologia da Educação. Professora titular da Universidade Federal da Paraíba, no Departamento de Fundamentação da Educação, na área de Filosofia da Educação, e na pós-graduação em Educação, na linha de processos de ensino e aprendizagem.

E-mail: taniarpalhano@gmail.com. Orcid iD: <http://orcid.org/0000-0003-3573-6889>.

Recebido em: 27/10/2024

Aceito para publicação em: 02/11/2024