

# Discursividade e parresia na formação docente em Letras: a produção da verdade institucional em (dis)curso

Antonio Genário Pinheiro dos Santos  
Mailly Damaris Silva Pereira

Resumo: Subsidiado pela AD francesa, com ancoragem nos postulados de Michel Foucault, este trabalho visa analisar a produção de verdade e os efeitos de parresia a partir dos quais o sujeito-professor é subjetivado no escopo da formação docente. Entende-se que a elaboração e disposição de instrumentos oficiais (documentos, leis, resoluções) oportuniza um efeito de sentido de gerenciamento e regulamentação da conduta do professor, na égide de íngremes relações de poder-saber, o que oportuniza, por sua vez, uma nova ordem da verdade no espaço da oferta do saber institucionalizado. As conclusões apontam para a desestabilização do efeito de neutralidade do texto jurídico e para o questionamento da soberania do significante em prioridade à produtividade do sentido.

Palavras-chave: Parresia. Legislação educacional. Sentido. Discurso. Subjetividade.

---

Antonio Genário Pinheiro dos Santos é Doutor em Letras pela Universidade Federal da Paraíba com pós-doutorado em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco. Docente do Departamento de Letras do CERES da UFRN.

Mailly Damaris Silva Pereira é graduanda em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

## Discursivity and *parresia* on the high education in Literature: the institutional truth production in (dis)course

**Abstract:** Based on the French AD, with emphasis on studies conducted by Michel Foucault, this paper aims to analyze the truth production and the *parresia* effects, according to which the teacher-subject has his subjectivity produced within the high education process. We understand the elaboration and disposition of official documents (laws, resolutions, and legal documents) as a way to enable effects of management and regulation on teacher behavior, and as a tool that facilitate a new truth order and establish deep knowledge-power relations through the offering of institutional knowledge. By prioritizing the meaning productiveness, our conclusions tend to the disruption of the legal text by questioning its impartially effects as well as its self-determination.

**Keywords:** *Parresia*. Education Legislation. Meaning. Discourse. Subjectivity.

### Introdução

**A**inda na Grécia antiga a humanidade já falava sobre a necessidade de leis para controlar a sociedade. Desde então, as leis vêm sendo esse instrumento de controle amplamente utilizado na égide do governo, da incitação de políticas públicas e da manutenção da ordem social. Deste modo, as leis regimentam os mais diversos grupos sociais, e na educação isso não é diferente; funcionando como guias de direcionamento prioritário e de obediência civil, são elas que vão legitimar ou deslegitimar as práticas pedagógicas, assim como seu alcance, sua aplicabilidade, sua justificação.

No domínio da educação brasileira, as leis têm sido também objetos sujeitos a mudanças abruptas, e sua modificação ou aperfeiçoamento, nos últimos anos, tem encontrado justificativa na necessidade de se promover um sistema de ensino mais proativo e de qualidade. Além disso, fala-se na reestruturação do processo de formação docente no sentido de se buscar atender às renovadas demandas sociais e culturais que se impõem na contemporaneidade.

Esses movimentos por parte do governo, reacenderam o debate sobre a papel dos documentos na vida dos educadores. Por isso, direcionamos um gesto de leitura discursiva para os documentos oficiais que regulamentam o ensino e a formação docente no Brasil, a fim de perceber a produção de verdades institucionais, atentando para a inscrição histórica da relação poder-saber e a clivagem institucional do sujeito, assim como refletir sobre os efeitos de gerenciamento na formação do sujeito-professor e os movimentos de ocupação de posição-sujeito e de subjetivação.

O gesto de leitura aqui empreendido volta-se para a constituição discursiva de documentos regulamentadores da educação, tais como: a Lei de Diretrizes e Base da educação nacional (LDB), aprovada em dezembro de 1996 que surge, conforme é explicitado na introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para consolidar e ampliar o dever público para a educação em geral, e os PCN, que surgem após a aprovação da LDB, e norteiam o fazer pedagógico adequando-o à lei de 1996. Além desses documentos, também importar fazer referência aos nortes assinalados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 para a educação infantil e fundamental.

Apresentados os objetos que subsidiam nosso prospecto de análise, nosso objetivo é analisar a produção da verdade e, em função disso, os efeitos de parresia atrelados às garantias institucionais, atentando para os modos de subjetivação do professor. Para isto, trabalhamos sob o viés da Análise do Discurso Francesa, ancorados na metodologia arqueogenealógica de Michel Foucault. Sendo assim, procuramos observar a produção do sentido enquanto efeito e o discurso agenciado em práticas que inscreve a leitura no trajeto da possibilidade. Para situarmos o leitor, mobilizamos os conceitos de Discurso, Poder-Saber, Subjetividade e Parresia.

## Os entrelaces dos discursos na formação docente

Ao falarmos em formação docente, evocamos uma série de discursos que constituem e atravessam os sentidos desse conceito. Buscamos aqui alcançar a relação entre a formação docente e discurso, mobilizando uma discussão que trate de enxergar o que de histórico, de historicidade, de relação com o social e com as demais condições que marcam e tangenciam a emergência de dizeres e sentidos que dizem respeito à prática docente, da formação à atuação profissional.

Nessa conjuntura, lançamos mão da problematização ou dos conceitos atrelados à discussão foucaultiana; na sua *Arqueologia do Saber* (2009a), o autor teoriza sobre discurso enquanto prática que obedece a regras, isto é, o discurso como signo de outra coisa, como *documento*, mas na sua condição própria de *monumento*. Segundo o autor, nada se justifica em si próprio, não se pode usar as regras internas de um discurso para justifica-lo; não se considera nenhuma

entidade subjetiva como um *a priori*, seja a racionalidade, o sujeito ou a moral. Essas entidades não são dados *desde sempre aí*, mas produtos dos saberes, resultados de uma construção interessada.

Assim sendo, entendemos que o discurso é, então, um objeto de luta, de desejo, de conflito, de subjetividade, de exterioridade que toca o sujeito e as condições do seu dizer. No que diz respeito à formação docente, interessa enxergar as condições de emergência do discurso da formação profissional, buscando discutir os atravessamentos, o efeito de discursividade e de historicidade que marca a sua irrupção, o seu acontecimento.

Em *A ordem do discurso*, Foucault (2006) apresenta que o discurso está na ordem das leis, que é a instituição, que vigia seu aparecimento e lhe concede lugar de honra, mas é a mesma instituição que lhe desarma; se há algum poder no discurso, é porque o recebe da instituição. Os discursos são produzidos socialmente e seus *efeitos de sentido* vão ser mobilizados pelos sujeitos dentro do processo discursivo e constituídos pelas condições de produção.

Desse modo, o sujeito professor e o discurso da instituição formadora estão diretamente ligados a essa máxima da ordem do dizer, do controle, do disciplinamento e da docilização dos corpos. O discurso que emerge das instituições serve para atender a uma ordem econômica, é um discurso que produz indivíduos dóceis, controláveis, determinando suas ações de acordo com as regras sociais da classe dominante. Faz-se necessário então a disciplina, essa ordem que vai distribuir os indivíduos de determinada forma, em determinado espaço, regular suas vidas, controlar suas ações e desse modo, formar sujeitos úteis para o sistema político e econômico. Não que essa pro-

posta de docilização promova uma retificação unânime dos sujeitos, mas que, e principalmente, mobiliza espaços de resistência, zonas de tensão, ilusão de controle. Segundo Foucault (2010c, p. 61):

[...] em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações. Muitas coisas entretanto são novas nessas técnicas. A escala, em primeiro lugar, do controle: não se trata de cuidar do corpo, em massa, grosso modo, como se fosse uma unidade indissociável mas de trabalha-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica — movimentos, gestos atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo.

Essa relação de atravessamentos e de constituição das coisas, no plano do dizer e do sentido, se materializa quando, no jogo discursivo, os indivíduos passam a ocupar uma *posição de sujeito*, “uma função determinada, mas não forçosamente a mesma de um enunciado a outro; na medida em que é uma função vazia, podendo ser exercida por indivíduos, até certo ponto, indiferentes, quando chegam a formular o enunciado” (FOUCAULT, 2008, p. 110).

Ainda nessa relação, é importante observar a produção do enunciado, atentando para os efeitos de regularidade e de singularidade mobilizados no dizer, nos discursos mobilizados pelo sujeito. Na perspectiva foucaultiana, ele – o enunciado – não é “proposição; não é frase; não é ato de fala” (FOUCAULT, 2008, p. 97), mas precisa de tais e outras materialidades para existir. Enquanto função enunciativa, o enunciado não existe sozinho, mas em relação com outros

enunciados que se atravessam, se complementam ou se opõem dentro de um mesmo campo discursivo. Assim sendo, o enunciado é:

[...] uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles “fazem sentido” ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita) (FOUCAULT, 2008, p. 98).

É a partir desses postulados que enxergamos os documentos jurídicos pelo viés discursivo. Importa, nessa conjuntura, questionar, conforme aponta Foucault (2009a), a irrupção de um dizer, de um discurso a partir de sua condição de acontecimento. Assim, podemos direcionar a pergunta foucaultiana fundamental: como e por que apareceu determinado enunciado e não outro em seu lugar?

Como textos que se pretendem monossêmicos, as leis agregam certos conceitos como naturais, fixos, verdadeiros. Entretanto, tais conceitos não podem ser tão seguros quando sua construção se fez/faz a partir de posições de poder determinadas, isto é, obedecendo a vontades de verdade, e de acordo com posições de sujeito circunscritas e seguradas por formações discursivas específicas. A leitura dos acontecimentos discursivos se justifica, então, pela produção do documento na sua condição de monumento, ela se efetiva como sendo do nível da possibilidade: pode ser sempre outra, mas nunca qualquer uma. Disso temos que o campo do discurso – e, neste caso, dos conhecimentos – é fluido e escorregadio, pois assim é a linguagem.

Porém, dizer que a linguagem é escorregadia não é dizer que ela ocorre livremente e de qualquer forma. Se os discursos são produzidos, eles são também controlados. São eles constituídos em tramas de poder e de saber, em um escopo de tensão, de cerceamento, de policiamento. Nesse trajeto, apresenta Foucault que a materialização desse efeito de controle nos discursos se dá a partir de procedimentos e sistemas de exclusão, os quais podem ser de ordem interna ou externa. Trata-se da arriscada e perigosa *ordem do discurso* que aflige os sujeitos, determinam os lugares do dizer, estabelecem as zonas de poder, fossilizam as relações – institucionais, políticas, de obediência, de resistência, de recusa, de nulidade etc. – entre os sujeitos (FOUCAULT, 2006).

Como nosso gesto de leitura tange para as leis que regem a educação, importa-nos considerar os discursos institucionais, buscando entender como a vontade de verdade – aquela força que busca instituir (e instituir-se como crível e oficial) dizeres e posições acentuadas sob o manto do que se apresenta como verdadeiro e falso – atua nesses discursos e oportuniza a materialização do poder que a partir deles se exerce na sociedade. Nessa discussão, mobilizamos, a seguir, algumas considerações sobre a concepção de Poder em Michael Foucault.

## ○ poder que produz: a instituição e os efeitos de gerenciamento

No tocante a investigação do discurso educacional-institucional e suas marcas de oficialidade e de determinação legal, é necessário discutir como funcionam as relações de poder, considerando que estas se efetivam, sobretudo, de modo indissociável do saber que



as justificam e lhe conferem segurança e legitimação. Entendemos que, por esse caminho, podemos refletir sobre as manobras, estratégias e vontades de verdade que, por sua vez, marcam, regionalizam, balizam o fazer pedagógico em suas mais diversas instâncias.

Entendemos, conforme defende Foucault (2009b) sobre o poder, que a instituição universidade constitui-se como espaço fortuito de produção de saber que implica diretamente em uma *microfísica do poder* (idem, 2009b), ou seja, é um cenário no qual práticas, comportamentos, atitudes, iniciativas são oportunizadas a partir de uma justificativa institucional. As práticas reguladoras apresentam que é preciso oferecer um espaço coerente de formação profissional, qualificação de recursos humanos e de atendimento às demandas sociais, pela alocação desses profissionais na rede de ensino.

Neste tocante, precisamos compreender que o poder pelo viés foucaultiano difere de outras concepções. Para Foucault, o poder não emana de um lugar só, superior, para outros lugares inferiores. Não pode ser totalmente manipulado, nem pertencer a um dono. Sendo assim, não podemos nos contentar em denunciar o poder no “outro”, mas analisar a mecânica do poder. Fala-se de um poder microscópico, pulverizado, distribuído por toda a sociedade. Não um poder ligado à repressão, à coerção e à interdição apenas, mas, como postula Veiga-Neto (2017, p. 143), um poder de positividade, de produtividade, isto é, aquele que produzir almas, ideias, moral, e rompe com o espaço da violência. Os elementos não são antagônicos, mas sujeitos num mesmo jogo. Como reflete Foucault (2009b, p. 8):

Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não você acredita que seria obedecido? 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.

Para que esse poder se mantenha espalhado, naturalizado e aceito, “o saber entra como condutor do poder, uma correia transmissora e naturalizadora do poder, de modo que haja *consentimento*<sup>1</sup> de todos aqueles que estão na malha do poder” (Veiga-Neto, 2017 p.143). Sendo assim, o poder e o saber são faces da mesma moeda, estão intrinsecamente ligados, por isso aparecem juntos, enquanto *poder-saber*. O poder é entendido como uma ação sobre ações, espalhado por todo o nexos social, é uma relação de forças que passa por todas as classes. Embora não emane de um só lugar, também vai ser transmitido pelos grandes aparelhos políticos e econômicos, através dos discursos regulares que se pretendem verdadeiros, como os discursos científicos e institucionais.

A sociedade que obedece a tal regime de poder é chamada de sociedade disciplinar, onde os micropoderes são diluídos por todas as relações sociais. Não é necessária uma ação violenta ou uma forma de poder mais explícita, que necessite de obediência. Os próprios indivíduos que são vigiados, também vigiam os outros; isto é, são objetos da disciplina e, ao mesmo tempo, instrumentalizados para que ela se efetive. As instituições de sequestro – as universidades, as

---

1. Ainda que na ordem da resistência, do conflito e da tensão.

escolas – permeiam essa sociedade, de modo a fortalecer a rede dos micropoderes e oportunizar espaços de subjetividade.

Esses espaços físicos e sociais que são organizados para separar, dividir, classificar e controlar os indivíduos, são também os que geram saberes que vão agir sobre a vida dos indivíduos e gerar novos poderes. Nessa sociedade, sequer precisa que os indivíduos sejam obedientes, pois essa forma de poder-saber produz corpos dóceis, que não são apenas maleáveis e sujeitos à disciplina, mas também a enxergam como necessária e natural. Tudo isso volta-se para uma vontade de verdade que vai estar presente também nos textos regulamentadores da educação, que definem o que é ser professor, as obrigações desse sujeito, as possibilidades de atuação, o trajeto da formação e qualificação profissional, as interdições, os jugos, as determinações das condutas aceitas, assim como a repulsa daquelas que se apresentam em dissonância à ordem.

Trata-se, nessa ordem de entender o poder como vetor que oportuniza a produção de sujeitos e a ocupação de posições de subjetividade nas práticas, no discurso. Assim, “os sujeitos não preexistem para, em seguida, entrar em combate ou em harmonia”, mas é somente aí que eles realizam, desempenham seus papéis. (FOUCAULT, 2010b, p. 146). Se os discursos normativos agem sobre as ações do sujeito-professor, cabe um gesto de leitura que possa desestabilizar o efeito monossêmico das leis e refletir sobre como se constrói um discurso verdadeiro através de uma vontade de verdade – aquela que se apresenta preenchida pelo busca do efeito de neutralidade e universalidade do dizer e de seus sentidos – assim como observar as marcações de *Parresia (franco-falar)* nesses documentos.

No próximo tópico observaremos como os efeitos de verdade são construídos nesses discursos, de modo a conduzir os profissionais da educação a partir de práticas determinadas.

## Verdade: Efeitos de parresia e subjetivação

Em se tratando das leis que regulamentam a educação, sabemos que elas vão direcionar o fazer pedagógico, de modo a legitimar ou não certas práticas pedagógicas, assim como condicionar posições sujeitos aos profissionais da educação; pela possibilidade de tomada de posições diferentes: de docilização, seguimento e concordância, resistência, militância, nulidade, etc. Dessa forma, importa compreender que esses textos podem ser assim constituídos quando do seu atravessamento e mobilidade nas tramas de relações de poder-saber e dos regimes de verdade.

Nessas condições, torna-se necessário discutir sobre a verdade – suas condições de emergência, seus efeitos, seu recorte, sua operação, atentando para as implicações de seu funcionamento nas condições – que são elas históricas, sociais, políticas, econômicas – da formação docente em Letras. A verdade não é uma entidade abstrata a ser alcançada, mas funciona como um sistema de exclusão e está diretamente ligada ao poder, como postula Foucault “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” (2009b, p. 10).

Em sua *Microfísica do Poder* (2009b), Foucault fala sobre essa verdade, não como um conjunto de coisas a serem descobertas ou se

fazer aceitar, o tratamento que ele dá à verdade é o de um conjunto de regras pelas quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui efeitos específicos de poder ao verdadeiro. Assim, a verdade não existe em si mesma, mas se efetiva no acontecimento, na sua própria operação. Não é algo acabado a que podemos encontrar, mas é produzida de forma estratégica, numa relação de poder.

Dessa forma, o que importa não é apontar o que é verdadeiro ou falso dentro de um discurso institucional – o da formação docente em Letras, por exemplo – mas problematizar como se estabelecem os critérios de verdade para que o verdadeiro e falso possam ser identificados e possam fazer convergir práticas, atitudes e comportamentos que, ora precisam de reforço e fortalecimento, estruturação, ora são objeto de contorno, balizamento e formação.

O dizer-verdadeiro que legitima e é legitimado pela instituição, produz uma relação entre o sujeito e a verdade, e age sobre o sujeito de modo a transformá-lo. Por isso, constitui uma prática de si, a que Foucault vai chamar de *Parresia*. Em *Hermenêutica do Sujeito*, Foucault (2010a) discute a proposta do dizer parresiástico, isto é, da parresia como uma técnica ligada a liberdade do sujeito de dizer o *discurso* sem uma ornamentação, segundo um jogo não consiste apenas em franqueza ou liberdade de palavra, mas em um trabalho de veridicção do está para ser enunciado.

A *parresia*, pois, aparece também no sentido de franco-falar-*libertas*, a liberdade de quem fala. Exige do falante uma atitude moral e um procedimento técnico. Distancia-se da lisonja, já que é esta, na acepção foucaultiana, adversária da atitude moral, e da retórica, enquanto adversária do procedimento técnico. Nesse sentido Fou-

cault (2010a, p. 340) a define como antilisonja, pois “na *parresia* há efetivamente alguém que fala e que fala ao outro, mas fala ao outro de modo tal que o outro, diferentemente do que acontece na lisonja, poderá constituir consigo mesmo uma relação que é autônoma, independente, plena e satisfatória”.

Opondo-se à retórica, a *parresia* se dá enquanto fala engajada e perigosa. Assume um compromisso com o dizer verdadeiro, não com a maneira de se dizer. Necessita que aquele que enuncia o discurso esteja convicto dele, sem se preocupar em persuadir o outro. Por isso, é, inevitavelmente, um discurso perigoso. O conceito é apresentado na e pela relação com a coragem da verdade, uma vez que o sujeito que enuncia passa a ocupar uma posição de riscos, de perigo. Nas palavras de Foucault (2010a, p. 334), na *parresia*, o que está fundamentalmente em questão é “[...] a franqueza, a liberdade, a abertura, que faz com que se diga o que se tem a dizer, de maneira como se tem vontade de dizer, quando se tem vontade de dizer e segundo a forma que se crê ser necessário dizer”.

A *parresia* diz respeito à verdade não como uma regularidade ou estrutura harmônica, mas como ruptura e escândalo intempestivo” (GROS, 2013, p. 165). Ela se atrela, pois, ao falar francamente, distanciando-se da intenção de distrair ou persuadir o ouvinte; o indivíduo que ocupa a posição de sujeito que enuncia uma verdade com efeitos *parresiásticos* se coloca em perigo, pois manifesta-se em um espaço de tensão que exige uma posição de governo: um governo de si – pela relação que matem consigo mesmo, no jogo da articulação com que há para ser dito – e um governo dos outros – pela estratégia de dizer francamente, do franco-falar que aproxima a verdade (que

precisa ser dita, enunciada) daqueles a quem ela se dirige (uma operação, um trabalho de direção de consciências).

No âmbito educacional, as leis que gerenciam e balizam as práticas pedagógicas se apoiam no discurso científico e institucional para subjetivar o sujeito-professor. Essa subjetividade é agenciada pelos mecanismos de poder e de saber e pelos regimes de verdade. Dessa forma, as leis produzem efeitos que determinam a postura e as práticas que o sujeito-professor deve seguir, manter e defender para uma atuação profissional que se diga coerente, atual e engajada, além de transformadora e aplicada. Os documentos normativos da área educacional enunciam uma verdade direta, uma verdade que se pretende única e universal, com efeitos parresiásticos pois se utilizam da nomenclatura do texto jurídico para enunciar um discurso verdadeiro, na ordem do que se apresenta como legítimo, oficial, universal.

Essa estratégia encontra sustentação na política e na conjuntura do governo e do gerenciamento do corpo social, através do que Foucault (2008, p. 143) vem propor como *governamentalidade*, que define como:

[...] o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. [...].

Para se exercer a governamentalidade, são necessárias táticas específicas e complexas que esse tipo de sistema exige do poder. A

ideia de governamentalidade está atrelada à noção de *Biopoder*, que tem por central a problemática da população. Mas para gerenciar uma população, é preciso subjetivar os indivíduos, controlar suas ações para consigo e para com os outros.

Nesse sentido, as leis determinam a constituição do sujeito-professor, a forma como ele vai ser visto socialmente, a posição que vai ocupar, mas também a forma que vai enxergar a si mesmo. Um exemplo disso é o *know-how* da formação docente, a ideia que o professor só *adquire* sua condição de profissional com a atuação em sala de aula, e no entendimento de que é necessário se fomentar a formação continuada, convergindo, portanto, para associação do trabalho docente com a responsabilidade e construção do futuro da nação.

## Discursividade na legislação brasileira: um gesto de leitura arqueogenealógica

Os discursos governamentais dos documentos oficiais se alicerçam em vontades de verdade que buscam, por sua vez, tratar da formação docente por um princípio de totalização, isto é, discutem e balizam esse processo de formação pela máxima da generalização. Esse efeito pode ser alcançado, por exemplo, no capítulo II da Lei de Diretrizes e Base da educação nacional:

### TÍTULO II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu



preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL/MEC,1996, p. 1).

Nessa passagem, além dos efeitos de generalização, podemos perceber o apelo humanitário que é mobilizado sobre os princípios educacionais, atribuindo à educação o papel de indispensável na formação dos sujeitos. Podemos observar, no plano dos efeitos de sentido – e considerando a relação entre a constitutividade linguística dos enunciados e sua dimensão social, discursiva e histórica – o funcionamento de uma vontade de verdade na afirmação de que a educação tem o poder de garantir o desenvolvimento pleno do educando. Esses textos normativos pertencem a uma hierarquia, de modo que sua emergência já pressupõe relações de poder e uma sustentação em saberes de ordem tradicional.

A partir do trecho citado e dos demais momentos que sustentam a organização dos capítulos, parágrafos e incisos do texto acima mencionado, podemos discutir uma operação conjugada de afirmações parresiásticas e alicerçadas em uma determinada vontade de verdade. Por todo o texto, percebe-se uma vontade de verdade em direção a uma idealização de sociedade que pode ser alcançada através da educação. Ao longo dos parágrafos, quanto mais expectativas se tem dessa sociedade ideal, mais os sujeitos da educação são subjetivados, no sentido do tratamento *horizontal* que se dá, como se todos tivessem as mesmas condições para alcançar o que a educação pode oferecer.

No que diz respeito ao profissional da educação, depois de elencar pontualmente as atribuições e formações que esse sujeito deve possuir, o documento vai assegurar a formação continuada por meio da lei:

*Parágrafo único.* Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o *caput*, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL/MEC,1996, p. 42).

Essa garantia se apoia à vontade de verdade sobre a atuação do professor, um sujeito também idealizado, que nunca para de aprender e de inovar, para cumprir sua função social – muitas vezes instituída pelo efeito vocacional da posição-sujeito de professor, isto é, a esse profissional associa-se, numa dimensão de mira proposital, o lugar messiânico de *quem tem o dom* de transformar e educar para a vida e para o trabalho.

Por conseguinte, para alcançar os objetivos propostos da LDB, o Ministério da Educação criou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que funciona como documento norteador, com direção propositiva para as práticas pedagógicas, quer seja no cenário da formação docente, quer seja no contexto de sua efetividade, na rede de ensino nacional. Já na introdução desse documento, podemos perceber a mobilidade de efeitos de parresia:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL/MEC, 2016, p.7, negrito nosso).

Assim como na LDB, a BNCC também vai reforçar a ideia de que a educação é necessária para a formação do sujeito. A justificativa social para esse documento é tangenciar os sujeitos da educação, de modo que todos os alunos possam alcançar o que chama de “aprendizagens essenciais”. Isto é, existe uma vontade de verdade de que essas práticas sejam indispensáveis à vida do sujeito. Esses documentos funcionam como mecanismos regulamentadores da população, e se efetivam, majoritariamente, na ordem do controle, da interdição e do cerceamento do que pode e deve ser dito nessas determinadas condições – históricas, socioeconômicas, políticas, culturais etc.

Na parte de apresentação da BNCC (BRASIL/MEC, 2016, p. 6), há a afirmação de que “as instituições escolares, as redes de ensino e os professores serão os grandes protagonistas dessa transformação”. Aqui o sujeito-professor é posto num jogo de subjetividade, através do gerenciamento político que é oportunizado pelos regimes de veridicção. Nesse sentido, os discursos legitimam as práticas ao mesmo tempo em que as práticas legitimam os discursos. Ao professor é, então, reservada uma posição de positividade, uma vez que é ele o principal agente da transformação; por ser um protagonista, ele – o professor – é discutido sob o efeito de que ele pode (e tem) todas as condições para efetivar tal transformação.

Evidencia-se, dessa forma, um efeito de visibilidade e de autonomia do professor, mostrando-se que, nessas condições, não se trata de uma intervenção governamental, de uma proposta de um governo, mas do trabalho do professor que é, nesse efeito, independente, desvinculado de filiações político-partidárias, e *consciente* de seu papel na sociedade. Opera-se aqui com um princípio de inversão de

uma ordem: não é a escola, o professor, a educação que precisam da ação do governo, mas esse último que se coloca na ordem de dependência dos frutos da ação dos primeiros.

Desse modo, pode-se compreender que os discursos que regulamentam a educação, tanto norteiam as práticas pedagógicas, como surgem delas. Importa, contudo, compreender as condições de emergência desse discurso, não para problematizar sua legitimidade, mas pensar de que forma determinados dizeres constituem o sujeito da educação.

## Considerações finais

Empenhar um gesto de leitura discursiva sobre as leis que regem a educação nacional permite descentralizar saberes e desnaturalizar dizeres que se pretendem verdadeiros, de modo a compreendê-los enquanto produtos historicamente construídos, frutos de um discurso interessado. Nos permite ainda refletir sobre as formas de subjetividade atreladas a uma base política, que se dá por meio de formas de enunciação, através dos regimes de verdade, principalmente pela técnica da *parresia*.

Além disso, podemos dizer que uma vez apoiados nas nomenclaturas dos textos jurídicos, tais documentos vão ter efeitos parresiásticos, pois vão ser mobilizados a partir de um trajeto de positividade, objetividade que produz, que veicula, que mobiliza, buscando alcançar, pelo efeito de universalidade e uniformização que pretendem, um lugar distante de uma arte retórica ou de uma técnica de lisonja.

Em suma, como marca de um discurso que se pretende monossêmico, e uma vez inscrito nas condições de emergência do texto legal, o enunciado é mobilizado em um trajeto de legitimidade e oficialização, a fim de se distanciar de uma leitura da possibilidade, isto é, a constituição linguística do texto legal ignora sua marcação sóciohistórica e busca vincular-se ao efeito de linearidade do que é dito, e às *implicações* daí decorrentes. Neste caso, a leitura busca um sentido *já-lá*, cuja operação se dá no espaço de estabilização. A abordagem discursiva desses objetos questiona essa estabilidade e oferece o sentido numa suspeição, sob a condição de possibilidade – o sentido como um efeito e não como um construto dado *a priori*.

## Referências

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

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

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <<portal.mec.gov.br>> Acesso em: 06 ago. 2018.

GROS, Frédéric. A parresia em Foucault (1982-1984). In: \_\_\_\_\_. **Foucault: a coragem da verdade**. Trad. de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do Saber**. 7 ed. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009a.

\_\_\_\_\_. **A hermenêutica do sujeito**. 2. ed. Trad. de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

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

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Org. e trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009b.

\_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: FREYFUS, Herbet. RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Trad. Vera Portocarrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

\_\_\_\_\_. **Segurança, território, população**. Trad. de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2010c.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.