

Universidade São Francisco
Olinda de Cássia Garcia Sando

DISCURSO E SUJEITO NA “*PÁTIO* – REVISTA PEDAGÓGICA”:
A PEDAGOGIA CRÍTICA COMO UM REGIME DE VERDADE

Itatiba

2009

Universidade São Francisco

Olinda de Cássia Garcia Sando

DISCURSO E SUJEITO NA “*PÁTIO* – REVISTA PEDAGÓGICA”:
A PEDAGOGIA CRÍTICA COMO UM REGIME DE VERDADE

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, Campus Itatiba / SP, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação, elaborada sob a orientação da Prof^a Dr^a Márcia Aparecida Amador Mascia.

Itatiba

2009

800.1
S199d

Sando, Olinda de Cássia Garcia.

Discurso e sujeito na “Pátio – Revista Pedagógica”: a pedagogia crítica como um regime de verdade / Olinda de Cássia Garcia Sando. -- Itatiba, 2009.

114 p.

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação
Scripto Sensu em Educação da Universidade São Francisco.
Orientação de: Márcia Aparecida Amador Mascia.


1. Discurso. 2. Sujeito. 3. Regimes de verdade. 4. Revista pedagógica. 5. Análise do discurso. I. Mascia, Márcia Aparecida Amador. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelas bibliotecárias do Setor de
Processamento Técnico da Universidade São Francisco.

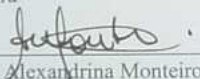
SANDO, Olinda de Cássia Garcia. “Discurso e Sujeito na Pátio – Revista Pedagógica : a Pedagogia Crítica como um Regime de Verdade.” Dissertação defendida e aprovada no programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em vinte de fevereiro de 2009 pela Banca examinadora constituída pelos professores:



Profa. Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia
Presidente



Profa. Dra. Beatriz Maria Eckert-Hoff
Examinadora



Profa. Dra. Alexandrina Monteiro
Examinadora

A minha mãe, Maria Odette (in memoriam) e a meu pai, José Antonio.

Por me ensinarem que o valor dado as nossas conquistas depende da intensidade de nossa luta.

AGRADECIMENTOS

A professora Márcia, minha orientadora, pela dedicação extrema, pelo respeito e pela amizade. Elementos presentes desde nosso primeiro encontro.

As professoras Alexandrina Monteiro e Beatriz M. Echert-Hoff, pelas leituras realizadas e pelas diversas sugestões que tornaram a gestação deste trabalho possível.

A Rafael e a Luísa, marido e filha queridos, pelo apoio e compreensão nos momentos de ausência.

Sando, Olinda de Cássia Garcia. **Discurso e sujeito na “Pátio – revista pedagógica”**: a pedagogia crítica como um regime de verdade. 2009. 124 f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco – Campus Itatiba/SP)

RESUMO

Considerando-se o crescente número de revistas educacionais existentes no mercado editorial atualmente, decidimo-nos pela análise discursiva da “*Pátio – revista pedagógica*”. Este trabalho tem como objetivos verificar o estatuto de sujeito presente nos textos veiculados por esta revista bem como os regimes de verdade instaurados por ela. Também iremos levantar os efeitos de sentido produzidos pelos textos no que diz respeito aos pressupostos filosóficos educacionais e como se materializam lingüisticamente. O *corpus* analisado constitui-se de textos da “*Pátio – revista pedagógica*” e de textos retirados de seu site. A pesquisa sustenta-se por pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa, que entende o discurso como o entremeio entre “a estrutura e o acontecimento” (Pêcheux,1990) e o sujeito como aquele que dá sentido às palavras e adquire sentido por meio delas. Hall e Bauman auxiliaram-nos num levantamento do sujeito na perspectiva sócio-cultural enquanto Foucault mostrou-nos sua concepção de sujeito totalmente atrelado às relações de poder-saber que perpassam os mais diferentes setores da sociedade. Os resultados de nossa pesquisa demonstram que o sujeito apregoado pela *Pátio* é o sujeito cartesiano o que de certa forma constitui um anacronismo. Verificamos, também, uma vertente filosófica predominante nesta revista: a pedagogia crítica que tem como mote a conscientização por meio da educação para a transformação pessoal e social.

Palavras-chave: Discurso, sujeito, regimes de verdade, revista pedagógica, análise do discurso.

ABSTRACT

Taking into consideration the growing number of magazines specialized in education available on the editorial market today, we decided to focus our work on the discursive analysis of the education magazine *Pátio*. This paperwork aims at verifying the rules of the subject, which are present in the texts found in this magazine as well as the systems of truth established by it. We will also analyze the effects of meaning produced by the texts as far as educational and philosophical presuppositions are concerned and also how they manifest themselves linguistically. The *corpus* of the analysis is made up of texts taken from *Pátio* magazine and texts taken from its website. This research is grounded in the French Discourse Analysis, which views discourses as something halfway between “the structure and the event” (Pêcheux, 1990) and subject as the one who gives meaning to words and derives meaning through them. Hall and Bauman were helpful in placing subject in a social and cultural perspective, whereas Foucault is recalled by his conception of subject totally tied up to the knowledge-power relationship, which permeates the different levels of society. The results of our research reveal that the subject shown by *Pátio* is the Cartesian one, which in a certain way constitutes anachronism. In addition, we also detected overwhelming philosophical tendency in the magazine: the Critical Pedagogy, whose motto is to raise the individual’s awareness through education for his/her personal and social transformation.

Keywords: discourse, subject, truth system, pedagogical magazines, discourse analysis

TABELA

Tabela 1 - Número de ocorrências dos vocábulos <i>transformação, mudança e crítica</i> nos editoriais selecionados.....	91.
---	-----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
PARTE I – OS PARADIGMAS TEÓRICOS DA (PÓS) MODERNIDADE: (DES) CONSTRUINDO O SUJEITO E OS REGIMES DE VERDADE.....	18
1. MODERNIDADE E PÓS-MODERNIDADE.....	19
1.1 Modernidade.....	20
1.1.1 A pedagogia e a sociedade industrial.....	25
1.1.2 A pedagogia crítica.....	28
1.2 Pós-modernidade.....	32
2. O SUJEITO EM FOUCAULT.....	36
2.1 A genealogia e o sujeito contingente.....	36
2.2 Sujeito e poder.....	37
2.3 Sujeito e o saber.....	41
2.4 O sujeito e os “regimes de verdade”.....	43
2.5 O sujeito e a governamentalidade: um olhar sobre a ética e a estética.....	45
3. IDENTIDADE: UM OLHAR SÓCIO-CULTURAL.....	50

3.1 Do sujeito iluminista ao sujeito sociológico: prenúncios de uma fragmentação.....	50
3.2 Os deslocamentos do sujeito pós-moderno.....	53
3.3 Globalização, modernidade líquida e identidades: inclusão e exclusão.....	57
4. ANÁLISE DO DISCURSO DE LINHA FRANCESA.....	62
4.1 A análise do discurso e suas épocas.....	62
4.2 Discurso, formação discursiva e formação ideológica.....	64
4.2.1 O sujeito na análise do discurso.....	67
4.3 O que se entende por fazer análise do discurso hoje?.....	69
PARTE II – ANÁLISE.....	72
1. Apresentando o macrodiscurso da <i>Pátio</i>	73
<i>Pátio</i> : o mundo que a gerou e que a mantém.....	75
A “ <i>Pátio</i> : revista pedagógica”: seus elementos constitutivos.....	79
2. A (des) construção do sujeito-professor para a transformação social.....	82
O (inter) discurso da pedagogia crítica.....	82
O (inter) discurso publicitário.....	93
O (inter) discurso da atualidade e da totalidade.....	99
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	111
ANEXOS.....	115

INTRODUÇÃO

Em nossa atuação como professora de Língua Portuguesa, temos constatado de maneira mais marcante, no meio educacional, o reflexo de situações ocorridas além dos muros da escola. Verificamos a crescente exigência quanto à atualização e ao aperfeiçoamento dos professores e, em contrapartida, certa indiferença, um descomprometimento generalizado. Por conta disso, ocorrem diversos cursos de aperfeiçoamento promovidos por órgãos governamentais e particulares, além da expansão de meios de se conseguir informações sobre os mais variados assuntos e temas. Aproveitando-se desse momento, o número de revistas educacionais também se expande.

Segundo o Centro de Documentação do Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação (IPAE) – organização social de iniciativa privada, fundada em 23 de fevereiro de 1973, atuante em todo o território nacional, cujo objetivo é promover o desenvolvimento da qualidade da educação –, a primeira revista editada no Brasil foi a *Revista Pedagógica*, publicada em 1899. Este Centro de Documentação possui exemplares desta revista e de muitas outras, inclusive das que circulam atualmente.

É possível, portanto, encontrarmos tanto revistas cujas propostas editoriais abarcam um público bastante genérico quanto àquelas exclusivas para professores do ensino fundamental, médio e/ou superior. Há as mais especializadas ainda, como as produzidas para professores de línguas, de história, de geografia, de matemática, entre outras. É fato que há uma função social em todas elas, mas sabe-se também que o mercado existe e deve ser aproveitado – segundo os editores.

Várias podem ser as causas aventadas para a explicação desse quadro, porém, os estudos que realizamos, inclusive para a elaboração desta dissertação, levam-nos a questionar as mudanças de paradigmas, envolvendo os campos do saber e das relações interpessoais.

Foi esse contexto que nos motivou a desenvolver um projeto de pesquisa cujo tema envolvesse o trabalho com algum tipo de revista educacional.

Em uma das escolas onde atuamos, existem várias revistas, dentre elas *Nova Escola*, *Língua Portuguesa*, *Pátio* – revista pedagógica. Tivemos a oportunidade de conhecê-las mais detalhadamente em nossas reuniões pedagógicas, pois sempre um artigo ou outro era/é

discutido. Apontamos como um dos critérios de escolha da “*Pátio – revista pedagógica*”¹, em meio a tantas outras revistas, sua proposta de atuação como veículo de informação e formação de profissionais do meio educacional. Pareceu-nos extremamente abrangente e ambiciosa, fato este que nos instigou a desenvolver esta pesquisa. Devemos mencionar ainda a preferência por alguns dos autores colaboradores, como Lino de Macedo, Pierre Lévy e Peter McLaren. Esta revista é editada pela ARTMED – editora de Porto Alegre. Consideramos oportuno mostrar como a própria revista se vê para, no transcorrer de nossa dissertação, retomarmos esta descrição. Por isso reproduzimos a descrição retirada de seu site.

A **Pátio – Revista Pedagógica**, editada pela ARTMED, a mais importante editora de livros de formação em educação da América do Sul, é considerada o mais qualificado veículo de atualização e formação para os profissionais de Educação pelos principais formadores de opinião nesta área: educadores, pesquisadores, coordenadores e assessores pedagógicos, diretores de escolas e mantenedores, bem como por assessores para políticas educacionais. Abordando temas centrais emergentes nas salas de aula e meios acadêmicos do país e do exterior, a **Pátio**, desde 1996, socializa os conhecimentos de ponta e as experiências bem-sucedidas de autores de renome e grande prática pedagógica, oriundos de todos os Estados brasileiros e dos grandes centros mundiais. A partir de edições temáticas, a revista busca oferecer um panorama abrangente, qualificado e acessível sobre questões cruciais à educação, servindo para a formação e atualização em serviço de professores de todos os níveis de ensino e como ferramenta de reflexão e trabalho para coordenadores pedagógicos e diretores na orientação de suas equipes. As seções independentes do tema central, enfocando assuntos paralelos e questões específicas como Psicologia, Ensino Médio e Arte na Escola enriquecem a leitura, e as seções absolutamente práticas com relatos de experiências e descrição de projetos bem-sucedidos, além de reportagens que mostram como determinados problemas ou assuntos escolares importantes vêm sendo tratados nos diversos Estados brasileiros, são grandes aliados para o professor alterar seu cotidiano pedagógico. (<http://www.revistapatio.com.br>)

¹ Ao nos referirmos ao *corpus* de análise desta pesquisa, procederemos da seguinte maneira: “*Pátio – revista pedagógica*”. Virá entre aspas e somente a palavra *Pátio* em itálico, ou seja, em destaque para manter o layout de apresentação original como pode ser observado no Anexo 1.

Pela auto-descrição da “*Pátio – revista pedagógica*”, podemos perceber qual o papel desta revista educacional para a formação de professores. Segundo ela, seu objetivo é contribuir para a formação e a atualização dos profissionais da educação já que lhes oferece uma seleção bastante variada de artigos, reportagens, depoimentos sobre questões extremamente importantes e atuais, o que ainda colaboraria para que o professor alterasse sua prática nas salas de aula. Levando em conta a auto-descrição da *Pátio*, analisamos e discutimos se o que foi propagado em seus primeiros números, realmente tem ocorrido no transcorrer destes anos.

Consideramos também necessário explicar o porquê da escolha do termo *revista* neste trabalho de pesquisa em lugar de *periódico* já que pelo *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2001) estes vocábulos apresentam-se como sinônimos. O uso corrente parece-nos sugerir *periódico* para as publicações feitas a partir de instituições educacionais, como Universidades, Faculdades ou Centros Educacionais enquanto a palavra *revista* aparece com uso mais freqüente quando as publicações têm suas raízes em editoras ligadas à educação, mas não necessariamente a alguma instituição educacional como as mencionadas anteriormente. E, também, porque a revista se auto-designa assim.

Tendo definido o corpus, dispusemo-nos a estabelecer o foco da pesquisa. Em um primeiro momento, a proposta era trabalhar com a questão da leitura na “*Pátio – revista pedagógica*”, porém, após o contato com autores da Análise do Discurso de linha francesa, redirecionamos nosso olhar para a figura do sujeito dentro deste tipo de material de apoio ao professor em atuação. Sendo assim, esta dissertação tem por tema uma análise do estatuto do sujeito do discurso da revista *Pátio*, gestada em 1996 e nascida em 1997 com o propósito de se tornar “uma fonte de circulação de idéias como suporte para a prática educacional” (Ano I, nº 0, Fev./Abr. 1997).

Esta pesquisa, portanto, está inserida em uma perspectiva da pós-modernidade, aliada a estudiosos como Bauman (1999; 2005) que trata de questões relacionadas à globalização e à identidade e Hall (2005) que aborda a identidade cultural na sociedade pós-moderna. Usamos desses autores para rever a questão do sujeito sócio-cultural Também nos pautamos em Foucault, especialmente no que diz respeito aos conceitos de sujeito, relações de poder-saber, regimes de verdade e governamentalidade e dos pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa, como discurso, sujeito, formação discursiva, interdiscurso e formações ideológicas para a condução da análise de nosso *corpus* de pesquisa. Com a leitura deste trabalho, verificar-se-á que diversos sujeitos foram revisitados: o sujeito da pós-modernidade, dos estudos sócio-culturais, de Foucault e da própria Análise do Discurso.

Por sermos professores e, em especial por estar no papel de pesquisadora, não podemos olhar para o discurso educacional de maneira ingênua, como se as revistas, em nosso caso, fossem isentas de dizeres políticos, de relações de poder-saber, de regimes de verdade e, principalmente, de construções discursivas sobre o sujeito. Urge refletirmos a respeito dos imaginários discursivos que nos rodeiam e nos constituem como sujeitos da educação. Temos que, embasados por reflexões teórico-metodológicas, (re) conhecer as crenças e os mitos a partir dos quais construímos os nossos regimes de verdade, regimes esses que, por sua vez, servem de fundação para o nosso pensamento, as nossas formações ideológicas e as nossas formações discursivas, em última instância, subjetivando-nos.

Pretendemos, portanto, lançar um olhar questionador acerca do sujeito que é explícita ou implicitamente constituído nos textos-reportagens da revista em questão. Ao analisarmos o discurso, estamos analisando as construções ideológicas que o constituem o que poderá contribuir para que outros profissionais do campo educacional também reflitam sobre as questões que envolvem, por exemplo, o sujeito, o discurso, os regimes de verdade presentes no discurso educacional, mais pelos não-ditos do que pelos ditos.

A relevância de nosso trabalho consiste, a nosso ver, em produzir um espaço-texto para discussão, para formulação de questões, sem a pretensão de formular as questões certas ou todas as questões possíveis acerca do corpus, mas, o mais importante, em consonância com Bauman (1999), de formular questões ainda não formuladas.

Compreendendo o discurso como uma prática, ou seja, o efeito de sentido entre interlocutores, reiteramos a urgência do conhecimento dos principais regimes de verdade que contribuem para a construção da racionalidade dos textos das revistas, mais particularmente, da “*Pátio – revista pedagógica*”.

Segundo Foucault (2002a, p. 14), deve-se

por “verdade”, entender um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados. A “verdade” está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apóiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. “Regime” de verdade.

Conforme já mencionado, a questão do sujeito tem lugar nesta dissertação, por isso é extremamente necessário o esclarecimento de qual a concepção em que nos apoiamos. Ao falarmos em sujeito discursivo, estaremos trazendo para nossa reflexão a concepção de

Foucault (2002) de um “ser” que pertence a um tempo e a um espaço, conseqüentemente, a grupos sociais, portanto alguém que não é a origem e sim um ser que se forma com o transcorrer do tempo, da história. Fernandes (2005) recorre a Foucault definindo-o como

(...) um ser social, apreendido em um espaço coletivo; portanto, trata-se de um sujeito não fundamentado em uma individualidade, em um “eu” individualizado, e sim um sujeito que tem existência em um espaço social e ideológico, em um dado momento da história e não em outro. (p. 34-35)

A problemática que nos norteia nesta pesquisa pode ser formulada da seguinte maneira: Em que medida a “*Pátio* – revista pedagógica” instaura “novos regimes” de verdade com relação aos pressupostos filosóficos educacionais? Que concepção de sujeito emerge dos discursos dessa revista?

Como pressuposto, podemos refletir sobre o corpo de profissionais que contribuem com seus escritos para a produção desta revista. São professores ou estudiosos brasileiros e estrangeiros ligados à Educação, o que nos faz pressupor a existência de posicionamentos ideológicos e filiações acadêmicas bem claros. Tomamos como hipótese que, apesar da revista propagar o desejo de ser um veículo de múltiplas idéias (cf. Editoriais 01 e 04), temos, ao longo dos textos e dos anos da revista, a predominância de uma vertente ideológica, revelando os “regimes de verdade” que imperam na Educação em um determinado contexto histórico-cultural, este em que estamos vivendo, e que constroem o imaginário do sujeito educacional.

Foucault (2002a, p.12) nos esclarece o conceito de regimes de verdade, nos seguintes termos:

O importante, creio, é 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. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade, o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

Neste mesmo autor (op., cit., 2002a), encontramos um outro conceito: o de *relações de poder-saber* cujo conhecimento é essencial para compreendermos mais profundamente como estes *regimes de verdade* se instauram, pois são estas relações que garantem sua

instalação. Em nosso trabalho, exploramos as colocações de Foucault sobre relações de poder-saber que ainda estão presentes em nosso mundo pós-moderno, mais especificamente no âmbito educacional.

Nosso objetivo geral é desvelar alguns dos aspectos que caracterizam o discurso e o sujeito da “*Pátio* – revista pedagógica” e elencamos como objetivos específicos:

1. levantar os efeitos de sentido produzidos pelos textos-reportagens no que tange aos pressupostos filosóficos educacionais;
2. investigar os principais regimes de verdade dentro dos quais se constroem a racionalidade dos textos;
3. identificar o estatuto de sujeito que emerge no discurso;
4. apontar como os efeitos se materializam lingüisticamente.

Buscamos também as condições de produção da “*Pátio* – revista pedagógica” (o que nos levou a uma pesquisa sobre as décadas de 80 e 90 com a finalidade de situarmos melhor o contexto histórico-social em que a *Pátio* surgiu) a partir dos pressupostos da Análise do Discurso para empreender a análise discursiva a que nos propusemos. Entretanto, para que isto se desse efetivamente, também tivemos de nos aprofundar nos postulados da modernidade e da pós-modernidade, pois se a educação nasce dentro da primeira, não seria possível desenvolver um estudo sobre uma revista pedagógica sem a revisão de literatura a respeito.

Visando atender os objetivos propostos nesta pesquisa em consonância com a perspectiva teórica assumida, segmentamos a apresentação deste estudo em duas partes: Parte I, com quatro capítulos e Parte II, com dois. Os capítulos da Parte I apresentam os seguintes pressupostos teóricos:

no capítulo 1, abordamos os pressupostos da modernidade, enfatizando a pedagogia crítica, e os da pós-modernidade, elementos estes essenciais para a compreensão das condições de produção de nosso corpus de pesquisa;

no capítulo 2, refletimos sobre a concepção de sujeito segundo Foucault e sua interligação com as relações de poder, de poder-saber, de regimes de verdade e seu papel diante dos mecanismos de vigilância e punição que garantem a governamentalidade;

no capítulo 3, tratamos da questão da identidade e do sujeito na modernidade e na pós-modernidade, momento em que abordamos, ancoradas em Hall, as noções de sujeito iluminista, sujeito sociológico e os deslocamentos do sujeito pós-moderno. O fenômeno da globalização não poderia ser esquecido, pois exerce grande influência neste processo de modificação da concepção de identidade que vigorou durante vários séculos. Questionamo-

nos, também, sobre o quanto este novo olhar sobre as questões de identidade e sujeito contribuem para a inclusão ou exclusão dos sujeitos neste mundo pós-moderno;

no capítulo 4, reportamo-nos aos três momentos da Análise do Discurso de linha francesa a fim de que uma diferenciação entre eles seja estabelecida e perceba-se que a questão do sujeito teve voga no terceiro momento. Apresentamos, então, conceitos, como discurso, prática discursiva, sujeito discursivo, formação ideológica - que nos auxiliaram na análise do corpus deste trabalho e a noção de formação discursiva emprestada de Foucault.

Já na Parte II, temos dois capítulos:

o capítulo 1, traz especificamente o macrodiscurso da revista, ou seja, elementos que nos possibilitam compreender melhor os motivos pelos quais a “*Pátio* – revista pedagógica” foi idealizada da forma como nos é apresentada. Isto envolve as concepções educacionais que existiam na década de 90 e se elas ainda vigoram no século XXI, por exemplo;

o capítulo 2, por sua vez, apresenta os resultados da análise de seu microdiscurso. Selecionamos para isso, dentre os diversos textos da *Pátio*, editoriais, descrição e seções presentes em números de 1997 a 2007.

A seguir, concentramo-nos em nossas considerações finais nas quais buscamos refletir e problematizar o sujeito que emerge dos textos da referida revista bem como os regimes de verdade que nela são veiculados.

Com isso, esperamos que esta pesquisa possa contribuir para uma reflexão a respeito desta revista pedagógica e de outras que circulam pelas mãos de professores, diretores e coordenadores de escolas.

PARTE I

OS PARADIGMAS TEÓRICOS DA (PÓS) MODERNIDADE: (DES) CONSTRUINDO O SUJEITO E OS REGIMES DE VERDADE

CAPÍTULO 1

MODERNIDADE E PÓS – MODERNIDADE

Nesse mundo contemporâneo, também entendido por alguns como pós-moderno, vivenciamos situações de instabilidade que têm atingido as nações e as instituições no que se referem, principalmente, aos valores, às crenças, às verdades, ou seja, as bases dos antigos paradigmas estão ruindo e dando lugar a novas “verdades”, verdades essas que estão fazendo emergir novas subjetividades e novas relações interpessoais. Constatamos, após leituras realizadas, que a emergência de novos paradigmas e, portanto, o advento de novos valores, tem provocado deslocamentos substanciais nas concepções de sujeito, inclusive no que se refere às suas ações. Vivemos, como nos afirma Hall (2005), em um mundo das incorporalidades e da desterritorialização, ou seja, daquilo que não tem existência palpável e nem localização exata e permanente, já que os meios de comunicação propiciam o deslocar-se em tempo ínfimo sem que se saia do lugar.

Consideramos pertinente abordarmos as complexidades do momento contemporâneo de modo a darmos conta do contexto macro-discursivo no qual se insere o *corpus* a ser analisado. Assim, o objetivo deste capítulo será apontar os pressupostos filosóficos da modernidade, com destaque para a modernidade crítica, e os da pós-modernidade.

Ao fazermos uma (re)leitura de textos e autores que se debruçaram sobre as questões da modernidade e da pós-modernidade, vislumbramos um quadro bastante imbricado, pois, como acontece conosco, sujeitos do mundo contemporâneo ou da (pós)-modernidade², somos perpassados, instigados por discursos que nos apontam como viver, pensar e agir, discursos esses que às vezes se complementam, mas muitas vezes se conflitam, já que os valores se deslocam com muita rapidez e se tornam, muitas vezes, fluidos (cf. Bauman, 2005).

Contudo, a título de organização, apresentamos, primeiramente, os pressupostos da modernidade e, em seguida, os pressupostos da pós-modernidade, embora sabendo da imbricação dos dois paradigmas.

1.1 Modernidade

O que se compreende por modernidade? Pode-se dizer que modernidade e modernismo são sinônimos no contexto em que iremos nos adentrar?

Segundo Mascia (2003, p.52), pode-se entender “por Modernidade o período de desenvolvimento histórico que tem origem no Iluminismo do final do século XVIII e que serviu como fundação para a noção de capitalismo industrial e as atuais noções de Estado”.

Harvey (2005), afirma que o termo *moderno* possui uma história bastante antiga, porém o chamado “projeto da modernidade” (Habermas, 1990) vigorou apenas a partir do século XVIII. A grande questão é, afinal, em que consistia este projeto, resposta que nos é dada pelo próprio Harvey.

Esse projeto equivalia a um extraordinário esforço intelectual dos pensadores iluministas ‘para desenvolver a ciência objetiva, a moralidade e as leis universais e a arte autônoma nos termos da própria lógica interna destas.’ (...) O desenvolvimento de formas racionais de organização social e de modos racionais de pensamento prometia a libertação das irracionalidades do mito, da religião, da superstição, liberação do uso arbitrário do poder, bem como do lado sombrio da nossa própria natureza humana. Somente por meio de tal projeto poderiam as qualidades universais, eternas e imutáveis de toda a humanidade ser reveladas (p.23).

²Os parênteses têm a função de acenar que a modernidade e a pós-modernidade se imbricam.

Estas colocações nos antecipam o olhar moderno sobre o mundo: aquele que tudo sabe e controla para que se garanta a universalização de pensamento e compreensão dos que nos cercam. O pensamento moderno diz utilizar a objetividade em todas as ações, o que iria nos garantir o afastamento de tudo que pudesse ser relacionado ao irracional, àquilo que não é explicado de forma lógica. Percebemos, também, que o otimismo toma conta de todas as instâncias da sociedade. A finalidade disto tudo era promover a compreensão do mundo e do eu, entretanto, acontecimentos como guerras, campos de concentração, discórdia entre sujeitos do mesmo país, levam-nos a repensar esta visão de mundo. Será que sua existência continua garantida?

Certamente que não, pois a permanência da modernidade se ateve ao campo do desejo, ou seja, houve a vontade de que as pessoas, as instituições, enfim, todas as relações humanas se dessem a partir dos pressupostos da modernidade. Porém, uma mudança estrutural bastante diferente de outras que já ocorreram parece ter início no final do século XX e tem transformado as sociedades modernas a partir de então. Essas transformações têm alterado e fragmentado as compreensões sobre classe, raça, sexualidade, nacionalidade e gênero, por exemplo, noções estas que garantiam a nossa sólida localização enquanto sujeitos situados espacialmente e inseridos historicamente. Esse deslocamento espacial e temporal contribuiu também para o deslocamento do sujeito enquanto ser centrado, uno e senhor de todas as situações. Ele passa a não mais reconhecer o sentimento de “pertença”, visto que a crença em nossas identidades pessoais foram definitivamente abaladas, como nos atesta Harvey:

Essa visão era incrivelmente otimista. Escritores como Condorcet, observa Habermas (1990, p.9), estavam possuídos ‘da extravagante expectativa de que as artes e as ciências iriam promover não somente o controle das forças naturais como também a compreensão do mundo e do eu, o progresso moral, a justiça das instituições e até a felicidade dos seres humanos’.

O século XX – com seus campos de concentração e esquadrões da morte, seu militarismo e duas guerras mundiais, sua ameaça de aniquilação nuclear e sua experiência de Hiroshima e Nagasaki – certamente deitou por terra esse otimismo. Pior ainda, há a suspeita de que o projeto do Iluminismo estava fadado a voltar-se contra si mesmo e transformar a busca da emancipação humana num sistema de opressão universal em nome da liberdade humana. (HARVEY, 2005, p.23)

A modernidade está alicerçada em pressupostos que ainda vigoram nos campos das ciências, como a crença na objetividade e no racionalismo para tornar a sociedade mais harmoniosa e igualitária; há a utilização de metanarrativas as quais, conforme as palavras de Kechikian (1993, p.47) “são discursos legitimadores do poder e do saber, que ao contrário dos mitos, não buscam o princípio de sua legitimação num acto original ‘fundador’, mas constituem-se antes em projectos escatológicos de realização histórica.” São elas que garantem inclusive as identidades pelas quais os sujeitos são reconhecidos entre os seus. Segundo Lyotard (1989, p.2), “as metanarrativas também se vinculam aos discursos legitimadores e aos jogos de linguagem baseados em um contrato explícito ou não entre os jogadores“. Isso garante a existência de um olhar único sobre o mundo, as situações e os outros. Como afirma Harvey (1999, p.207),“ a hegemonia ideológica e política em toda sociedade depende da capacidade de controlar o contexto material da experiência pessoal e social”. Eis aí a função das metanarrativas.

É importante mencionarmos as modificações sofridas na área pedagógica com a implantação da sociedade industrial, pois, com a necessidade de se formar mão-de-obra, cada vez mais especializada, ocorre uma democratização da Educação, de onde a emergência de decretos e leis que visam incluir todos os sujeitos no sistema educacional, de modo a administrá-los e torná-los produtivos (cf. Foucault, 2002).

Também as noções de espaço e de tempo são importantes nesta concepção de mundo. Elas garantem que o sujeito se sinta seguro por ser aquele que controla todas as situações. Essa segurança, por sua vez, gera a ânsia, às vezes, incontrolável de buscarmos a origem de todas as coisas, pois isto nos garantiria a “verdade” e, conseqüentemente, seríamos identificados como seus donos, uma das formas de controle sobre os demais. Foucault (2002) afirma que na origem das coisas muito mais do que a preservação da identidade desta mesma origem, há a discórdia. O autor compreende o próprio corpo humano como subjugado às leis de sua fisiologia e estreitamente ligado à história. Em outras palavras, esse corpo é constituído por uma série de regimes, tem ritmos variados que lhe são impostos – trabalho, descanso, momentos de maior prazer ou desgosto -, diversos são os venenos que o atingem, como alimentos, idéias, valores morais e ele, o corpo, acaba por criar resistências para conseguir sobreviver. Com isso, o autor alerta-nos para o fato de que, situar-se historicamente, costumeiramente entendido como reconhecer-se pertencente a um tempo e a um espaço, não nos garante a fixidez das estruturas e das relações apregoadas pela modernidade.

Foucault (op. cit., p.27) assevera que

A história ‘efetiva’ se distingue daquela dos historiadores pelo fato de que ela não se apóia em nenhuma constância: nada no homem – nem mesmo seu corpo – é bastante fixo para compreender outros homens e se reconhecer neles. Tudo em que o homem se apóia para se voltar em direção à história e apreendê-la em sua totalidade, tudo o que permite retrazá-la como um paciente em movimento contínuo: trata-se de destruir sistematicamente tudo isto. (...) Saber, mesmo na ordem histórica, não significa “reencontrar” e, sobretudo não significa “reencontrar-nos”. A história será “efetiva” na medida em que ela reintroduzir o descontínuo em nosso próprio ser.

Foucault consegue abalar a crença vigente na modernidade de solidez das instituições e das relações bem como a concepção de que existe um movimento contínuo que garante a existência do ser. Harvey (2005, p.190), por sua vez, chama a atenção a respeito da importância para o homem que vive a modernidade das noções de tempo e espaço ao proferir as seguintes palavras: “o modo como representamos o espaço e o tempo na teoria importa, visto afetar a maneira como nós e os outros interpretamos e agimos com relação ao mundo”.

Qualquer um de nós já deve ter ouvido ou dito que “há um lugar e um tempo para tudo”. Esta máxima que ainda domina o senso comum resume a situação vivenciada na modernidade: há a atribuição de “sentidos sociais aos espaços e tempos” (HARVEY, 1999, p.198).

Hall (apud HARVEY, 1999, p.198) nos garante que este tipo de fenômeno pode ser considerado a base de muitos conflitos interculturais, pois grupos diferentes utilizam o tempo e o espaço de maneiras bastante distintas. Sendo assim, as relações interpessoais, entre atividades, coisas e conceitos podem ser definidas pela organização espacial. Concluimos, então, que todo processo de transformação da sociedade precisa compreender a complexa estrutura de transformação das concepções de tempo e de espaço. Isto é um dos fatores que nos mostra a passagem da modernidade para a pós-modernidade.

Em parágrafo anterior, fizemo-nos uma outra questão: serão modernidade e modernismo sinônimos?

Segundo o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2001, p.1941), em uma de suas acepções, encontramos modernismo como sendo

2.designação genérica de vários movimentos artísticos e literários (cubismo, dadaísmo etc), surgidos no fim do s. XIX e no XX, que buscaram examinar e desconstruir os sistemas estéticos da arte tradicional.[No Brasil, o movimento iniciado com a *Semana de Arte Moderna* (1922) refletiu-se na busca de meios de expressão autenticamente brasileiros, fugindo dos tradicionais modelos europeus.]

Isto nos esclarece a diferença de sentido entre os termos, pois modernidade faz referência a um pensamento instaurado cujas concepções estão ligadas à objetividade, à razão, próprias do século em que teve origem e por isso parece ter um alcance mais abrangente. Ela é caracterizada pela busca da verdade unificadora e que pressupostamente proporcionaria ao mundo experiências bastante significativas (USHER & EDWARDS, 1994). Já modernismo, diz respeito a um movimento literário, que tem por princípio a necessidade da ruptura com a arte estrangeira por sentir necessidade de reconhecer na mesma arte o que é seu. Ele promove o olhar nacional sobre as artes; é a busca e a valorização da identidade nacional.

Mencionamos anteriormente algumas das crenças que nortearam a modernidade, entretanto, é necessário ainda abordarmos um outro pilar que a sustenta: a identidade³.

Segundo Bauman (2005, p.26),

A idéia de “identidade”, e particularmente de “identidade nacional”, não foi “naturalmente” gestada e incubada na experiência humana, não emergiu dessa experiência como um “fato da vida” auto-evidente. Essa idéia foi *forçada* a entrar na *Lebenswelt* de homens e mulheres modernos (...). A idéia de “identidade” nasceu da *crise do pertencimento* e do esforço que esta desencadeou no sentido de transpor a brecha entre o “deve” e o “é” e erguer a realidade ao nível dos padrões estabelecidos pela idéia – recriar a realidade à semelhança da idéia.

Como visto acima, a identidade é algo inventado, portanto não há nada de descoberta nisto como muitos querem que acreditemos. O autor afirma também que convivem em nós diversas identidades que nos impomos e outras tantas que são acumuladas devido às circunstâncias. Há algum tempo, o foco da sociologia era outro. Não se pensava na questão da identidade sendo esta objeto de meditação filosófica⁴.

Sendo as bases da modernidade de uma abrangência bastante grande, com certeza, o pensamento ocidental foi, por séculos, guiado por ela. Isto nos faz refletir sobre a própria educação que teve sua origem, se nos pautarmos na cronologia dos fatos históricos, na modernidade, embora saibamos que modernidade e pós-modernidade caminhem praticamente juntas. Como entender o mundo e os sujeitos que o compõem se a educação propaga a solidez das instituições e das relações quando presenciamos o contrário? A sociedade pós-moderna não compartilha dessas idéias, pois a fluidez a domina: os sujeitos não se reconhecem mais

³ Trataremos do tema identidade ainda na Parte I em nosso capítulo 3.

⁴ Atualmente, entretanto, o tema identidade assumiu a posição de destaque também na sociologia.

como participantes de grupos sociais definidos mesmo que lutem para que isso aconteça. Assim as relações interpessoais sofrem transformações bastante significativas que influenciarão todas as esferas sociais.

É importante mencionarmos as modificações sofridas na área pedagógica com a implantação da sociedade industrial, pois isto influenciou muito tanto a sociedade da época quanto a de épocas posteriores.

A seguir, teceremos considerações a respeito da educação, como fruto da modernidade.

1.1.1 A pedagogia e a sociedade industrial

O advento da sociedade industrial contribuiu para que o processo de redirecionamento de objetivos e instrumentos da pedagogia ocorresse. Esta mesma pedagogia teve de assumir uma postura mais laica e apoiar-se cada vez mais no saber científico. À pedagogia são dadas novas atuações sociais e um modelo de rigor epistemológico que vai da filosofia para a ciência. Entretanto, isto tudo a une ainda mais àquilo que é chamado de ideologia⁵.

Depois da metade do século XIX, dois modelos ideológicos e epistemologicamente opostos se contrapõem: um originado a partir do positivismo, o burguês, e o outro inspirado no socialismo, o proletário.

O embate de classes sociais está no centro da sociedade industrial e esses dois modelos que surgiram compreendem o conflito das duas classes mencionadas acima, em função dos diferentes valores.

Segundo Cambi (1999, p.466),

O positivismo exalta a ciência e a técnica, a ordem burguesa da sociedade e seus mitos (o progresso em primeiro lugar), nutre-se de mentalidade laica e valoriza os saberes experimentais: é a ideologia de uma classe produtiva na época do seu triunfo, que sanciona seu domínio e fortalece sua visão do mundo. O socialismo é a posição teórica (científica) da classe antagonista, que remete aos valores 'negados' pela ideologia burguesa (a solidariedade e a igualdade, a participação popular no governo da sociedade) e delinea

⁵ Segundo *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2001, p.1565), ideologia pode significar sistema de idéias interdependentes, sustentadas por um grupo social de qualquer natureza ou dimensão, as quais refletem, racionalizam e defendem os próprios interesses e compromissos institucionais, sejam estes morais, religiosos, políticos ou econômicos.

estratégias de conquista do poder que insistem sobre as contradições insanáveis da sociedade burguesa ‘sem classes’. Também a pedagogia se caracteriza segundo estes dois modelos, elaborando perfis diversos de educação escolar, familiar, social e diversos ideais de homem, de cultura, de formação, que – sobretudo na segunda metade do século – vão alimentar o debate e a pesquisa pedagógica em âmbito internacional.

Os modelos mencionados anteriormente se contrapõem quanto à forma, mas ambos aceitam e defendem os princípios da cientificidade, advento da modernidade. Percebe-se, portanto, que com a expansão da revolução industrial, as idéias constitutivas do positivismo ganharam força e o que nos impressiona é que as percebemos ainda em nossos dias se verificarmos, por exemplo, como é compreendida a questão do progresso nas mais diversas áreas cuja exigência basilar é a presença da ordem. Sem a existência da ordem, o progresso, que é concebido como algo linear, crescente, fica totalmente prejudicado e isto claramente se vê refletido também no âmbito educacional em que *ordem, progresso e liberdade* proporcionados pela educação são palavras proclamadas constantemente tanto pelo corpo docente quanto pelo discente. Verificamos estas idéias na história da humanidade se nos detivermos sobre os chamados “progressos da civilização”. Esses progressos foram garantidos pela atuação monitorada da espécie humana. Leis escritas ou incorporadas pelas civilizações implementaram este policiamento, tornando possível a existência de progressos ininterruptos. Podemos dizer, então, que a elaboração de leis que assegurem a ordem e a organização humana contribuiu para o desenvolvimento dos progressos da civilização.

Assim pensamos no projeto da modernidade que está profundamente entrelaçado à educação; a crença da modernidade é que o progresso em todas as áreas livrará as pessoas de seu estado de ignorância assegurado pela ausência da educação formal. Acredita-se que, por meio da educação, serão formados cidadãos instruídos e capazes de comandar o próprio destino. Para os socialistas utópicos, na primeira metade do século XIX, a nova sociedade precisa de um novo homem, possuidor de concepções igualitárias e opostas ao olhar individualista apregoado em outros momentos na história da humanidade.

A pedagogia do século XX é voltada para os problemas mundiais, para as práticas educativas e as teorizações pedagógicas elaboradas em áreas não-européias e, portanto, com características culturais e condições sociais, políticas e econômicas bastante diferentes das dos países ocidentais chamados mais adiantados (CAMBI, 1999, p. 587).

Sabe-se que houve uma radical mudança nos problemas da educação/pedagogia, provocando o surgimento de novos modelos educacionais e novos horizontes de teorização pedagógica no século XX.

Percebe-se um crescimento na capacidade de se tecer criticamente comparações entre modelos pedagógicos da Europa e de outros lugares do mundo. Muitos dos homens e mulheres excluídos desde sempre da cultura entraram em contato com o alfabeto, com o conhecimento organizado, com processos exigidos pela sociedade para uma comunicação mais eficiente e objetiva, como a análise e a argumentação racional. Deve-se ter em mente que não só a escola, mas também outras vias informais de educação (em particular com referência aos adultos) é que tornaram possível e incrementaram essa separação (CAMBI, 1999).

A autonomia necessária ao pensamento pedagógico, no Brasil, só tem início com o desenvolvimento das teorias da Escola Nova. Praticamente até o final do século XIX, o pensamento pedagógico nacional reproduzia o pensamento religioso medieval. Como nos relata Gadotti (2005, p.230): “Foi graças ao pensamento iluminista trazido da Europa por intelectuais e estudantes de formação laica, positivista, liberal, que a teoria da educação brasileira pôde dar alguns passos, embora tímidos”.

Várias foram as correntes históricas e os pensadores da educação que tentaram implantar caminhos inovadores no campo pedagógico, mas só com o *pensamento pedagógico progressista* é que se propagam as idéias da transformação radical da sociedade e do papel primordial da educação nesta transformação. As reflexões de Paschoal Lemme, Álvaro Vieira Pinto e Paulo Freire contribuíram para a discussão efetiva das questões acima mencionadas.

Embora Paulo Freire tenha contribuído de maneira efetiva, no campo da alfabetização de jovens e adultos, sua teoria pedagógica abarca outros aspectos, dentre os quais citamos a *pesquisa participante* e os *métodos de ensinar*. O objetivo final de seu método é a conscientização. No Simpósio Internacional para a Alfabetização em Persépolis, Irã, em 1975, Freire exemplifica a conscientização tão almejada por meio de seu método, dizendo: “Se revolucionária é sua opção, o fundamental na alfabetização de adultos é que o alfabetizando descubra que o importante mesmo não é ler histórias alienadas e alienantes, mas fazer história e por ela ser feito” (In: GADOTTI, 2005, p. 254).

Paulo Freire é considerado um dos maiores educadores do século XX e por isso consideramos oportuno apontar, sucintamente, sua contribuição para o pensamento pedagógico. Destacamos sua contribuição à teoria dialética do conhecimento, para a qual a maneira mais eficiente de refletir é pensar a prática e retornar a ela para transformá-la e há

também a categoria pedagógica da “conscientização” que almeja a formação da autonomia intelectual do cidadão para intervir sobre a realidade. Este processo, para Freire, se dá através da educação, o que nos revela que ela não é neutra, como muitos já nos fizeram crer, é sim um ato político.

Gadotti (op.cit., p. 238), no excerto abaixo, nos mostra qual o ponto crucial da *educação progressista*, que compreende a escola como instituição totalmente comprometida com a formação crítica dos sujeitos que por ela passam, também nos alerta para a existência de diversas correntes cujas posições políticas e filosóficas divergem quanto ao papel da escola neste tipo de educação. Vejamos:

Os educadores e teóricos da *educação progressista* defendem o envolvimento da escola na formação de um cidadão crítico e participante da mudança social. Também aqui, segundo diversas posições políticas e filosóficas, encontramos correntes que defendem diferentes papéis para a escola: para uns a formação da consciência crítica passa pela assimilação do saber elaborado; para outros o saber técnico-científico deve ter por horizonte o compromisso político. Uns combatem mais a burocracia escolar e outros a deterioração da educação escolar. Uns defendem mais a direção escolar e outros a autogestão pedagógica. Uns defendem maior autonomia de cada escola e outros maior intervenção do Estado.

A educação progressista tem como pano de fundo, o que já foi explanado, a teoria progressista que está atrelada à teoria crítica, pois em ambas existe a necessidade da conscientização do cidadão para a vida em sociedade. Os simpatizantes da educação progressista vêem nela a solução para a transformação social; a partir dela é que cidadãos participantes e críticos, inconformados com a sociedade de que fazem parte, surgirão. É este contexto que, nestas últimas décadas, tem garantido à pedagogia crítica, inserida na segunda vertente da modernidade, os títulos de *nova sociologia da educação*, *teoria crítica da educação*.

A promessa da emancipação política do cidadão é um de seus pilares que tem por pressuposto o sujeito cartesiano, sujeito da razão e do controle do seu dizer. É desta pedagogia que trataremos a seguir.

1.1.2 A pedagogia crítica

A pedagogia crítica tem como nomes fundacionais Max Horkheimer, Theodor Adorno e Herbert Marcuse. Suas raízes encontram-se na teoria social crítica, uma tradição teórica desenvolvida a partir da Escola de Frankfurt.

A teoria social crítica tem seus olhos voltados especialmente para questões de poder e de justiça e de que forma todas as áreas que constituem a sociedade interagem para elaborar um sistema social. Ela não aceita o determinismo econômico, porque reconhece as mais variadas formas de poder e fatores econômicos sempre atrelados a outras formas de opressão.

Santos (2002, p.9) aponta outras características da pedagogia crítica que devem ser ressaltadas para uma compreensão mais precisa desta vertente pedagógica. Assim, a autora,

(...) visualiza a racionalidade instrumental/tecnológica como uma das características mais opressivas da sociedade contemporânea: mais interessada em métodos e eficiência que em propósitos. Aprecia a psicanálise pós-estruturalista porque permite discernir os processos inconscientes que criam resistência a mudanças e induzem a comportamentos auto-destrutivos; o domínio do psíquico e sócio-político tornam-se entrelaçados, onde o desejo é socialmente construído e manipulado por controladores do poder para efeitos destrutivos e opressores. A partir de tal entendimento, os teóricos críticos podem auxiliar a mobilizar o desejo para projetos contra-hegemônicos.

A pedagogia crítica se encontra alicerçada nesta teoria que, ao tentar compreender as mais variadas e complexas formas de poder dominar as consciências, nutre-se de um outro olhar sobre o objeto do poder: o poder é visto como elemento básico modelador das naturezas, opressiva e produtiva da tradição humana.

A preocupação primeira da pedagogia crítica é a questão do poder no âmbito escolar e na sociedade. Ela quer ter claro a que interesses e como são produzidos e disseminados tanto o conhecimento quanto as formações culturais, que atuam como meios de legitimação de formas hegemônicas do poder. Tem por objetivo incentivar nos cidadãos sua capacidade crítica de forma que consigam criar formas de resistências aos efeitos de poder. É vista como uma reação de educadores, os quais inconformados com a passividade das pessoas, em geral, questionam como a cultura é adquirida, transmitida e propagada, qual o papel desempenhado pela cultura na formação do senso comum, a forma como os sistemas de crença e opinião são internalizados a ponto de moldar as aspirações e sonhos de grupos e indivíduos (MCLAREN, 1997).

A pedagogia crítica vai além do reconhecimento da injustiça, pois busca caminhos outros que possibilitam a mudança por meio da solidariedade.

A década de 60 foi marcada por manifestações estudantis, culturais, políticas que questionaram ideologias, instituições, os saberes e os lugares nos quais eles eram criados e aprendidos. Por séculos, as escolas e as universidades eram os únicos lugares possíveis para isto, o que não acontece mais nos dias atuais. Com estas manifestações, busca-se uma renovação total da sociedade, o que provoca o surgimento, na Europa, de propostas educacionais inovadoras . Segundo Cambi,

Era um modo radicalmente crítico que tendia a reconduzir as intervenções educativas e as teorizações pedagógicas à matriz da ideologia (entendida, marxistamente, como falso pensamento, guiado por interesses de classe e por intenções de hegemonia sociopolítica, portanto não-neutro – nem mesmo onde se define científico – e que oculta, vela a realidade, mais do que faz reconhecê-la, ainda que seja uma forma de pensamento historicamente necessária, não eliminável, numa sociedade dividida em classes). Assim, a pedagogia e a escola são lugares – um teórico, outro, prático – em que a ideologia se reproduz, se legitima e se programa na sua expansão ou, de fato, se estende na consciência individual e social. (1999, p. 619)

Em 1968, os temas mais significativos nas discussões sobre educação foram a crítica à ideologia escolar e à ideologia pedagógica. Várias pesquisas teóricas e históricas foram desenvolvidas com objetivos diversos, entretanto, todas tinham em seu cerne a busca da impressão de um olhar crítico sobre a instituição escolar.

Cambi (1999, p. 620) nos relata a identidade ambígua da própria escola que começa a emergir e a ser questionada graças aos trabalhos realizados.

(...) ora dedicada a “formar consciências” mais livres, mais cultas, mais capazes de emancipar-se dos condicionamentos sociais, ora, pelo contrário, a conformar os sujeitos a regras sociais precisas, a idéias e ideais coletivos, a concepções do mundo já definidas e a serem assumidas como meta da formação individual.

A própria pedagogia é desmontada. Vislumbramos, então, nela a presença de mitos, ideologias, condicionamentos. Graças a este clima de revisão, de reavaliação radical, modelos alternativos encontraram espaço para se firmarem. Eles tinham como objetivo romper com práticas escolar-educativas tradicionais, conformistas, dando lugar a “processos de formação mais abertos e capazes de dar vida a sujeitos mais criativos, mais independentes, orientados também para a discordância” (op. cit, p. 620-621).

Vários são os teóricos que buscaram desenvolver trabalhos cuja meta era a concepção de uma pedagogia crítico-social. Teóricos como Illich, Freire ou Paul Goodman e Everett Reimer pregavam a desescolarização, isto é, para que as gerações jovens e a aprendizagem sejam afastadas da ideologia do poder, faz-se necessária a desescolarização da sociedade. Isto possibilitaria ao jovem maior independência e o treino para compreender o “sentido da descoberta” (op.cit., p. 622). O principal, naquele momento, para a instituição escolar é a formação humana e social do homem a fim de que conviva bem com seus semelhantes. Confirmamos isto nas palavras de Cambi sobre Paulo Freire e sua obra.

O livro *A pedagogia do oprimido* (1968) coloca-se do lado dos pobres, dos últimos ativando processos de aprendizagem que vão muito além da simples alfabetização, para realizar uma “conscientização”; esta se desenvolve como reconquista da linguagem, capacidade de tomar a palavra, análise dos significados e sua re colocação histórica e social, de modo a produzir a emancipação das consciências das classes mais deserdadas e elevá-las a uma participação na vida civil, até mesmo a uma reapropriação desta última. (op cit, p. 622)

Percebe-se na pedagogia da desescolarização um forte apelo político, além de profético. Nela existe o radicalismo que se destina à recuperação daqueles grupos sociais à margem da sociedade e que se fortalece em seu empenho utópico e revolucionário. Eis a pedagogia crítica. Santos (2002, pp.10-11), tendo como pano de fundo os dizeres de Giroux, reafirma a idéia de que mais do que uma linguagem crítica, é necessário construir um discurso de possibilidade que questione os sistemas já existentes em nossa sociedade, que modifique instituições, relações opressivas e ideologias. Um novo tipo de solidariedade deve surgir, que leve em consideração as nossas diferenças no momento da construção de uma base de luta pela justiça social, econômica e cultural.

A título de conclusão sobre 1968, podemos afirmar que este ano abrigou um grande movimento no campo educativo, escolar e pedagógico que encampou praticamente todas as áreas culturais e recaiu sobre a identidade da pedagogia. Três dimensões foram as mais atingidas. A primeira resgatou para a pedagogia sua fundamental politicidade, já que o educar (além de outras) é uma atividade social relacionada a concepções de mundo, valores, etc... A pedagogia é um saber que também é político. Por isso, a necessidade de que esteja sintonizada a grupos sociais mais progressistas cuja proposta de trabalho seja a emancipação de todos os homens. A segunda nos alerta para o fato da necessidade de se rever criticamente a pedagogia

em sua tradição a fim de se reconhecer seus equívocos, contradições e condicionamentos. Assim, o fazer e o pensar a educação serão realizados de forma mais consciente e crítica. A terceira dimensão envolve a busca de novos modelos formativos que garantam uma condição de vida tanto individual quanto social marcada pelo sentido “libertário, antiautoritário, erótico e criativo, que se colocam numa trajetória explicitamente utópica”.(CAMBI, 1999, p.625)

Percebe-se, então, que o sujeito da pedagogia crítica, a qual está dentro da teoria crítica da modernidade, é o sujeito do Iluminismo, aquele que acredita ter o poder de comandar seus atos e os atos daqueles que o cercam, portanto, um sujeito transformador.

Peter McLaren é um dos nomes de destaque dentro da teoria crítica atualmente. Ele defende as idéias centrais dessa teoria e insiste na necessidade de adequá-la ao novo momento histórico-social vivido por todos. Será produtivo, então, se propagar os pressupostos desta teoria se o sujeito existente atualmente não é mais aquele que acompanhou o nascimento da educação ocidental? McLaren defende a necessidade da transformação das situações, mas conclama a uma reflexão mais cuidadosa em como torná-la possível.

Reiteramos, neste momento, a idéia de que modernidade e pós-modernidade não surgiram simultaneamente, porém, têm coexistido há certo tempo. Nós, sujeitos perpassados tanto pela modernidade quanto pela pós-modernidade, vemo-nos, muitas vezes, perdidos diante dos acontecimentos de nosso cotidiano.

A seguir, explanamos a respeito do que é denominada pós-modernidade, suas possíveis definições e características a fim de explorar alguns de seus pontos relevantes.

1.2 Pós-modernidade

Uma das peculiaridades da pós-modernidade é o fato de ser algo bastante difícil de ser definido. Diversos autores se prendem aos aspectos que se opõem à modernidade para finalizar suas colocações com uma definição em aberto. Dentre eles, temos Usher e Edwards (1994) que explicam esta dificuldade pelo fato de a pós-modernidade não ser vista como um movimento unificado e Lyotard (1989) que a define pela negativa quando afirma ser a descrença nas metanarrativas⁶ que vigoraram na modernidade. Autores como Lovlie (1992) enxergam a pós-modernidade como um termo bastante amplo, mas que imprime uma posição diversa da existente na modernidade. Já Couzens Hoy (1988) chama a nossa atenção para o

⁶ Metanarrativas são verdades propagadas pelos intelectuais universais com a finalidade de garantir a hegemonia ideológica e política em toda a sociedade do grupo que se encontra no poder (cf. 1.1 Modernidade).

prefixo “pós” que se contrapõe à modernidade, mas, ao mesmo tempo, a inclui ao participar da criação do termo pós-modernidade.

Conforme Usher e Edwards (1994) nos alertam, este termo é semelhante a um guarda-chuva, porque sob ele existem as mais variadas tendências, o que reafirma a dificuldade anteriormente mencionada. Como compreendê-lo, então?

A pós-modernidade traz consigo algumas concepções de mundo e do próprio eu bastante diferentes das apregoadas pela modernidade. Vemos a incerteza presente em todos os setores da vida contemporânea, algo inconcebível anos atrás; autores atacam as metanarrativas, pois, segundo eles, elas seriam a garantia da dominação e da subjugação dos povos. As pessoas se vêem obrigadas a pertencer a algum grupo, pois existe o fantasma da exclusão, ou seja, a ausência de identidade na pós-modernidade. Portanto, há a necessidade da aparente naturalidade do pertencimento, que de natural não tem nada.

Também reconhecemos que a fluidez presente nos relacionamentos apresenta-se mais generalizada. Neste momento em que os relacionamentos se parecem com líquidos que escorrem por entre os vãos de nossos dedos, tudo é muito frágil e fácil de ser rompido como nos mostra Bauman (2005, p.18-9) com as seguintes palavras: (...) “Em nossa época líquido-moderna⁷, o mundo em nossa volta está repartido em fragmentos mal coordenados, enquanto as nossas existências individuais são fatiadas numa sucessão de episódios fragilmente conectados”.

Para Bauman (2005), definido como um sociólogo eclético, a todo acontecimento deve-se estabelecer ligações com fenômenos sociais, embora possam parecer bastante distantes do objeto de estudo inicial. É preciso refletir a respeito, tecer comentários, não tirar conclusões apressadas. O autor faz a seguinte afirmação (1999, p.8): “ser local num mundo globalizado é sinal de privação e degradação social”. Como entender isto? Bauman nos diz que o sujeito que quiser viver atualmente como se vivia há anos corre o risco de ser deixado à margem, pois no mundo pós-moderno tem vez aquele que compreende a fluidez como algo inevitável e positivo. Ninguém se sente preso a mais nada e todos devem enxergar o mundo com olhos de homens do mundo e não de um local definido e com aquele sentimento bairrista que domina a muitos ainda.

A pós-modernidade descreve um mundo onde as pessoas têm que fazer seu caminho sem referências fixas. É um mundo de mudanças rápidas, de instabilidade desorientadora, em

⁷ Bauman (2005) denomina a pós-modernidade como sendo a época líquido-moderna, ou seja, a época em que a fragilidade, a fluidez dos relacionamentos é bastante grande e, por isso, opta-se pela quantidade de relacionamentos em detrimento de sua qualidade.

que o conhecimento é constantemente mudado sem sua tradicional fixidez no fundamento do conhecimento e na convicção do inevitável progresso humano (USHER & EDWARDS, 1994). Percebemos, também, a ruptura da crença na ciência e na racionalidade que dominava o pensamento da modernidade. Na pós-modernidade, há a rejeição do pensamento universal e existe uma crescente consciência do significado da língua, do discurso e da não localização sócio-cultural. Por isso, sentimos de forma crescente a virtualização de instituições, por exemplo, que já não possuem mais endereço fixo. Ou seja, o espaço e o tempo são compreendidos e incorporados pelos sujeitos de forma bastante diversa da modernidade.

A título de conclusão sobre as questões que envolvem a pós-modernidade, temos o seguinte comentário de Eckert-Hoff (2008, p.39),

Falar em pós-modernidade, portanto, implica designar algo que não é fixo e não pode ser sistematizado, já que não se trata de uma filiação a um modelo acabado e fechado; trata-se, sempre e inevitavelmente, de uma contradição, uma descontinuidade, um curto-circuito de sentidos, o que implica um deslocamento com relação à racionalidade da ciência moderna e com relação às verdades instauradas na cultura ocidental.

Este momento vivenciado por todos nós é marcado pela visão de um mundo plural e irreduzível. Há o descentramento do conhecimento e do próprio sujeito. Aquela unidade, apreendida pela modernidade é substituída por uma subjetividade constituída multiplamente, ou seja, ela se constrói pela aquisição de múltiplos significados. É, talvez, esta multiplicidade de possibilidades que caracterize a perspectiva pós-moderna. Da mesma forma, a fragmentação atinge a educação cuja teoria e prática ainda estão enraizadas na modernidade. Entendemos, portanto, que a pós-modernidade problematiza a modernidade crítica, no sentido de que esta, também, propõe modelos. Estes trazem em si a idéia de algo tão bom, segundo os critérios daqueles que os analisam, que devem ser seguidos. Eis a contradição: o sujeito crítico não segue modelos pré-estabelecidos, pois foi orientado para duvidar, questionar o que lhe for apresentado acabado, pronto sem que ele tenha tido participação em seu processo de criação e execução. Na realidade não é isso que acontece já que este sujeito denominado crítico busca modelos como qualquer outro sujeito.

Todas estas constatações nos fazem refletir sobre nosso objeto de pesquisa – “*Pátio – revista pedagógica*” – e sobre a problemática a que nos propusemos pesquisar: Em que medida a “*Pátio – revista pedagógica*” instaura “novos regimes” de verdade com relação aos

pressupostos filosóficos educacionais? Que concepção de sujeito emerge dos discursos dessa revista?

Também nos vimos reportados à hipótese sobre o *corpus* de nossa pesquisa: há a predominância de uma vertente ideológica em vez de várias na revista, o que contribui para o reconhecimento de “regimes de verdade” que dominam o âmbito educacional em um determinado período.

Retomaremos estas questões nos próximos capítulos de nosso trabalho. No capítulo 2, especificamente, trataremos da noção de sujeito e de sua relação com a questão do poder, do saber e dos regimes de verdade, a partir de Foucault.

CAPÍTULO 2

O SUJEITO EM FOUCAULT

Este segundo capítulo tem por objetivo levantar, a partir de leituras de Foucault, a noção de sujeito atrelando-o aos conceitos de saber, poder e regimes de verdade. Entendemos que as teorizações de Foucault coadunam com os pressupostos da pós-modernidade, enquanto desestabilizações das verdades tidas como naturais.

O próprio autor resumiu sua obra como sendo a construção dos sujeitos, ou seja, das subjetivações dos indivíduos na sociedade ocidental (cf. Foucault, 2002), remetendo-os a outros conceitos também problematizados por ele, como: a relação do sujeito com o poder, o saber, os regimes de verdade e os mecanismos de vigilância e de punição, concepções essas que permeiam a análise de nosso *corpus* de pesquisa.

2.1 A genealogia e o sujeito contingente

Foucault tece críticas a áreas como a fenomenologia, o positivismo e o marxismo, por entender a noção de sujeito associada à história, portanto, não enxerga o sujeito como um ser livre e universal. Para Foucault (2002a), o sujeito se constitui graças aos acontecimentos discursivos, práticos e epistêmicos.

Queria ver como estes problemas de constituição podiam ser resolvidos no interior de uma trama histórica, em vez de remetê-los a um sujeito constituinte. É preciso se livrar do sujeito constituinte, livrar-se do próprio sujeito, isto é, chegar a uma análise que possa dar conta da constituição do sujeito na trama histórica. (p. 7)

Este pensador afirma que o sujeito é uma construção, o efeito de uma época e não a origem como muitos antes dele acreditavam. Há nele a oposição entre sujeito contingente e sujeito agente; para o autor, a genealogia está atrelada à contingência, algo incontrolável, fruto do momento histórico-social e a história, à agência, pois o historiador deve invocar a objetividade, a exatidão dos fatos, o passado inabalável.

Foucault (2006, p.27) nos explica o que quer dizer com genealogia.

(...) uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto, etc..., sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcendente com relação ao campo de acontecimentos, seja perseguindo sua identidade ao longo da história.

A genealogia desconsidera, portanto, o “sujeito agente”, assim não há um dono da ação; não há a idéia de causa e efeito como sugerido pela história relatada pelos historiadores. A idéia contida na genealogia para Foucault é a de que existem outros fatores além do próprio

sujeito que determinam os acontecimentos, as atitudes ou o próprio comportamento deste mesmo sujeito.

Segundo Fonseca-Silva (2004, p.28), em suas obras, Foucault elabora um projeto constituído

da tentativa de fazer uma arqueogenealogia do sujeito, dividindo em três domínios: 1) o sujeito em sua relação com a verdade e conhecimento e saber; 2) o sujeito em sua relação com a força e a ação sobre os outros, ou seja, com o poder; 3) o sujeito em sua relação com a ética e agentes morais.

O sujeito para Foucault está atrelado ao poder – elemento presente em todas as nossas relações, desmistificando a idéia de que se encontra apenas nas instâncias superiores; ele penetra em toda trama social, gerando um conjunto de micro poderes em nosso dia-a-dia – e ao saber – visto pelo autor extremamente ligado ao poder, pois um depende do outro para garantir sua existência e permanência –, bem como à ética e aos agentes morais o que nos remete ao questionamento destas noções nos próximos itens deste capítulo.

2.2 Sujeito e poder

Pensar que em Foucault exista uma teoria geral do poder é pensar de maneira equivocada. É impossível afirmar que exista um único poder possuidor de características universais. Este autor não acredita que alguma teoria possa ser permanente, por isso afirma que o que existe são formas em constante transformação, ou seja, o poder é uma prática social que é constituída historicamente. Isto nos leva a compreender a microfísica do poder

tanto (como) um deslocamento do espaço da análise quanto do nível em que esta se efetua. Dois aspectos intimamente ligados, na medida em que a consideração do poder em suas extremidades, a atenção a suas formas locais, a seus últimos lineamentos tem como correlato a investigação dos procedimentos técnicos de poder que realizam um controle detalhado, minucioso do corpo – gestos, atitudes, comportamentos, hábitos, discursos. (2002a, p.XII)

O autor entende poder como “relações ou práticas” que se sucedem sob determinadas condições históricas geradoras de múltiplos efeitos. É a relação entre sujeitos, não localizada

em lugar algum, que parece “escapar” por entre os dedos. Essas relações se dão na microestrutura e a reação a elas também.

Ao tratar da microestrutura, Foucault distingue o intelectual universal do específico, já que são eles, em momentos distintos, que contribuirão para a propagação ou não das metanarrativas (cf. capítulo 1 – 1.1 Modernidade).

Descreve o primeiro como sendo aquele que tem a competência e o poder para impor valores e padrões de comportamento para um grupo social ou mesmo para uma determinada comunidade. O intelectual universal tem grande destaque na modernidade por se utilizar da forma narrativa, ou melhor, das metanarrativas para a difusão dos aspectos universais, básicos da vida humana, o que, em contrapartida, contribui para a banalização do “particular, (d) o idiossincrático e (d) o culturalmente determinado” (PIGNATELLI, 1994, p.132). É-nos sugerido que, por meio das metanarrativas, a autenticidade e a libertação de se conseguir chegar a algum ponto distante do poder, da ideologia e do próprio discurso seja algo possível. Idéia com a qual Foucault não compartilha.

Com o advento da pós-modernidade, as metanarrativas vêm perdendo sua força e espaço, dando voz ao intelectual específico o qual deixou a imagem do detentor de todo saber e autoridade para assumir a imagem daquele que deve atuar como o que problematiza, reflete, questiona o que vive, o meio em que está, o porquê das coisas se apresentarem do jeito que se apresentam.

Tal concepção difere da do marxismo que entende as relações de poder na macroestrutura: dominantes e dominados. O papel do intelectual universal, sob este ponto de vista, é levar à classe operária a consciência dessa dominação para que alguma reação surja. A ideologia⁸ tem função primordial nesse contexto, pois garante a ocultação do poder, das dominações. Espera-se que o sujeito conscientizado consiga enxergar essa situação e reagir contra ela. Estamos diante de algumas das idéias centrais da pedagogia crítica, inserida na segunda vertente da modernidade, que, na voz de Paulo Freire, defende a figura do sujeito cartesiano, aquele com a capacidade de transformar-se e aos que o rodeiam. A educação, segundo esta concepção, tem papel fundamental, pois possibilitará a libertação dos que se encontram presos e subjugados ao poder que oprime. Trata-se de uma concepção muito forte no meio educacional, haja vista que a educação nasce na modernidade, conforme explicações dadas no capítulo 1 desta dissertação. Esta concepção está calcada naquilo que Pignatelli (1994, p.132) denomina “retórica da libertação”.

⁸Em Foucault não encontraremos o termo *ideologia*, mas sim *relações de poder-saber*, que instauram os regimes, os mecanismos, os maquinários de verdade (2002a).

Segundo Mascia (2003, p. 61), esse é o paradigma modernista dominante no mundo ocidental, isto é, aquele que

vê o saber como uma força distinta e contrária ao poder, entendido este como negativo, opressivo, fonte de coerção e controle ilegítimo, enfim, pressupostamente oposto ao saber que, por sua vez, operaria como uma categoria de libertação do poder.

Acreditava-se, então, que o Estado fosse o responsável pelas mudanças de poder, porém, com Foucault, é-nos apresentada uma nova característica dessa concepção: a rede de poderes que impera em uma sociedade dificilmente desaparecerá se o Estado desaparecer. Sendo assim, depois de incorporado, o poder tem a capacidade de sobreviver mesmo sem a figura do Estado.

O autor nos instiga a fazer com ele a análise descendente e ascendente sobre o poder. No primeiro percurso, temos a dedução do poder a partir do Estado e tenta-se verificar até onde se instala e de que maneira ele se reproduz nos menores elementos e nos escalões mais baixos. Já

(...) A análise ascendente que Foucault não só propõe, mas realiza, estuda o poder não como uma dominação global e centralizada que se pluraliza, se difunde e repercute nos outros setores da vida social de modo homogêneo, mas como tendo uma existência própria e formas específicas ao nível mais elementar (2002a, p. XIV).

Desse modo, Foucault nos mostra que o poder não existe, o que existe são relações ou práticas de poder e que nossa participação nesse processo também é inevitável.

Qualquer luta é sempre resistência dentro da própria rede de poder, teia que se alastra por toda a sociedade e a que ninguém pode escapar: ele está sempre presente e se exerce como uma multiplicidade de relações de forças (2002a, p. XIV).

O autor nos mostra que as relações de poder são isentas de uma localização exata; não ocorrem ao nível do direito, nem da violência; não são contratuais nem apenas repressivas. Geralmente associamos o poder a algo negativo, que tolhe nossos atos, aspectos esses refutados por Foucault que garante que o domínio capitalista se deu não porque tenha usado

da força, da repressão exclusivamente. Com o estudo dos micro-poderes, ele nos faz enxergar além dos aspectos negativos já neles incorporados. Assim, Foucault nos ajuda a reverter a retórica modernista ao instaurar o pressuposto de que todas as relações são políticas e de que não há discurso sem relações de poder-saber (MASCIA, 2003).

Verificamos a modificação da concepção de poder com o passar do tempo. Foucault (2006) mostra-nos que, entre os séculos XVI e XVIII, o poder era exercido de forma visível e violenta, como as execuções em praça pública. Esta punição se manifestava através de um espetáculo punitivo, o cerimonial da pena. A garantia do controle se dava graças à visibilidade, em outras palavras, via-se o suplício do corpo como forma de exercer o poder do soberano sobre seus súditos. Com o processo da industrialização no século XIX, houve a necessidade de se encontrar outras maneiras de se garantir o controle das pessoas. Para isso, pensou-se em mecanismos mais sutis e menos violentos. O sujeito passa a ser dividido em setores, analisado, categorizado e moldado, facilitando o seu uso e controle. As punições corporais dão lugar às “sanções normatizadoras” (FOUCAULT, 2002a). Isto garante um controle minucioso do corpo, dos comportamentos e dos discursos. O indivíduo é reduzido a objeto propenso à manipulação. Devido a estes fatos, o poder passa a ser exercido de várias formas, por inúmeros agentes e em diversas frentes.

Há características dessas práticas de poder apontadas por Foucault como básicas. Dentre elas, citamos a concepção da disciplina como uma forma de organização do espaço e de controle do tempo e a vigilância concebida como um de seus principais instrumentos de controle. Enfim, os objetivos das relações de poder do ponto de vista econômico e político são “tornar o homem útil e dócil” (2002a, p. XVIII).

Constatamos, por meio das colocações deste pensador, que nas sociedades modernas pós-século XIX, as relações de poder vêm desempenhando um papel positivo, inclusive é nesse momento que percebemos uma das teses fundamentais da genealogia: “o poder é produtor de individualidade” (p.XIX), ou seja, o indivíduo é efeito do poder e, em contrapartida, a genealogia do poder está estreitamente ligada a uma história da subjetividade. Existe uma interligação entre todas essas idéias: poder-saber, sujeito, subjetivação, vigilância, punição.

Para Foucault, as relações de poder existem por serem alimentadas pelo saber e o saber percorre o mundo por ser propagado graças às práticas de poder. Esta convivência se dá sem grandes atritos, pois há a consciência de que esta interdependência é frutífera para ambos. Na seqüência deste capítulo, abordamos a relação entre o sujeito e o saber que, por uma

questão metodológica, é tratada separadamente do subitem que discorre sobre o poder embora saibamos que esta separação seja apenas didática.

2.3 Sujeito e saber

Devemos mencionar a existência de duas concepções distintas de verdade que transitam na história da humanidade: enquanto uma defende a idéia de pureza da própria verdade distante do domínio do poder, outra tenta desconstruir a racionalidade presente no conceito de verdade, representada por Nietzsche e Foucault (MASCIA, 2003).

Ao fazermos uma retrospectiva histórica, verificamos que o atrelamento do conceito de verdade ao de progresso remonta a Platão com sua distinção de dois mundos – o das idéias e o das coisas – e continua arraigado à cultura ocidental. É este atrelamento de conceitos que garante o pensamento bipolar dominante, ou seja, a construção de hierarquias dicotômicas, como o bem x mal, corpo x mente, verdade x mentira, ciência x arte, dentre outros. E é somente a partir desse pensamento dicotômico que conseguimos (nós, sujeitos ocidentais) conceber o mundo, as relações pessoais e interpessoais, a política, a educação, ou seja, tudo que nos rodeia é concebido por esse tipo de pensamento. Com a filosofia clássica, temos a origem do postulado da verdade e do progresso da ciência cuja influência existe ainda na modernidade.

Citamos, a seguir, Hegel e Marx como representantes da modernidade para que possamos esclarecer as noções de verdade que influenciaram a vida dos sujeitos e das ciências sociais.

A dialética idealista de Hegel, como nos afirma Mascia (2003, p. 66), “vê a história como um processo temporal movido pelas contradições que se alojam no sujeito como espírito, oposto ao lado material”. Embora Marx compreenda a história também como um processo temporal, contrapõe-se a Hegel, ao afirmar que este processo é movido pelas contradições que habitam o sujeito enquanto espírito. A contradição em Marx envolve os homens reais em condições sociais e históricas e passa a ser chamada “luta de classes”.

Em Marx, há a possibilidade dos sujeitos terem controle consciente sobre o poder quando conhecerem a verdade. Voltamos a uma concepção que domina a educação e as ciências no mundo ocidental: o saber associado à liberdade, ao progresso. Por trás do discurso de conscientização dos sujeitos, há a crença de que o fato de se ter consciência dos males do

poder garante de antemão a transformação dos sujeitos, dos meios nos quais eles vivem ou atuam profissionalmente.

Para Foucault, isto não é possível, porque o saber (a verdade) está estreitamente relacionado ao poder e com isso este filósofo desmistifica a noção de verdade em sua obra. Ele entende por verdade: “um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados” (2002, p.14).

Para Foucault, diferentemente do pensamento positivista, o poder que disciplina não afeta negativamente o indivíduo, nem o destrói. É ele que fabrica o indivíduo necessário para o tipo de sociedade vigente. Isso se dá em meio aos blocos disciplinares mencionados pelo filósofo, “nos quais o ajustamento das capacidades e recursos das pessoas, das relações de comunicação, assim como as relações de poder, formam sistemas regulados” (MARSHALL, 1994, p.25). Para que isso se efetive, algumas condições, que dizem respeito à organização do tempo, do espaço e das capacidades, devem ser observadas. Em primeiro lugar, os indivíduos são distribuídos por espaços de acordo com seu progresso e grau hierárquico. Em segundo lugar, está o planejamento das atividades para os indivíduos segundo um cronograma que deve ser seguido. Em terceiro lugar, toda atividade será desenvolvida levando em conta estágios que mostrarão as capacidades e habilidades particulares ou as desenvolverão. Todos os detalhes desse processo disciplinar são assegurados pelo discurso “verdadeiro” conferido a essa disciplina. É por meio dele que padrões “normais” de expectativas são construídos. Segundo Marshall (1994, p.25), “esse saber desenvolvido através do exercício do poder é usado para produzir o que Foucault chama de indivíduos *normatizados*”.

As tecnologias de dominação atuam essencialmente sobre o corpo e, a partir dos resultados dos exames, a classificação e a objetificação dos indivíduos se dão. A educação, calcada no positivismo, como já mencionado, crê poder produzir sujeitos moralmente autônomos o que vai de encontro às idéias foucaultianas.

Devemos, então, compreender o indivíduo como um dos mais importantes efeitos do poder. Ao mesmo tempo em que surge o indivíduo – figura singular, individualizada – como produção do poder é visto também como objeto de saber (FOUCAULT, 2002a). Cabe resgatarmos, nesse momento, a idéia de governamentalidade existente em Foucault. Por “governo” entende-se uma forma de atividade cuja finalidade é produzir sujeitos, moldar, interferir ou guiar a conduta das pessoas de forma que elas se tornem pessoas de um tipo pré-estabelecido. As pessoas têm suas identidades formatadas o que lhes garante ser *sujeitos*. “A arte do governo consistiria em fornecer uma forma de governo para cada um e para todos, mas uma forma que deve *individualizar e normalizar*” (MARSHALL, 1994, p. 29).

2.4 O sujeito e os “regimes de verdade”

Uma das questões centrais de investigação para Foucault tem a ver com a constituição histórica das ciências humanas que se pauta na construção de “regimes” no discurso e no poder. O essencial é se perceber que efeitos de poder circulam entre os enunciados científicos regidos por regras anônimas que constroem nossos regimes de verdade, isto é, segundo o autor

O importante, creio, é 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. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade, o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2002a, p.12).

Em nossas sociedades, a ‘economia política’ da verdade tem cinco características historicamente importantes: a ‘verdade’ i) é constituída na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; ii) sofre constante incitação econômica e política; iii) é objeto, de várias formas, de uma imensa propagação e de um imenso consumo; iv) é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos; enfim, v) é objeto de debate político e de confronto social (as lutas ‘ideológicas’) (FOUCAULT, 2002a).

Ao mencionarmos a questão dos “regimes de verdade” em Foucault, é significativo esclarecer que não se trata de buscar a verdade, mas reconhecer que existem regras incorporadas pelos sujeitos as quais direcionam sua fala a respeito de um determinado objeto. Essa fala traz consigo a questão do verdadeiro e do falso como critério de análise do referido objeto. Os sujeitos que compõem a sociedade têm praticamente sua vida “construída” pelos seus pares, pois o sujeito se entende como o sujeito que é a partir do outro. Sua história bem como suas concepções ou filosofia de vida já lhes foram determinadas antes mesmo desse sujeito se entender como tal. Assim, compreendemos que o papel dos regimes de verdade nesse processo de constituição do sujeito é fundamental, pois são eles que determinarão o próprio sujeito.

Nessas investigações, o autor não faz distinção entre ciência e ideologia, pois para ele, o conhecimento – científico ou ideológico – tem como alicerce de sua existência as condições políticas formadoras tanto do sujeito quanto dos domínios de saber.

A investigação do saber não deve remeter a um sujeito de conhecimento que seria sua origem, mas às relações de poder que lhe constituem. Não há saber neutro. Todo saber é político, (...) porque todo saber tem sua gênese em relações de poder (2002a, p.XXI).

Poder e saber caminham juntos, alicerçados pelos regimes de verdade que propiciam sua continuidade ou sua adequação às condições históricas e sociais vigentes. Sendo assim, o exercício do poder implica na formação do saber e, por outro lado, qualquer saber garante a presença do poder.

(...) A disciplinarização do mundo por meio da produção de saberes locais corresponde à disciplinarização do próprio poder: na verdade, o poder disciplinar, 'para exercer-se nesses mecanismos sutis, é obrigado a formar, organizar e pôr em circulação um saber, ou melhor, aparelhos de saber' (REVEL, 2005, p.77-8).

Uma rede muito bem feita é produzida envolvendo os sujeitos de forma que estes se sintam melhores ou mais protegidos se forem os detentores do saber. Acreditam que somente assim poderão alcançar o status merecido, ou seja, exercerão poder uns sobre os outros. Um outro fator que contribui para fortalecer este tipo de raciocínio é a relação entre sujeito e governamentalidade que atua inclusive sobre nossos corpos.

2.5 O sujeito e a governamentalidade: um olhar sobre a ética e a estética

Foucault entende a construção de sujeitos como um ato político isento de neutralidade. Os sujeitos são, portanto, como já acenado nesta dissertação, efeitos das relações de poder/saber, relações essas entendidas, em Foucault, como políticas de governamentalidade.

“Governo, como já mencionado no item anterior, deve ser entendido como uma maneira de produzir e conduzir sujeitos a se tornarem pessoas conforme as características pré-determinadas. Essa atividade visa a formar as identidades das pessoas e, por conseguinte, torná-las sujeitos. Assim, a arte do governo se encontra no fato de fornecer uma forma de governo para todos e para cada um que deve *individualizar e normatizar*. Tomemos as palavras de Ramos do Ó (2001, p.16-17) para esclarecer o conceito.

Governar é, assim, um exercício permanente que entrecruza os comportamentos de todos e cada um de modo homólogo. A visão temporalmente distendida – ou genealógica como gostava de lhe chamar – que Foucault nos fornece tem por finalidade mostrar que as clivagens (...) e as hierarquizações clássicas utilizadas para inteligibilizar as relações sociais vêm perdendo a sua capacidade explicativa à medida que nos aproximamos da actualidade e, sobretudo, das regiões ocupadas pelas democracias liberais. (...) mostra como historicamente o poder político se vai exercendo cada vez mais através de alianças delicadas entre uma miríade de autoridades, por forma a que seja possível a agregação de realidades que vão desde relações económicas até à conduta dos indivíduos particulares.

Deve existir no governar um olhar para o todo sem descuidar de cada sujeito que o compõe.

Em seu livro *História da Sexualidade* (vol.1), Foucault utiliza o termo *biopoder* ”para mostrar como a construção do eu através do conceito de sexualidade permite ao corpo agir como um ponto ou *locus* de aplicação ao mesmo tempo do controle do indivíduo e do controle da população” (MARSHALL, 1994, p.29).

Cabe à governamentalidade garantir a distribuição pertinente das “coisas”, arrumadas de modo a possibilitar um fim adequado para cada uma das coisas que devem ser governadas. (MARSHALL, 1994). A governamentalidade necessita de um certo conhecimento específico, concreto e preciso, além de implantar princípios de justiça, prudência e sabedoria. Marshall (1994, p.30) nos relata que

Os indivíduos, nessa visão, tornam-se instrumentais aos fins do Estado. A justiça, o bem-estar e a saúde são importantes para os indivíduos, não porque eles são bons em si para os indivíduos, mas porque eles aumentam a força do Estado. Os investimentos na saúde e na educação são *agora* investimentos instrumentais no indivíduo, a serem sacados mais tarde pela crescente força do Estado.

Foucault menciona que, com as transformações históricas vividas pela humanidade, a tecnologia de policiamento ganha força e o autor identifica nela três formas gerais assumidas. Ela é tida como: a) ideal, sonho, utopia; b) uma prática real ou um conjunto de práticas ou regras de uma instituição real e c) uma disciplina acadêmica em instituições. Este filósofo concebe as tecnologias da dominação e do eu como técnicas usadas para tornar o indivíduo um elemento significativo para o Estado. Assim, o poder tem mais alcance e força no meio em que a liberdade e a autonomia estejam presentes.

Como nos afirma Ramos do Ó (2001, p.22-23),

Nas sociedades governamentalizadas, o poder amplia-se porque exactamente se dirige a homens livres, que se percebem como indivíduos autónomos.(...) A liberdade é, portanto, uma *condição* para a existência do poder.

(...)

Definitivamente, teremos que substituir as idéias de dominação por outras que remetam para tecnologias de regulação e de auto-regulação.

Os sujeitos têm sido moldados há muito tempo, podemos dizer desde antes da existência das religiões, pois o convívio social parece necessitar de regras ou de regulação. Por isso, tanto o que diz respeito à ética quanto ao que se atrela à estética têm caminhado para as tecnologias de regulação e de auto-regulação. As atitudes do sujeito, seu discurso, seu comportamento, enfim, tudo que possa compô-lo é regulado de alguma forma. Se não for por regras elaboradas pelo grupo, são aquelas incorporadas pelo próprio sujeito, graças aos seus familiares, amigos, colegas de trabalho, sua cultura ou sua posição na hierarquia social.

Implementando as idéias anteriormente expostas, utilizamo-nos da conceituação de Foucault (2004), na qual menciona que as “artes da existência” devem ser entendidas como

as práticas racionais e voluntárias pelas quais os homens não apenas determinam para si mesmos regras de conduta, como também buscam transformar-se, modificar-se em seu ser singular, e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e que corresponda a certos critérios de estilo (p.198-199).

Para Foucault, em seu trabalho sobre a história da verdade, que engloba o sujeito e a governamentalidade, foi essencial a análise das “*problematizações* através das quais o ser se apresenta como podendo e devendo ser pensado, e as *práticas* a partir das quais elas se formam” (2004, p. 199). A título de exemplificação, gostaríamos de mencionar que entre os

antigos já havia a preocupação com a natureza do ato sexual, a castidade, as relações homossexuais e até mesmo com a fidelidade monogâmica. Isso pode ser constatado entre as primeiras doutrinas cristãs e a filosofia moral da Antigüidade, porém a reflexão feita sobre esses temas e a moral que dela surgiu é a masculina. Por isso, Foucault diz ser necessário fazer uma reavaliação dos aspectos éticos e também estéticos que nos constituem. Segundo ele (2004, p.210),

Mais do que buscar os interditos de base que se escondem ou se manifestam nas exigências de austeridade sexual, é preciso procurar a partir de que região da experiência e sob que formas o comportamento sexual foi problematizado, tornando-se objeto de cuidado, elemento para reflexão, matéria de estilização. Mais precisamente, é preciso perguntar-se por que os quatro grandes domínios de relações em que parecia que o homem livre nas sociedades antigas tinha podido desenvolver sua atividade sem encontrar maiores proibições tenham sido justamente os lugares de uma intensa problematização da prática sexual.

A reflexão iniciada na Antigüidade sobre a prática sexual perpassa a compreensão do que seja a moral ou mesmo o sujeito moral. Entendemos que para este sujeito ter garantida sua existência necessita ser constituído pelos modos de subjetivação – sistema de valores, de regras e de proibições – e pelas práticas de si – “modelos propostos para a instauração e o desenvolvimento das relações consigo próprio, para a reflexão sobre si, para o conhecimento, o exame, a decifração de si por si, para as transformações que se busca operar em si mesmo” (2004, p. 215).

Estas afirmações nos fazem refletir a respeito de nosso *corpus* de pesquisa, que se propõe, enquanto meio de formação e informação, assegurar a atualização de seus leitores e, conseqüentemente, interferir em sua prática. Esse exemplo de relação de poder entre material produtor de conhecimento e público leitor pode servir de ilustração para a caracterização do próprio poder bem como para que façamos alguns questionamentos a respeito das relações de poder-saber e dos regimes de verdade que perpassam por entre os textos selecionados.

Enfim, se este é o sujeito para Foucault, que sujeito é o que se percebe nos textos-reportagens da “*Pátio* – revista pedagógica”? O que as construções ideológicas analisadas poderão nos revelar acerca deste sujeito dividido entre a modernidade e a pós-modernidade?

Em nosso próximo capítulo, discorreremos sobre as concepções de identidade e de sujeito em momentos distintos segundo o olhar de estudiosos da perspectiva sócio-cultural como Hall (1997) e Bauman (2005) cujas reflexões a respeito do mundo moderno e pós-

moderno muito nos auxiliaram para uma maior compreensão destes contextos históricos que garantem a construção dos regimes de verdade em nosso *corpus* de pesquisa: textos da “*Pátio – revista pedagógica*”.

CAPÍTULO 3

IDENTIDADE: UM OLHAR SÓCIO - CULTURAL

Esta pesquisa impele-nos a olhar o discurso educacional com muito menos ingenuidade e, de modo especial, enquanto pesquisadora, de não acreditar que as revistas no âmbito da educação, uma delas parte constituinte de nosso *corpus* de pesquisa, sejam isentas de dizeres políticos, de relações de poder-saber, de regimes de verdade e, principalmente, de construções discursivas sobre o sujeito. É urgente, pois, refletirmos a respeito dos imaginários discursivos que nos rodeiam e nos constituem como sujeitos da educação.

Pretendemos, portanto, lançar um olhar questionador acerca do sujeito que é explícita ou implicitamente constituído nos/pelos textos-reportagens da “*Pátio – revista pedagógica*”. Esta pretensão exige de nós problematizações, a princípio, sobre questões e concepções acerca de identidade. Portanto, este nosso capítulo tem por objetivo situar as bases teóricas que subsidiam tais concepções.

Faz algumas décadas que temos sentido a instabilidade que abala as situações vivenciadas não apenas no âmbito pessoal, mas também no das instituições, do mundo, de todas as pessoas como já mencionamos no início desta dissertação. Estas impressões são o resultado de um processo bastante amplo de mudanças de paradigma que está desalojando as estruturas da sociedade e, conseqüentemente, as identidades.

Os autores centrais deste capítulo são Stuart Hall (2005) e Zygmunt Bauman (1999; 2005) que nos auxiliaram a compreender melhor as peculiaridades da concepção de identidade na modernidade e na pós-modernidade.

3.1 Do sujeito iluminista ao sujeito sociológico: prenúncios de uma fragmentação

Stuart Hall (2005) nos auxilia a elucidar ainda mais o intenso elo entre identidade e sujeito, proporcionando-nos uma revisitação histórica das concepções de sujeito que contribuíram para a construção ou para a desconstrução da(s) identidade(s) desse mesmo sujeito.

Para se abordar o tema identidade, Hall (2005) afirma ser necessário fazer uma retrospectiva a respeito do sujeito, sujeito este compreendido como uma figura discursiva, por ser constituído na/pela linguagem e, portanto, fruto do meio social. O sujeito, nesses termos, é um efeito da linguagem e não pré-existe a ela como um “ser”. Em seu texto, o autor nos mostra três *concepções mutantes* percebidas no transcorrer dos séculos dessa figura discursiva denominada sujeito. São elas: a do sujeito do Iluminismo, a do sujeito sociológico e a do sujeito pós-moderno.

Ao nos apresentar o sujeito do Iluminismo, o autor enfatiza as seguintes concepções: este sujeito é o centro de todas as coisas e é possuidor das capacidades da razão e da consciência. Alguns autores, conforme Hall nos relata, argumentam que, com o surgimento do “indivíduo soberano” (op. cit., p.25), imprimiu-se força a todo sistema social da modernidade. Esse sujeito, concebido como o centro, portanto voltado para si mesmo, esse ser individual em sua essência, carrega consigo dois significados bastante distintos: o sujeito é indivisível, por um lado, e por outro, é único, singular.

Encontramos na própria história da filosofia reflexões desta concepção de sujeito. René Descartes (1596-1650), filósofo francês, fez uma formulação primária dessa concepção. Com o deslocamento de Deus do centro do universo, Descartes, como muitos outros, viu-se atingido frontalmente pela dúvida e o nascimento do sujeito moderno se dá em meio a este momento de dúvida e do ceticismo metafísico.

Para este filósofo, só há explicações para todas as coisas se elas forem reduzidas aos seus elementos indivisíveis o que seria percebido somente através da razão ou da capacidade de pensar e refletir. Hall (2005, p.27) nos assevera que “desde então, esta concepção do sujeito racional, pensante e consciente, situado no centro do conhecimento, tem sido conhecida como o ‘sujeito cartesiano’”.

Na segunda concepção que nos é apresentada por Hall, percebemos os reflexos das mudanças sofridas na/pela sociedade. Até então (século XVIII), os grandes processos da vida moderna tinham como centro o “sujeito-da-razão” (op.cit., p.29), mas as sociedades modernas tornam-se mais complexas, coletivas, exigindo daquele indivíduo centrado em si mesmo uma abertura para os demais. As teorias clássicas liberais de governo, voltadas para o indivíduo, tiveram que dar lugar a teorias que correspondessem às estruturas das grandes massas e dos estado-governos. Assim, o sujeito não é mais o centro, pois há a percepção de que sem o outro, torna-se um ser incompleto. Tem consciência de que não é autônomo e nem auto-suficiente. Nasce uma concepção mais social de sujeito. São as grandes estruturas que garantem a este sujeito se sentir e se ver mais localizado e definido. Passa-se a compreender a

formação da identidade deste sujeito na relação com o outro. Em outras palavras, é o outro, é a instituição que definirá quem este sujeito é ou deve ser.

No decorrer da história humana, dois importantes eventos auxiliaram na construção dos fundamentos conceptuais do sujeito moderno: o darwinismo e o aparecimento de novas ciências sociais.

Enquanto o sujeito foi “biologizado” - dominado e contaminado pelas explicações científicas e mais particularmente relacionadas à biologia -, as novas ciências sociais ora fortaleciam o “indivíduo soberano”, ora criticavam o “individualismo racional” do sujeito cartesiano. Hall (2005, p.31) menciona em seu texto a definição de sujeito sociológico encontrada na teoria da socialização como podemos verificar a seguir:

Essa “internalização” do exterior no sujeito, e essa “externalização” do interior, através da ação no mundo social (...), constituem a descrição sociológica primária do sujeito moderno e estão compreendidas na teoria da socialização.

Esse modelo sociológico interativo, no qual o interior influencia o exterior e vice-versa, tem existência na primeira metade do século XX. “A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, ‘sutura’) o sujeito à estrutura” (op.cit.,12). Contudo, no mesmo período, uma concepção mais perturbadora de sujeito e de identidade toma forma e ganha dimensões bastante grandes ainda dentro do período do Modernismo.

O sujeito é, até então, reconhecido graças às identidades a ele conferidas. São elas que o interligam à estrutura social, entretanto isto sofrerá modificações – tanto no que diz respeito ao sujeito quanto à identidade. O que era aparentemente consistente, sólido, compacto está sendo fracionado. A idéia de unicidade dá lugar à fragmentação. Nasce, pois, a terceira concepção de sujeito, o pós-moderno sem identidade definida ou constante.

3.2 Os deslocamentos do sujeito pós-moderno

Aquela noção de identidade que vigorou na modernidade perde força e dá espaço à multiplicidade de identidades com as quais o sujeito pode se identificar momentaneamente. A identidade, que a princípio imprimia no sujeito uma marca quase tão profunda quanto uma

tatuagem, transforma-se em um “decalque” facilmente substituído por outro. Essa transformação promove o deslocamento do sujeito que não se percebe mais como o centro, em vez disto, reconhece-se a existência de uma multiplicidade de centros de poder. Se isto acontece com o sujeito, significa dizer que o mesmo ocorre com a sociedade. Ela é deslocada ou descentrada constantemente por forças exteriores. Por isso, Hall afirma que as sociedades da modernidade tardia são reconhecidas pela “diferença”. Diferentes “posições” do sujeito são produzidas o que é o mesmo que dizer identidades.

Com o advento das transformações geradas pela pós-modernidade, pode-se postular, segundo Hall, a terceira concepção de sujeito que se distancia da noção de unicidade, dando lugar a uma visão fragmentada de sujeito. Deixa de possuir uma identidade para nos mostrar várias facetas de identidades. Embora esse sujeito possa conceber sua identidade como una e homogênea, para o autor, isso não passa de uma fantasia ou mais precisamente de um desejo, desejo este instaurado na modernidade e que é sentido, agora, ou no momento contemporâneo de embates entre modernidade e pós-modernidade. Portanto, o sujeito da pós-modernidade é constitutivamente um sujeito dividido entre as leis da razão e a contingência instaurada pela pós-modernidade. O homem é entendido como a soma, a superposição de várias identidades.

A importância da identidade, segundo Hall, está no fato de que ela contribui para a composição da unicidade do indivíduo já que desempenha a função de uma segunda pele que une este à estrutura. Como o autor afirma, se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”.

Isso é constatado, por exemplo, em situações de pessoas que, por algum motivo, tiveram de se separar de seus pais ou familiares quando crianças e, com o passar do tempo, começam a sentir a necessidade de conhecer seu passado (todos têm um), estabelecer elos com sujeitos e situações que garantam o reconhecimento de outras identificações até então desconhecidas. A necessidade social de se ter uma identidade tem seus alicerces danificados, pois a fixidez das concepções dá espaço à mudança, à multiplicação de possíveis identidades.

Esse caráter de mudança na modernidade tardia ou pós-modernidade, que afeta a concepção de sujeito e de identidade, é um outro aspecto da questão da identidade. Certamente a globalização, um fenômeno de alcance mundial, contribuiu para que toda esta estrutura sofresse alterações radicais e irreversíveis bastante significativas. Essa grande transformação afetou a tudo e a todos: as estruturas institucionais, as relações e as condições de trabalho, a produção cultural, as relações entre as nações, a nossa vida diária, as nossas relações interpessoais, e por que não dizer a própria “*Pátio* – revista pedagógica”.

A globalização deve ser compreendida como um processo que é vivido por todos conscientemente ou não, entretanto, é impossível alguém se dizer fora dela. Sua existência parece ser independente de nossa vontade enquanto sujeitos da história. Percebemos que a diferença essencial entre sociedades tradicionais e pós-modernas reside no fato dessas últimas sofrerem mudanças rápidas e contínuas e que afetam as identidades, conforme vimos até agora.

Autores como Giddens, Harvey e Laclau (apud HALL, 2005, p.18) discorrem diferentemente sobre questões cujo tema é a sociedade pós-moderna, entretanto, a forma como enfatizam a descontinuidade, a fragmentação, a ruptura, o deslocamento segue uma linha de pensamento comum.

Segundo Hall, o sujeito, na modernidade tardia, não foi simplesmente desagregado, também foi deslocado, ou seja, esse sujeito, ao mesmo tempo, retirado de suas raízes, teve que sair de seu lugar, pois a ele foi determinado um outro espaço. Para podermos compreender melhor esse processo de transformação, o autor discorre sobre cinco grandes avanços na teoria social e nas ciências humanas que provocam esse caráter de mudança e afirma que o maior efeito tem a ver com o descentramento final do sujeito cartesiano.

Ele elege como primeiro descentramento as tradições do pensamento marxista: Marx coloca as relações sociais no centro de seu sistema teórico. Com isso, desloca duas proposições-chave da filosofia moderna:

- que há uma essência universal de homem;
- que essa essência é o atributo de “cada indivíduo singular”, o qual é seu sujeito real.(2005, p.35)

O pensamento que dominava em época anterior a Marx pregava o poder do sujeito em transformar a si e ao que estivesse ao seu redor visto que esse sujeito era dono de suas vontades. O marxismo, por sua vez, prega a existência das condições de produção que são determinantes para a ocorrência ou não dessa transformação. Reconhece-se que o “poder” do sujeito é limitado; outros fatores interferem em suas atitudes. Como lemos em Hall (2005, p.34-5),

(...) os indivíduos não poderiam de nenhuma forma ser os “autores” ou os agentes da história, uma vez que eles podiam agir apenas com base em condições históricas criadas por outros e sob as quais eles nasceram, utilizando os recursos materiais e de cultura que lhes foram fornecidos por gerações anteriores.

O segundo descentramento é o reconhecimento da existência do inconsciente por Freud. Nossa identidade, nossos desejos são orientados por uma lógica bem diferente da razão; não os conseguimos controlar totalmente, pois, muitas vezes, somos “traídos” por nossos próprios atos.

Segundo Lacan sobre as idéias de Freud,

a imagem do eu como inteiro e unificado é algo que a criança *aprende* apenas gradualmente, parcialmente, e com grande dificuldade. Ela não se desenvolve naturalmente a partir do interior do núcleo do ser da criança, mas é formada em relação com os outros. (apud HALL, 2005, p.37)

Hall prefere o termo identificação à identidade, pois o vê como um processo em andamento. Pelas palavras de Andrade (2007, p.5), podemos compreender melhor o conceito.

A identificação caracterizaria esses momentos provisórios com os quais nos identificamos, essas formas pelas quais somos representados, em nossos sistemas culturais, num processo contínuo de re-elaboração e de deslocamentos.

Hall aponta-nos como terceiro descentramento o estruturalismo de Fernand de Saussure.

Segundo Saussure, “a língua é um sistema social e não um sistema individual” (apud Hall, 2005, p.40), pois ela existe anteriormente a nós. Ao falarmos uma língua, resgatamos os significados todos pertencentes às palavras. Entretanto, isto não deve nos levar a crer que os significados são estáticos, fixos. “O significado surge nas relações de similaridade e diferença que as palavras têm com outras palavras no interior do código da língua” (HALL, 2005, p.40). Podemos fazer uma analogia entre língua e identidade: o significado é instável como a identidade na pós-modernidade; não temos o poder de controlá-lo por completo, pois poderemos continuamente ser surpreendidos por significados adicionais que nos impediriam de (re)construir mundos concebidos fixamente.

O quarto descentramento é o trabalho de Michel Foucault⁹.

Ele produziu uma espécie de “genealogia do sujeito moderno”. Mostra-nos um novo tipo de poder, o “poder disciplinar.” O objetivo desse poder é controlar as vidas, os corpos, as

⁹ Rever Capítulo 2 – O sujeito em Foucault.

mentes das pessoas. Segundo o pensador, “(...) quanto mais coletiva e organizada a natureza das instituições da modernidade tardia, maior o isolamento, a vigilância e a individualização do sujeito individual” (HALL, 2005, p.43).

Diversos são os mecanismos de controle em nossa vida contemporânea, alguns extremamente visíveis e tidos como necessários pelos próprios “vigiados”, outros invisíveis, mas tão ou mais eficientes do que os primeiros. Na atualidade, vivemos em constante conflito com nossos pares. O motivo, muitas vezes, tem a ver com a confusão generalizada sobre o que é público e o que é privado. As nossas vidas estão sendo escancaradas sem que saibamos ou queiramos por instituições, por conhecidos, por desconhecidos.

Finalmente Hall nos mostra o que considera como o quinto descentramento. Trata-se do impacto do feminismo, tanto como uma crítica teórica quanto como um movimento social. (p.44)

Com isso, o autor enfatiza a importância dos movimentos de minoria que ganham força a cada dia e ditam regras antes nunca pensadas. Ele aborda o feminismo, mas podemos incluir neste descentramento os homossexuais, as pessoas com deficiências especiais, os negros, os índios, dentre outros.

Esses descentramentos esclarecem de que maneira o sujeito do Iluminismo, como referência anterior, foi sofrendo mudanças e, por conseguinte, deixando sua identidade fixa para ser composto por identidades múltiplas, e contraditórias, como estamos postulando para o sujeito da pós-modernidade. A problematização a ser realizada em nosso *corpus* de pesquisa perpassa por esses descentramentos, já que um de nossos objetivos é reconhecer o sujeito-leitor ou o sujeito que se quer formar a partir dos textos-reportagens da revista *Pátio*.

3.3 Globalização, modernidade líquida e identidades: inclusão e exclusão

Da mesma forma que Hall parece-nos um autor importante para fazermos questionamentos sobre a identidade e o sujeito, temos na figura de Bauman, um outro autor também significativo, um sociólogo de origem polonesa que apresenta uma problematização profunda e instigante e que poderá nos auxiliar a olhar para o *corpus* e examinar as emergências de subjetividades. O autor, em algumas de suas obras, tem por objetivo encontrar as diversas ligações entre seu objeto de investigação e as demais manifestações da vida e da sociedade humana. Seus textos são metafóricamente “terremotos”. Eles conseguem abalar as crenças por mais sólidas que possam ser. Em suas reflexões, encontramos um trabalho em

constante desenvolvimento que explica sua necessidade de estabelecer relações entre conceitos e fenômenos sociais. É considerado um sociólogo eclético que entende a verificação da “verdade” de todo comportamento e sentimento coletivo como algo primordial.

Bauman tem como princípio a responsabilidade ao se envolver na vida pública, o que significa dizer que a sociologia é uma disciplina “que fornece a ferramenta analítica para se estabelecer uma vigorosa interação com a filosofia, a psicologia social e a narrativa” (2005, p.9).

Ele se concentrou no fenômeno da globalização não apenas sob o ponto-de-vista econômico, mas principalmente analisando suas conseqüências sobre a vida cotidiana (1993). Enxerga a globalização como uma “grande transformação” que atinge a todos e a todas as instituições e estruturas existentes. Dizer-se “fora” do alcance desse fenômeno nada mais é do que a tentativa de se auto-enganar. Todos nós estamos inseridos na globalização e ela nos tem influenciado há tempos.

Esse fenômeno contribui para a transformação da concepção de identidade que vigorava no sujeito do Iluminismo e no sociológico. Outros fatores também aceleraram essa transformação: a falência do Estado como provedor do bem-estar social, conseqüentemente a crescente sensação de insegurança, e a modificação na compreensão das concepções de tempo e espaço pela sociedade pós-moderna.

“Em seus trabalhos mais recentes, Bauman também nos alerta para a “corrosão do caráter” que é entendida por ele como “a manifestação mais marcante da profunda ansiedade que caracteriza o comportamento, a tomada de decisões e os projetos de vida de homens e mulheres na sociedade ocidental” (2005, p.11).

Da mesma forma que em Hall constatamos, Bauman deixa clara a impossibilidade de se “solidificar” identidades em uma sociedade em que tudo é incerto e transitório. A fluidez, a perenidade das identidades sociais, sexuais e culturais é inegável. Entendemos, portanto, que as bases da sociedade moderna estão em colapso do qual não há retorno. Bauman afirma ser essencial enxergar os pólos da identidade impostos à existência social: “a opressão e a libertação” (2005, p.13). Enquanto para uns, é garantida a identidade que quiserem – sujeitos reconhecidos no meio social em que vivem –, para outros – os que vivem à margem –, não existe nem o direito de se ter alguma identidade.

As identidades, como comumente se afirma, são definidas pelas comunidades que, por sua vez, podem ser comunidades de vida, na qual seus membros estão unidos por um elo absoluto, e de destino, resultado da unicidade de princípios ou idéias. Conforme Bauman nos relata, “a questão da identidade só surge com a exposição a ‘comunidades’ da segunda

categoria.” (2005, p.17) Tanto para o *pertencimento* quanto para a *identidade* são fatores essenciais as decisões dos indivíduos, a maneira como atuam diante do outro e os caminhos por eles percorridos. Isso garante a possibilidade de alteração ou de negação do pertencimento e da identidade.

Ao falarmos em sujeito pós-moderno, aquele vivente na época líquido-moderna¹⁰, implicitamente nos referimos à fragmentação de suas identidades como nos aponta este autor no excerto seguinte:

Estar total ou parcialmente “deslocado” em toda parte, não estar totalmente em lugar algum (ou seja, sem restrições ou embargos, sem que alguns aspectos da pessoa “se sobressaiam” e sejam vistos por outras como estranhos), pode ser uma experiência desconfortante, por vezes perturbadora. (2005, p.19)

O assunto identidade por algumas décadas foi exclusivo do campo filosófico. Atualmente tornou-se um assunto em evidência e de grande importância em diversos campos do saber. Por estes fatores todos, a crença de que a identidade é algo a ser inventado e o desconhecimento de sua fragilidade e de sua condição provisória não têm mais espaço nesta época líquido-moderna. Como todo ser humano, nós só sentimos a ausência de algo quando este algo não está mais ao nosso alcance ou sofreu uma enorme transformação e não conseguimos mais reconhecê-lo. É este fato, atualmente, que provocou este olhar mais atento para com a questão da identidade.

A idéia de identidade(s) só ganha força quando o sujeito passa a pertencer a grupos diferentes daquele ao qual está ligado naquele momento, mesmo que de forma inconsciente. Portanto,

A idéia de “identidade” nasceu da crise do pertencimento e do esforço que esta desencadeou no sentido de transpor a brecha entre o “deve” e o “é” e erguer a realidade ao nível dos padrões estabelecidos pela idéia – recriar a realidade à semelhança da idéia.(...) E o nascente Estado moderno fez o necessário para tornar esse dever obrigatório a todas as pessoas que se encontravam no interior de sua soberania territorial (BAUMAN, 2005, p.26).

Com o nascimento do Estado moderno, desenvolveu-se a idéia de que todas as pessoas que estivessem sob sua soberania territorial deveriam se identificar com este Estado criando-se a necessidade de uma “identidade nacional” cuja convivência com outras identidades era

¹⁰ Aquilo que Hall denomina pós-modernidade ou modernidade tardia, aparece em Bauman, também, como modernidade líquida.

praticamente impossível. Segundo Bauman (p.28), “a identidade nacional objetivava o direito monopolista de traçar a fronteira entre ‘nós’ e ‘eles’”. Por detrás desta obrigatoriedade de se pertencer a uma nação, existia o fantasma da exclusão.

Em nossos dias, porém, até mesmo as fronteiras anteriormente impostas pelos Estados estão se liquefazendo. A “compressão tempo/espço” colabora para que esse desfocamento do situar-se ocorra e nos mostra que “os usos do tempo e do espaço são acentuadamente diferenciados e diferenciadores. A globalização tanto divide como une; divide enquanto une” (BAUMAN, 1999, p.8). Percebemos, então, que uma das conseqüências disso é a crescente segregação espacial. Mas, como habitantes deste líquido mundo moderno, tentamos manter, como se isto fosse possível, as referências de nossas identidades fragmentadas e em constante movimento. Fato do qual, às vezes, não temos consciência já que estamos em movimento mesmo quando fisicamente parados.

O fenômeno da globalização, mencionado anteriormente, modificou a noção, inclusive de nação; o Estado parece não ter mais tanto poder ou vontade de manter uma idéia de união inabalável. Enquanto o Estado garantia aos cidadãos uma identidade, estes tinham a ilusão da segurança. Por um lado, a não garantia dessa identidade (e de outras) tem provocado nas pessoas uma crescente sensação de insegurança e ansiedade. Por outro lado, no mundo líquido moderno estar fixo, ser identificado não é visto com bons olhos. Em outras palavras, como nos afirma Bauman, “ser local num mundo globalizado é sinal de privação e degradação social” (op. cit., p.8).

A conseqüência dessa nova forma de se compreender a identidade tem provocado transformações bastante significativas nos relacionamentos de trabalho ou interpessoais. Quando a qualidade dos relacionamentos deixa a desejar, as pessoas procuram algum tipo de compensação, como pertencer à “rede de conexões”, como as encontradas na Internet: redes de amizades, de afinidades por interesses, de relacionamentos amorosos. Acreditam, assim, encontrar o que procuram na quantidade de relacionamentos obtidos.

Em nosso mundo de “individualização” em excesso, as identidades são bênçãos ambíguas. Oscilam entre o sonho e o pesadelo, e não há como dizer quando um se transforma no outro. (...) Num ambiente de vida líquido-moderno, as identidades talvez sejam as encarnações mais comuns, mais aguçadas, mais profundamente sentidas e perturbadoras da *ambivalência*. (p.38)

Essa fragmentação de identidades tem colaborado para que a sociedade líquido-moderna se torne ainda mais individualista e estratificada: em um extremo estão aqueles que escolhem suas identidades em um leque bastante amplo. No outro extremo, temos aqueles que tiveram negado o acesso às identidades, no máximo “se vêem oprimidos por identidades aplicadas e impostas *por outro*“ (p.44). Mas a fragmentação não se encerra neste patamar. Há pessoas denominadas de “subclasse” que vivem à margem, que não são vistas ou mesmo reconhecidas como pertencentes a esta pirâmide estratificada. A elas é negado o direito de reivindicação de qualquer tipo de identidade. A exclusão está aí representada. “O significado da ‘identidade da subclasse’ é a ausência de identidade, a abolição ou negação da individualidade, do ‘rosto’(...). Você é excluído do espaço social em que as identidades são buscadas, escolhidas...” (p.46).

É essa exclusão, enfim, que se concentra na base dos casos de aprofundamento das desigualdades sociais e do aumento da miséria, da humilhação e da pobreza.

Vimos em Bauman o quanto a fragmentação da(s) identidade(s) tem alterado os relacionamentos desses sujeitos que não mais se reconhecem como senhores e centros de poder. A compreensão do mundo como algo sólido, provedor de segurança para todos, teve, sem dúvida, seu abalo ilustrado com o fato ocorrido em 11 de setembro de 2001, nos Estados Unidos: a queda das torres gêmeas. Esse país, que por décadas foi considerado o símbolo do poder econômico, político até mesmo de vida, foi abalado profundamente e, conseqüentemente, seus aliados também se viram atingidos. Mais insegurança e desconfiança tomaram conta de todos. A segurança deve ser garantida custe o que custar. Esse é o lema atual e para isso verbas gigantescas são direcionadas para essa questão, contribuindo ainda mais para que a desigualdade aumente entre os sujeitos dessa pirâmide de incluídos e excluídos.

A concepção de identidade pessoal e nacional é, com esse fato, novamente abalada. As incertezas ganham mais força contribuindo para essa fragmentação de identidades. Com essas colocações, problematizamos as questões e as concepções de sujeito e de identidade, a partir dos estudos sócio-culturais, de maneira a que possamos olhar para o *corpus* e nos perguntar que tipo de sujeito e identidade a *Pátio* está construindo.

O próximo capítulo trata especificamente dos conceitos que caracterizam a Análise do Discurso de linha francesa, arcabouço teórico-metodológico, que subsidiará nossa análise.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DO DISCURSO DE LINHA FRANCESA

Neste quarto capítulo, é feita uma retrospectiva sobre as fases da Análise do Discurso de linha francesa a fim de tratarmos dos pressupostos que norteiam a análise de nosso *corpus* de pesquisa, além de abordarmos, mais especificamente, os seguintes conceitos: discurso, formação discursiva, formação ideológica e sujeito¹¹.

4.1 A análise do discurso e suas épocas

Michel Pêcheux (1990) resume as três épocas que envolveram a construção teórica da Análise do Discurso iniciada na década de 60, na França, como momentos de deslocamentos, ou seja, houve momentos de revisões e modificações em seus conceitos essenciais. Falar em três épocas¹² não significa dizer que existiram divisões cronológicas, mas sim a reavaliação e a elaboração dos conceitos que sustentam a teoria desse campo do conhecimento.

A primeira fase da AD apoiava-se no levantamento de uma série de palavras e estruturas de frases que pertencessem a um conjunto de discursos produzidos por uma máquina discursiva em um dado momento. A idéia de heterogeneidade – a existência de diversas vozes em um mesmo discurso – não era levada em conta pelos analistas do discurso na AD1, por isso, buscava-se, em qualquer análise, aquilo que mostrasse a homogeneidade e a concepção de que os discursos eram fechados em si mesmos. Segundo Grigoletto (2002, p.26-27), há aspectos positivos nessa primeira fase:

Um é a tentativa de se proceder a uma análise não-subjetiva dos efeitos de sentido, uma análise que não ficasse presa à ilusão do sujeito de ser a origem do sentido. Outro é o rompimento com uma concepção reducionista da linguagem, que a entende como instrumento de comunicação. (...) Um terceiro aspecto positivo é a elaboração do conceito de relações de sentido entre discursos (...). Por último, mas não menos importante, está, já nessa primeira fase, a proposta de articulação do lingüístico com o histórico-social, através do

¹¹Esses conceitos, a princípio, serão citados durante a explanação das fases da Análise do Discurso de linha francesa, sendo melhor explorados nos subitens do capítulo.

¹² A partir desse momento em nossa dissertação, iremos nos referir a essas épocas da seguinte maneira: AD1, AD2 e AD3 e à Análise do Discurso simplesmente como sendo AD.

conceito de determinação do processo discursivo pelas suas condições de produção.

Depreendem-se, porém, desse momento da AD1, aspectos também negativos, como a ausência de uma reflexão sobre o conceito de sujeito e sobre a enunciação, além da escolha de termos denominados pivôs e sua análise feita de forma dissociada do fenômeno enunciativo (GRIGOLETTO, 2002).

Aos poucos, a concepção de que o discurso fosse homogêneo foi deixada de lado, pois se verificou que a “interação cumulativa de momentos de análise lingüística e análise discursiva” (op. cit., p.28) provocou desdobramentos na postura metodológica do analista de discurso. Esse passa a enxergar o acontecimento como elemento essencial para a compreensão do discurso e não apenas sua estrutura.

Na AD2, Pêcheux implementa um deslocamento teórico em relação à fase inicial. Ele lança um olhar para as relações entre os processos discursivos. Entretanto, o conceito de formação discursiva contribui para o abandono da noção de discurso homogêneo, ou seja, de máquina estrutural fechada. É nessa época também que Pêcheux nos apresenta sua teoria dos “dois esquecimentos”: “sob a ação da interpelação ideológica, o sujeito pensa que é a *fonte do dizer*, pois este se apresenta como uma *evidência*” (GREGOLIN, 2004, p. 62). Em outras palavras, o sujeito tem as convicções de que seu dizer se inicia a partir dele e de que este dizer é único, é original.

Pêcheux (1988) enfatiza também o papel da “luta ideológica de classe” na produção dos sentidos quando propõe uma *teoria materialista do discurso*, isto é, todo discurso é o resultado de uma relação ideológica de classe que por si só já apresenta contradições.

Na AD3, noções como as de máquina estrutural fechada são definitivamente derrubadas e provocam diversos questionamentos entre os analistas do discurso. Pêcheux distancia-se de posições dogmáticas assumidas em épocas anteriores devido ao seu vínculo com o Partido Comunista. Ele enfatiza a heterogeneidade presente no discurso que é garantida por suas condições de produção, isto é, “as imagens que os interlocutores fazem de si e do outro, a partir do lugar que eles ocupam no contexto histórico-social” (MASCIA, 2003, p. 28) e aprofunda-se no conceito de interdiscurso, além de reconhecer a não-neutralidade na construção do discurso.

Com Pêcheux, dá-se uma grande interrogação com relação ao estatuto do sujeito: como fazer a separação no sujeito do enunciador estratégico que nos é mostrado como

responsável de seu próprio dizer da posição do sujeito afetado pelo interdiscurso e, conseqüentemente, sem controle estratégico (GRIGOLETTO, 2002). Diversos questionamentos são feitos sobre o sujeito do discurso e sobre a própria AD concebida como procedimento de análise (FERNANDES, 2005).

É significativo lembrar que se dá nessa fase a ênfase às tentativas de diálogo entre a análise do discurso e outras áreas, principalmente a lingüística, a história e a psicanálise exatamente pela necessidade de respostas aos questionamentos feitos. Percebeu-se que estas outras áreas serviriam de suporte para a AD.

Nos subitens seguintes, tratamos dos conceitos que fizemos referência no início deste capítulo e que norteiam a análise.

4.3 Discurso, formação discursiva e formação ideológica

Acreditamos ser prudente definir o que entendemos por discurso já que o termo parece ter se popularizado e por isso ser compreendido de maneira bem diversa da proposta pela AD de linha francesa especificamente.

Sendo o discurso o objeto de estudo da AD, devemos compreender que sua existência é garantida por elementos como a língua, a fala e o texto. Sendo assim, o discurso “encontre-se no social e envolve questões de natureza não estritamente lingüística” (FERNANDES, 2005, p. 20). As palavras proferidas estão impregnadas de aspectos sociais e ideológicos percebidos pelos interlocutores mais atentos. Isto nos possibilita afirmar que os discursos sofrem transformações, pois acompanham as mudanças das mais variadas ordens, como políticas e sociais.

Como Fernandes (op. cit., p.22) ratifica

analisar o discurso implica interpretar os sujeitos falando, tendo a produção de sentidos como parte integrante de suas atividades sociais. A ideologia¹³ materializa-se no discurso que, por sua vez, é materializado pela linguagem em forma de texto.

Quando nos referimos à produção de sentidos, dizemos que no discurso os sentidos das palavras não são fixos, não são imanentes, conforme, geralmente, atestam os dicionários.

¹³ Segundo Ferreira (2005, p.17), ideologia é o elemento determinante do **sentido** que está presente no interior do **discurso** e que, ao mesmo tempo, se reflete na exterioridade, a ideologia não é algo exterior ao discurso, mas sim constitutiva da prática discursiva.

É importante ressaltar ainda que todo discurso é constituído por interdiscursos, isto é, tem em si diferentes discursos, provenientes de diferentes momentos históricos e posições sociais. As palavras adquirem os significados de acordo com os lugares ocupados pelos sujeitos no momento da interlocução, isto é, uma mesma palavra pode ser compreendida ou proferida com significados diferentes graças aos lugares da hierarquia social ocupados por aqueles que a pronunciam e suas concepções ideológicas. Estas constatações nos levam a perceber a importância da análise do discurso que tem em vista as condições de produção; são relevantes, portanto, as condições sócio-históricas e ideológicas constituintes dos sujeitos do discurso. Verificamos isto em Pêcheux (1988, p.190) quando afirma que

O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe “em si mesmo” (...) mas, ao contrário, é determinado pelas proposições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas.

São, portanto, os sujeitos que dão sentido às palavras segundo o lugar em que estão inseridos na sociedade e conseqüentemente os regimes de verdade que trazem consigo. Verificamos ainda em Foucault (2002, p. 52-3) que “os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem”. Ele enfatiza a concepção de discurso interligada às relações que o constituem, por isso, a preferência do autor pelo termo “formações discursivas” a “discurso” que é um conjunto de enunciados possíveis que subjazem à prática discursiva (MASCIA, 2003, p.30). Assim, entende-se por prática discursiva,

um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou lingüística dada, as condições da função enunciativa (FOUCAULT, 1995, p.136).

O termo “prática”, neste contexto, difere da idéia de atividade do sujeito; é, na verdade, a expressão da existência de forma objetiva e material de certas regras obedecidas por ele enquanto aquele que participa do discurso. São as regras internalizadas e incorporadas pelo sujeito que, com o passar do tempo, passam a ser percebidas como parte de sua existência.

Se são as relações com o outro que proporcionam ao sujeito e a seu discurso constantes transformações, são nestas mesmas relações que encontramos explicações sobre o que se denominou formação discursiva e formação ideológica.

Como é sabido, o conceito de formação discursiva emprestado de Foucault encontra-se estreitamente relacionado à noção de discurso. Sendo assim, formação discursiva é entendida como um sistema de dispersões e de regularidades o que nos remete às épocas da AD anteriormente mencionadas em que a idéia de homogeneidade predominou durante um período até a heterogeneidade e as formações discursivas serem reconhecidas.

Foucault (1995, p.43) define formação discursiva da seguinte maneira:

Sempre que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão e se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições, funcionamentos, transformações) entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, teremos uma formação discursiva.

Após a discussão sobre o conceito de formações discursivas, faz-se necessária a problematização do que se entende por formações ideológicas que atravessam inevitavelmente aquelas.

Pêcheux (1975) formulou o conceito de formações ideológicas tendo como base a noção althusseriana de interpelação, ou seja, as práticas discursivas constituem-se de e sob uma ideologia e de que a ideologia se dá através do sujeito e para o sujeito.

Como Eckert-Hoff (2008, p.50) esclarece-nos: “O funcionamento da ideologia, em geral, como interpelação dos indivíduos em sujeitos e, especificamente, em sujeitos de seu discurso, realiza-se pelo complexo das formações ideológicas e fornece a cada sujeito sua realidade”.

A AD, segundo Ferreira (2005, p.15), entende por formação ideológica o “conjunto complexo de atitudes e de representações, não individuais nem universais, que se relacionam às posições de classes em conflito umas com as outras”. Por isso, Pêcheux (1975) faz referência à mudança de sentidos das palavras, proposições de acordo com as posições assumidas por aqueles que as proferem como apontado anteriormente. Esses sentidos são determinados pelas formações ideológicas nas quais essas posições estão inseridas.

Estes conceitos – discurso, formação discursiva, formação ideológica – têm sua existência garantida graças às relações estabelecidas entre os sujeitos. Cabe, então, determos, a seguir, no conceito de sujeito da AD.

4.2.1 O sujeito na análise do discurso

Dedicamos nosso segundo capítulo à explanação do sujeito em Foucault e neste subitem de nosso quarto capítulo problematizamos o sujeito na AD. A intenção é nos aprofundarmos nesta conceitualização já que um de nossos objetivos de pesquisa é reconhecer o sujeito que a *Pátio* pretende formar com seus textos de conteúdo teórico e prático.

Como apontado por Foucault em seus escritos, a noção de discurso está profundamente ligada à de sujeito discursivo, entretanto, como já explicitamos anteriormente, não há discurso homogêneo, o que implica dizer que a heterogeneidade discursiva é garantida pelas condições de produção que envolvem os sujeitos e a situação social em que eles se encontram. Também, pela ideologia que é imprescindível e inerente à noção de discurso. Compreendemos, a partir dessas colocações que qualquer palavra enunciada traz consigo alguma ideologia. Ao falarmos em AD de linha francesa, temos que enfatizar a necessidade de se sair do campo lingüístico e se adentrar em outros campos conforme Fernandes afirma (2005, p. 24-25):

Como o discurso encontra-se na exterioridade, no seio da vida social, o analista/estudioso necessita romper as estruturas lingüísticas para chegar até ele. É preciso sair do especificamente lingüístico, dirigir-se a outros espaços, para procurar descobrir, descortinar, o que está entre a língua e a fala, fora delas, ou seja, para compreender de que se constitui essa exterioridade a que se denomina discurso, objeto a ser focalizado para análise. Eis que, dessa maneira, se instaura um campo de conflitos (...). Se há diferenças, há embates no social e, conseqüentemente, no lingüístico. O que marca as diferentes posições dos sujeitos (...) é a ideologia, é a inscrição ideológica dos sujeitos em cena.

Cabe ainda, na noção de discurso, a de sujeito discursivo o qual se constitui na interação social; não é o centro de seu dizer, pois, em sua voz, há um conjunto de outras vozes que se manifestam. Temos, como resultado desse processo, um sujeito polifônico constituído por uma heterogeneidade de discursos (FERNANDES, 2005).

Authier-Revuz (2004) propõe a existência de dois tipos de heterogeneidade que podem nos auxiliar na compreensão do sujeito discursivo. Segundo esta lingüista, temos a heterogeneidade constitutiva e a mostrada. Entende-se a constitutiva como sendo a condição

de existência do discurso e do sujeito, elementos estes que passam a existir a partir de sua interação social, conseguida exclusivamente através da relação com outros sujeitos. Já a heterogeneidade mostrada é a voz do outro presente no discurso do sujeito, sendo percebida, de maneira explícita, na materialidade lingüística.

O sujeito da AD não é totalmente livre, nem determinado por mecanismos exteriores. Este sujeito tem sua origem na relação com o outro e, por isso, não é fonte única de sentido, tampouco origem do discurso. Há nele a presença da incompletude (FERREIRA, 2005).

Vários têm sido os questionamentos sobre o descentramento do sujeito, ou seja, a afirmação de que o sujeito não é o centro de seu dizer, o que reforça a concepção da heterogeneidade discursiva. Pêcheux (1990) enfatiza esta idéia ao tratar dos dois tipos de esquecimento do sujeito. O esquecimento número 1 envolve a idéia de que temos controle sobre os sentidos de nossos dizeres. O esquecimento número 2 concentra-se na ilusão de que somos a origem, a fonte de nosso dizer. Em outras palavras, temos a ilusão de que tudo se inicia em nós.

Fernandes (2005, p. 41), por sua vez, reitera estas idéias ao dizer que

O sujeito não é dado a priori, resulta de uma estrutura complexa, tem existência no espaço discursivo, é descentrado, constitui-se entre o “eu” e o “outro”. Nesse contexto epistemológico, os sujeitos resultam de uma ligação da ideologia, inscrita histórico-socialmente, como o inconsciente, que dá vazão à manifestação do desejo.

Por isso, mais uma vez, constatamos a não fixidez do sujeito nem de seu discurso, pois estão sempre em um processo contínuo de construção e alteração, garantido pela interação social.

Conforme se pode concluir, para Pêcheux, o sujeito da AD é atravessado pela ideologia e pelo inconsciente o que o torna despossuído de seu papel central, mas integrado ao funcionamento do discurso, determinando-o e sendo determinado por ele.

4.3 O que se entende por fazer análise do discurso hoje?

Segundo Grigoletto (2002), Pêcheux deixou em seus últimos escritos a contribuição para a distinção da AD de outras linhas de análise do discurso: a necessidade de momentos de análise lingüística e de análise discursiva. Esta alternância ocasionará a reconfiguração do

corpus e, por conseguinte, novas interpretações. Desta forma, analisar o discurso implica na interpretação dos sujeitos falando, levando-se em consideração o discurso materializado lingüisticamente e suas condições de produção.

Segundo Orlandi (1997,p.7), Pêcheux propõe uma forma de reflexão sobre a linguagem em que não cabe um olhar acomodado, pois tem por base os entremeios do discurso. Sendo assim, é exigido do analista atenção para com as regularidades e os escapes produzidos no momento da enunciação.

A reflexão proposta por Pêcheux envolve três caminhos se assim os podemos denominar. O primeiro reside no acontecimento, ou seja, o fato que motivou toda a reflexão e que está inserido em um momento histórico-social, que tem como pivôs sujeitos perpassados pela(s) ideologia(s) e que não têm poder sobre o próprio dizer. É esta última constatação que nos garante os escapes verificados no discurso.

O segundo caminho é o da estrutura. Temos as mais variadas possibilidades de construção de nossos discursos, pois a organização dos termos da oração, a seleção de algumas palavras em detrimento de outras, os tipos de verbos utilizados, por exemplo, podem apontar para o analista do discurso elementos constitutivos do acontecimento e dos sujeitos envolvidos nele.

Já o terceiro caminho é o da tensão entre descrição e interpretação na análise do discurso.

Descrever, conforme o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2001, p. 972), pode ser compreendido como: 1. representar (alguém, algo ou a si mesmo), por escrito ou oralmente, no seu todo ou em detalhes. 2. fazer um relato circunstanciado de; contar em detalhes; narrar. 5. fornecer uma descrição objetiva, sistemática e abrangente da estrutura (ou parte dela) de uma língua, variante ou dialeto, a partir da análise de um *corpus* colhido dos falantes nativos, utilizando métodos de descoberta desenvolvidos por lingüistas, especialmente de alguma escola estruturalista, descritiva ou funcionalista.

Entendemos que no processo da análise lingüística e discursiva realizado pelo analista do discurso deva predominar a objetividade no ato de descrever, porém

Uma descrição, nesta perspectiva, não é uma apreensão fenomenológica ou hermenêutica na qual *descrever* se torna indiscernível de *interpretar*: essa concepção da descrição supõe ao contrário o reconhecimento de um real específico sobre o qual ela se instala: o real da língua.(PÊCHEUX, 1997, p.50)

É importante refletirmos sobre o objeto da lingüística – a língua -, porque ele é

Atravessado por uma divisão discursiva entre dois espaços: o da manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento, e o de transformações do sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a priori, de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomados no realçar indefinido das interpretações.(idem, p.51)

Estes elementos fornecidos por Pêcheux nos alertam para o fato de que por mais objetivo que se queira ser, o simples ato da escolha implica em resultados que fogem de nosso controle. Segundo este ponto de vista (ibidem, p. 53),

Toda descrição está intrinsecamente exposta ao equívoco da língua(...) Todo enunciado, toda seqüência de enunciados é, pois lingüisticamente descritível como uma série de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação.

Na análise do discurso, há a preocupação com o momento e o lugar da interpretação já que par sua existência faz-se necessária a descrição. E em que consiste o interpretar?

No *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2001,p.1636), encontramos os seguintes significados: 1. determinar o significado preciso de. 2. adivinhar a significação de (algo) por indução. 3. dar certo sentido a; entender; julgar.

O *interpretar* na análise do discurso está associado ao segundo e ao terceiro significados apresentados acima já que temos consciência de que o analista faz uma interpretação que também, como o discurso analisado, é perpassada pelo ideológico e pelo inconsciente de um sujeito inserido em um contexto histórico-social.

Enfim, a AD se apresenta como uma forma de conhecimento que se dá no entremeio, no escape, na tensão acima mencionada “seja no campo das disciplinas, no da desconstrução, ou mais precisamente no contato do histórico com o lingüístico” (op.cit., 1994, p.8).

Assim sendo, a AD consiste, para nós, em uma “ferramenta” de análise, ou melhor, um arcabouço teórico-metodológico, que nos permitirá olhar para o *corpus* e ver para além do meramente lingüístico, qual seja, de modo a proceder a análise no entrecruzamento dos conceitos sócio-culturais, genealógicos e da tensão entre a Modernidade e Pós-Modernidade, conforme resgatados em nossa parte teórica.

Todos estes conceitos estão presentes na análise de nosso *corpus* de pesquisa. No capítulo seguinte, abordamos as condições de produção da “*Pátio* – revista pedagógica”.

Parte II

Análise

Capítulo 1

Apresentando o macrodiscurso da *Pátio*

Damos início à análise de nosso corpus que está estruturada em dois grandes momentos. No primeiro capítulo, preocupamo-nos com os elementos que envolvem a revista *Pátio*, desde seu aparecimento até sua manutenção, atrelando-a ao contexto histórico-social ou às condições de produção, o que vamos denominar como macrodiscurso. No segundo capítulo, analisamos alguns textos escolhidos do recorte discursivo que chamamos de microdiscurso.

Voltamo-nos, neste momento, para a questão das condições de produção que compõem nosso objeto de pesquisa, a “*Pátio – revista pedagógica*”. Reiteramos que estamos investigando em que medida a *Pátio* instaura “novos regimes” de verdade com relação aos pressupostos filosóficos educacionais e que concepção de sujeito emerge dos discursos dessa revista.

Embasamo-nos nos conceitos de sujeito, de discurso, de identidade, de poder-saber, de governamentalidade e nos pressupostos da AD de linha francesa, discutidos nos capítulos anteriores, para a elaboração da análise de nosso *corpus*. Ele é constituído de textos selecionados da “*Pátio – revista pedagógica*” de 1997 a 2007. Dentre os diversos textos presentes nos exemplares da revista, elegemos como material de nossa pesquisa três tipos: editoriais, auto-descrição e títulos das seções. Os editoriais são onze (presentes nos exemplares de número: 0, 1, 4, 9, 17, 23, 25, 28, 34, 36 e 40. No exemplar de número 40, o editorial foi denominado *Carta ao leitor* por ser uma revista comemorativa e reflexiva dos dez anos de existência da *Pátio*). Vale ressaltar que alguns dos editoriais encontram-se em anexo. A auto-descrição da revista pode ser encontrada em seu site e os títulos das seções e suas respectivas descrições foram redigidos por profissionais brasileiros e estrangeiros ligados à educação e encontram-se na própria revista. A disposição gráfica das seções varia de revista para revista e em algumas há coincidência com a disposição encontrada no site. A utilizada em nosso trabalho foi obtida por meio do site da *Pátio*.

A escolha deste *corpus* de pesquisa se deu após a leitura de vários textos encontrados na revista possuidores de características, exploradas em nossa análise, que contribuíram para a

verificação da validade de nossos objetivos (cf. em Introdução). Quanto à seleção dos referidos editoriais, a princípio, foi feita de forma aleatória. Porém, após as releituras, as regularidades encontradas em sua materialidade lingüística determinaram a escolha. Compreendemos a análise final apresentada em nosso trabalho como sendo a análise de um recorte discursivo que visa a responder às perguntas de pesquisa apontadas em seu início.

Feito o esclarecimento das justificativas do *corpus* de nossa pesquisa, é essencial voltarmos para o título deste capítulo.

Ao falarmos em macrodiscurso, estamos pensando no momento histórico-social ou ainda nas condições de produção dentro das quais emerge o discurso da *Pátio*. Pêcheux (1969) as define como sendo os aspectos históricos, sociais e ideológicos que envolvem o discurso, ou que possibilitam a produção do discurso. A seguir, apresentamos a definição de Fernandes (2005, p. 27-8):

O lugar histórico-social em que os sujeitos enunciadore de determinado discurso se encontram envolve o contexto e a situação e *intervém a título de* condições de produção do discurso. Não se trata da realidade física e sim de um objeto imaginário socioideológico.(...)

Isto posto, reiteramos que o discurso tem existência na exterioridade do lingüístico, no social, é marcado sócio-histórico-ideologicamente. Na exterioridade do lingüístico, no social, há posições divergentes pela coexistência de diferentes discursos, isto implica diferenças quanto à inscrição ideológica dos sujeitos e grupos sociais de uma mesma sociedade, daí os conflitos, as contradições, pois o sujeito, ao mostrar-se, inscreve-se em um espaço socioideológico e não em outros, enuncia a partir dessa inscrição; de sua voz emanam discursos, cujas existências encontram-se na exterioridade das estruturas lingüísticas enunciadas.

Sendo assim, é a AD de linha francesa que contribuirá para o questionamento sobre as condições de produção e sobre o discurso presentes nos textos selecionados da referida revista. É importante ressaltar que embora a AD consista em uma “ferramenta” de análise, não tem como proposta categorias pré-concebidas, assim sendo, as categorias de análise serão levantadas a partir do olhar sobre as regularidades presentes na materialidade lingüística, à luz do seu contexto de produção e da verificação dos efeitos de sentido produzidos.

1.1 *Pátio*: o mundo que a gerou e que a mantém

A “*Pátio* – revista pedagógica” teve o exemplar número zero lançado em fevereiro/abril de 1997. Constatam em seu editorial inaugural seus objetivos enquanto veículo de comunicação e informação diretamente ligado às questões educacionais. São eles: i) assegurar o pluralismo conceptual; ii) contemplar importantes questões teóricas; iii) socializar bons modelos de prática pedagógica desenvolvidos no país.

O surgimento desta revista ocorre em 1997, ano em que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) têm sua implantação no país. Este fato nos instigou a fazer uma pesquisa sobre as décadas de 80 e 90 e o currículo. Como nos mostra Moreira (2002, p. 159 a 161),

É importante realçarmos, (por fim,) no panorama educacional dos anos oitenta, a busca de uma orientação mais autônoma e a desvalorização dos modelos educacionais associados ao governo militar.

(...)

No que se refere a estudos em educação, havia, no final da década, 26 mestrados e 7 doutorados no Brasil oferecendo significativas oportunidades para análises críticas de problemas educacionais em geral e curriculares em particular.

(...)

Tanto as forças inter-relacionadas de redemocratização do país como a criação de espaços institucionais para discussões e propostas críticas constituíram-se em elementos cruciais na definição das principais tendências do campo contemporâneo do currículo e das respostas às questões curriculares levantadas.

O fracasso da escola de primeiro grau (atualmente denominada Ensino Fundamental) instigou autoridades, educadores e estudiosos a levantarem questões sobre o currículo, o que originou posições diversas as quais foram transformadas em documentos como o *Educação para todos* – documento norteador da política educacional do governo Sarney, 1985 – e vertentes pedagógicas que ainda hoje têm espaço em nosso meio educacional. Dentre elas, citamos a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação popular.

Doze anos se passam e o olhar sobre o currículo se mantém. Entretanto, dizer que houve coincidência temporal entre o lançamento da *Pátio*, a escolha do tema currículo como carro-chefe de seu exemplar número zero e o surgimento dos PCNs seria bastante ingênuo de nossa parte. Nas questões educacionais não existe o acaso, pois todas as ações são extremamente bem pensadas mesmo que, em vários momentos, não reflitam o que existia no campo das idéias.

Sendo assim, na década de 90, várias iniciativas envolvendo a questão do currículo tomaram o espaço das discussões governamentais e, paralelamente a isso, nas universidades, debates e textos foram produzidos tendo também as questões curriculares como ponto principal. Os trabalhos resultantes destas discussões serviram de referência para a idealização de pareceres e a análise de propostas curriculares (BONAMINO & MARTÍNEZ, 2002).

Quase concomitantemente ao lançamento da “*Pátio – revista pedagógica*” (1997), surge a *TV Escola* que opera em caráter definitivo desde março de 1996. Um ano antes (1995), à grade da TV Escola é incorporado o programa *Salto para o Futuro* e os *Parâmetros Curriculares Nacionais* foram apresentados em setembro de 1996 ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para apreciação e deliberação. Temos, então, um “pacote” de iniciativas governamentais que têm objetivos bastante semelhantes como relatado a seguir.

- a) “*Pátio – revista pedagógica*”: “Nosso desejo é ter uma revista que assegure o pluralismo conceitual, enfocando diferentes pontos de vista para refletirmos sobre opiniões divergentes”; “Todas essas propostas teóricas e práticas objetivam mais do que a reflexão, almejam a aplicação prática e transformadora” (Editorial nº 0 Fev /Abr 1997, p. 3).
- b) *TV Escola*: programa “dirigido à capacitação e valorização de professores de Ensino Fundamental e Ensino Médio da rede pública”; “o programa foi criado com o objetivo de ser mais uma estratégia para reduzir as taxas de repetência e evasão; motivar professores e alunos; e incentivar atitudes autônomas que fossem a base para aprendizagem e o desenvolvimento permanentes” (<http://mecsrv04.mec.gov.br/seed/tvescola/tvescola/default.shtm>).
- c) *Salto para o Futuro*: “O objetivo é debater diferentes tendências no campo da educação e contribuir para a reflexão da prática em sala de aula” (<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/histórico.htm>).
- d) *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*: de maneira geral, os PCNs têm por objetivo promover a reorientação curricular nos Ensinos Fundamental e Médio; “Nosso objetivo é auxiliá-lo (professor) na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade” (MEC, 1998, p. 4).

Ao lermos o histórico do programa *Salto para o Futuro*, veiculado pela *TV Escola*, também encontramos semelhanças no que é dito sobre o resultado desse diálogo propiciado pelo programa aos professores e algumas das seções existentes na “*Pátio – revista*

pedagógica” (cf. Parte II - Cap.2 – 2.3. O (inter)discurso da atualidade e da totalidade). Citamos alguns exemplos destas coincidências.

No texto do programa, encontramos o seguinte trecho:

S1¹⁴:

Podemos pensar em uma comunidade de professores, que trocam informações, experiências? Há também o desejo de ter voz e vez, através de questões que muitas vezes denunciam situações de trabalho que precisam ser melhoradas, como a falta de tempo para o estudo, a questão salarial, o número, muitas vezes, excessivo de alunos por turma.

Há uma expectativa permanente por respostas pontuais, que envolvem o cotidiano do professor. Existe também um freqüente entusiasmo de falar de experiências exitosas. Como pano de fundo, percebe-se uma vontade de exercer o direito à formação profissional continuada, buscando uma sintonia com as tendências atuais da educação.

(<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/histórico.htm>).

Nas seções da *Pátio*, deparamo-nos com:

S2:

Cotidiano

Espaço onde as experiências nascidas dia-a-dia nas salas de aula são compartilhadas, fornecendo aos leitores exemplos de práticas pedagógicas diversificadas.

Currículo Vivo

Matérias jornalísticas que apresentam experiências significativas que vêm sendo desenvolvidas em todo o Brasil, ligadas ao tema.

Quadro-negro

Espaço aberto à divulgação e ao questionamento de situações problemáticas encontradas na educação, no Brasil e no mundo, debatendo pensamentos, propostas pedagógicas e posturas profissionais divergentes ou consideradas inadequadas pelo leitor.

Em ambos os textos, observamos a exploração de temas muito próximos em consonância com o momento histórico-social em que são veiculados. O primeiro tema explorado trata de denunciar as situações problemáticas da educação no Brasil, conforme visto no trecho do programa *Salto para o Futuro* em que lemos “através de questões, que muitas vezes, denunciam situações de trabalho que precisam ser melhoradas, como a falta de

¹⁴ Entenda-se S por seqüência, seguimento, excerto.

tempo para o estudo, a questão salarial, o número, muitas vezes, excessivo de alunos por turma” e, na seção *Quadro-negro* da *Pátio*, encontramos: “Espaço aberto à divulgação e ao questionamento de situações problemáticas encontradas na educação, no Brasil e no mundo(...)”. O outro tema explorado se refere ao professor em busca de respostas a seus anseios, como verificamos neste trecho do *Salto para o Futuro*: “Há uma expectativa permanente por respostas pontuais, que envolvem o cotidiano do professor” enquanto na *Pátio* há a resposta para este anseio na seção intitulada *Currículo Vivo* que é auto-descrita da seguinte maneira: “Matérias jornalísticas que apresentam experiências significativas que vêm sendo desenvolvidas em todo o Brasil, ligadas ao tema”. Ainda nos deparamos com um terceiro tema comum, qual seja, a preocupação com “bons modelos” conforme os trechos “Existe também um freqüente entusiasmo de falar de experiências exitosas” (programa *Salto para o Futuro*) e “Espaço onde as experiências nascidas dia-a-dia nas salas de aula são compartilhadas, fornecendo aos leitores exemplos de práticas pedagógicas diversificadas” (*Pátio*).

Por meio destas coincidências de objetivos nessas iniciativas e a veiculação – explícita ou implicitamente – de concepções sobre o que é ser um bom professor atualmente, o governo brasileiro quer garantir o direcionamento do currículo a ser implantado nas escolas do país e das possíveis discussões a respeito, bem como formar sujeitos que sejam capazes de colocar em prática as diretrizes curriculares pré-estabelecidas. Segundo Foucault (2002), a rede de poderes garantida pelas relações de poder-saber tem existência mesmo com a ausência do Estado, por isso esse “pacote” de iniciativas precisa ser bem gerenciado, inclusive para transmitir a sensação aos profissionais do meio educacional de que são eles os condutores da situação. Um exemplo deste direcionamento é encontrado no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, conforme nos relata Bonamino & Martinez (2002, p.7):

(...) embora o texto rejeite explicitamente qualquer viés de ‘modelo curricular homogêneo e impositivo’, o que encontramos nos PCNs são conteúdos e metodologias significativamente detalhadas em cada uma das ‘áreas’ disciplinares propostas.

Ao voltarmos o olhar para os editoriais da *Pátio*, verificamos afinidades com as idéias expostas anteriormente. Logo em seu primeiro editorial (Ano I, nº0, fev/abr 1997, p.3), encontramos a justificativa da escolha do currículo como tema central desse exemplar da revista.

S3:

Quanto à pauta de abertura, elegemos o currículo como uma temática oportuna, na medida em que esse assunto tem sido foco de inúmeros estudos e pesquisas, em todo o mundo, paralelos às reformas curriculares que estão sendo planejadas ou implantadas em nosso país e em importantes centros latino-americanos, europeus e americanos.

Como outros materiais pedagógicos presentes no mercado, este também pretende discutir os documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, apontando neles aspectos que destoam da realidade ou são um exemplo de visão educacional.

1.2 A “*Pátio – revista pedagógica*”: seus elementos constitutivos

A seguir, descrevemos a revista propriamente dita, nosso corpus de análise.

A *Pátio* possui um Conselho Consultivo (em formação, segundo consta no exemplar nº 0) composto por profissionais da educação ligados a instituições de Ensino Superior como a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Santa Úrsula do Rio de Janeiro (USU/RJ), Universidade de São Paulo (USP), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Universidade Federal do Paraná (UFPR) dentre outras. Já na revista nº 40 (Nov. 2006/ Jan.2007), não constam nomes ou siglas de instituições de Ensino Superior; é nos assinalado apenas o estado ao qual o profissional pertence e pode-se afirmar que houve um crescimento no número de participantes deste Conselho, sendo que vários dos membros têm atuado durante esta década na *Pátio*. Ao confrontarmos os membros constituintes do Conselho Internacional pelos exemplares de nº 0 e 40, verificamos que a grande maioria deles continua fazendo parte da composição desse Conselho, o que pode indicar uma linha determinada de conduta que vem sendo mantida nesses anos de existência.

Cada exemplar da revista possui um tema central que é discutido por estudiosos diversos. Por exemplo, a revista nº 0 aborda “o currículo” enquanto a nº 4 discute “a formação do professor”. Existem, porém, outros temas abordados na mesma revista. Os textos que a compõem resultam tanto de uma mistura de textos escritos propriamente para ela quanto de traduções de artigos originários de outras fontes. Seus autores são estudiosos ligados à educação – brasileiros ou estrangeiros traduzidos por profissionais brasileiros.

São lançados por ano quatro números dessa revista, normalmente distribuídos dois em cada semestre. Assinaturas podem ser feitas a qualquer momento e os exemplares do ano são entregues ao novo assinante, conforme consta na própria revista. A partir da revista nº 2 (Ag./Out. 1997), instruções mais específicas sobre como ter artigos publicados pela *Pátio* são incluídas em espaço localizado abaixo daquele destinado aos membros do Conselho Internacional. Esse procedimento, porém, não se repete em todos os exemplares.

Verificamos que, com o passar dos anos, seções foram sendo modificadas e outras incluídas na constituição dos exemplares da revista. A título de exemplificação, a seção “Quadro negro”, que será explorada em nossa análise, só foi inserida no ano de 2000. Também constatamos que a *Pátio* serve de meio para a propaganda dos títulos a serem lançados por sua editora.

A editora Artes Médicas Sul Ltda. é a responsável pela editoração da “*Pátio* – revista pedagógica”. Demonstra ter por objetivo “oferecer um veículo de comunicação mais ágil com o público da área da Educação” (ano I, nº 0, fev./abr.1997, p.3). A própria editora aponta a razão para a criação desta revista pedagógica ao afirmar que ela (a revista) “possibilita um contato quase imediato entre leitor e o escritor, superando algumas dificuldades de acesso muitas vezes relacionadas aos livros” (op., cit.).

Consta no *Jornal da Educação*, publicação do Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, ano 12, nº 3133, de 5/11/07, referência elogiosa à referida revista. Vejamos:

S4:

Revista Pátio Pedagógica é uma das publicações mais importantes do setor

A revista é publicada desde 1996 pela ARTMED, uma importante editora de livros de formação na área da educação no cenário da América do Sul.

A *Pátio* - Revista Pedagógica aborda temas relevantes no contexto da sala de aula e dos meios acadêmicos do país e do exterior.

A publicação possui seções em que trata de questões específicas como Ensino Médio, Psicologia etc. A revista dá espaço para a palavra de especialistas, além de apresentar ao leitor experiências de profissionais e projetos bem-sucedidos no setor educacional.

Sua tiragem trimestral tem alcance nacional, sendo 58% dos leitores na região sudeste e 20% na região nordeste. Estando o restante espalhado pelas outras regiões.

Boa parte do conteúdo da revista pode ser acessado pelo site: www.revistapatio.com.br.
(IPAE 012 - 11/07)

Por meio desta menção, temos acesso a outros dados sobre esta revista, como a porcentagem de leitores nas regiões sudeste (58%) e nordeste (20%). Causa-nos estranheza o fato de a região sul não ser mencionada entre as regiões que possivelmente se destacam pela quantidade de público leitor já que vários membros do Conselho Consultivo são daquela região bem como a editora que produz a própria revista. Pelos dados veiculados, o estado de sua maior circulação é o de São Paulo.

Na continuidade de nosso trabalho, empreendemos a uma análise microdiscursiva, pautada em excertos da *Pátio*, de modo a apontar as regularidades discursivas. Enfocamos tanto trechos de textos encontrados em seu site como na revista vendida por assinatura anual.

Capítulo 2

A (des) construção do sujeito-professor para a transformação social

A análise microdiscursiva do *corpus* de nossa pesquisa foi feita em três momentos. No primeiro, voltamos nosso olhar para os editoriais selecionados (cf. Parte II – Cap.1 – Apresentando o macrodiscurso da *Pátio*). No segundo momento, detivemo-nos sobre a descrição da revista encontrada em seu site. E, por fim, no terceiro momento, concentramo-nos na análise de algumas das seções que compõem a revista e suas descrições.

Apresentamos, a seguir, os resultados da análise, tomando como base três discursos que atravessam a *Pátio* e os seus desdobramentos em efeitos de sentido: o (inter)discurso da pedagogia crítica; o (inter)discurso publicitário e o (inter)discurso da atualidade e da totalidade.

2.1 O (inter) discurso da pedagogia crítica

Procedemos, a seguir, à análise de alguns editoriais. A princípio, concentramo-nos em trechos do primeiro editorial da *Pátio* (nº 0 Fev /Abr 1997, p.3), que ilustram o imaginário discursivo e a concepção de sujeito veiculados pela revista, em seu momento inaugural, conforme S5¹⁵ (Anexo 2).

- S5: Com a preocupação de abrir novos canais para intercâmbio e capacitação dos profissionais de educação, estamos lançando a **Pátio – revista pedagógica**, que pretende ser uma fonte de circulação de idéias como suporte para a prática educacional.
- Escolhemos chamá-la **Pátio** porque é nesse lugar, dentro de uma escola, que se dão as trocas espontâneas. Neste espaço são vivenciadas interações de tipos diversos entre diferentes segmentos da escola: alunos de variadas faixas etárias, professores, funcionários, pais, etc., propiciando aprendizagens significativas. Da mesma forma, pensamos em uma revista com esta conotação de espaço de circulação de idéias diversificadas e criativas. Nosso desejo é ter uma revista que assegure o pluralismo conceptual, enfocando diferentes pontos de vista para refletirmos sobre opiniões divergentes. Estamos criando, também, um veículo que contemple importantes questões

¹⁵ O texto integral de S5 encontra-se no Anexo 2.

teóricas, socializando bons modelos de prática pedagógica desenvolvidos no país.

O uso de substantivos, como, “intercâmbio”, “circulação”, “capacitação”, “suporte” e “fonte” sugere-nos a possibilidade de permuta de idéias e ações entre os profissionais da Educação por meio da revista, veículo de comunicação, bem como a garantia dela como geradora e provedora dessas mesmas idéias e ações. Sendo assim, o tom deste trecho visa retratar a *Pátio* como um espaço para o múltiplo, conforme a reiteração de vocábulos como “idéias diversificadas e criativas”, “pluralismo conceptual”, “diferentes pontos de vista”, “opiniões diferentes”. Em outras palavras, não só a revista quer ser diferente, como ela quer ser um espaço para o diferente, nem que seja no âmbito do desejo.

Podemos afirmar que a presença de vocábulos, como, “nosso desejo é ter uma revista que assegure o pluralismo conceptual” e “que pretende ser uma fonte de circulação de idéias” (grifo nosso), na materialidade lingüística deste editorial, revela-nos algo do âmbito da utopia, do ideal. O substantivo desejo e o verbo pretender pertencem ao campo léxico do possível, almejado, querido, situações essas que podem ou não ser concretizadas, levando-se em consideração as diversas variáveis histórico-sociais. “Desejo”, em especial, suscita algo intimista, usado no campo da psicanálise para aquilo que escapa ao sujeito, mas que o constitui, mesmo sem saber. Segundo uma das acepções que constam no *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2001, p. 974), “é a aspiração humana de preencher um sentimento de falta ou incompletude; querer, vontade”. Chamamos atenção para os vocábulos assinalados, pelo fato de, ao longo dos anos, a revista direcionar as discussões para um determinado paradigma teórico, a pedagogia crítica (conforme acenado em nossa hipótese) e, distanciando-se de sua proposta inicial – colaborar para “circulação de idéias diversificadas e criativas” (conforme será melhor explicitado ao longo da análise).

Constatamos, ainda, que a caracterização da revista faz uso de verbos que indicam ação-processo¹⁶, dos quais ressaltamos: “socializar” com complemento expresso por nome não-animado que significa tornar social, tornar de todos, no caso, “os bons modelos de prática pedagógica desenvolvidos no país”. No discurso que envolve a revista, percebemos também a criação de uma atmosfera paternal veiculada, em especial, pelo verbo “assegurar” (no sentido

¹⁶ A análise dos verbos presentes neste trabalho teve como suporte o *Dicionário Gramatical de Verbos do Português Contemporâneo do Brasil*, sob a coordenação do Prof. Francisco da Silva Borba. Nele encontramos a seguinte definição para verbos que indicam ação-processo: Expressam uma ação realizada por um *sujeito agente* e/ou de uma causação levada a efeito por um *sujeito causativo*, que afetam um complemento. A ação-processo sempre atinge um complemento que expressa uma mudança de estado, de condição ou de posição, ou, então algo que passa a existir (1990, p.xvii).

de “garantir”, “tornar seguro”) utilizado com sujeito agente/causativo, no caso, a revista, compreendido como aquela que realiza ou instiga a ação expressa pelo verbo e é responsável pela realização do estado de coisas indicado pelo mesmo verbo (BORBA, 1990), tendo como objeto direto “o pluralismo conceptual”. O efeito de sentido, portanto, é garantir ao leitor a pluralidade de concepções e a possibilidade de escolha sem a tentativa de indução para um tipo ou outro de concepção filosófica, pedagógica, etc. Contudo, há um paradoxo entre esses dois enunciados: se, por um lado, o leitor pode escolher, levando-se em conta “o pluralismo conceptual”, por outro, no mesmo parágrafo, a revista pretende socializar “bons modelos”. Neste caso, a expressão “bons modelos” implica em uma pré-escolha por parte da revista, ou seja, aquilo que a revista entende por “bons modelos” em detrimento dos maus, também, em sua concepção. Sendo assim, como ficaria a escolha pelas múltiplas teorias? O leitor perde a oportunidade de opinar ao lhe serem oferecidos somente os “bons” modelos e apagados os outros.

Já o verbo “contemplar” em “um veículo que contemple importantes questões teóricas” com sujeito agente e com complemento expresso por nome abstrato, significa considerar, meditar sobre “importantes questões teóricas”. Ao nos depararmos com o verbo “enfocar” com sujeito agente e complemento expresso por nome abstrato indicativo de assunto, temos por significado “pôr em foco”, “focalizar”, “focar”. Segundo a *Pátio*, em seu editorial nº 0, serão focados “diferentes pontos de vista para refletirmos sobre opiniões divergentes.”

Após a análise dos verbos “socializar”, “assegurar”, “contemplar” e “enfocar”, pode-se concluir que eles são responsáveis por construir o imaginário da revista como aquela que é a causadora da mudança de estado, de condição ou posição atingindo os sujeitos-leitores e a educação, porque é por meio da *Pátio* que se propagam o conhecimento para a transformação via educação e o conhecimento que torna os professores cada vez mais atualizados.

Ainda referindo-se ao editorial nº 0 (p.3), a relação entre a revista e seus leitores tem que ser profunda, por isso a busca por assuntos e temas que atraiam o público-alvo. Seu texto encontra-se imbuído, nesses termos, de idéias defendidas pela pedagogia crítica, conforme constatamos em S6.

- S6: Todas essas propostas teóricas e práticas objetivam mais do que a reflexão, almejam a aplicação prática e transformadora. Portanto, nesta edição e nas seguintes, além do dia-a-dia em sala de aula ser a pauta, de alguma forma, de todas as matérias, o cotidiano será abordado em uma seção à parte, na qual o

leitor encontrará exemplos de procedimentos, práticas pedagógicas e projetos para uso em sala de aula.

(...) encontramos-nos num grande **Pátio**, em busca da viabilização de uma melhor formação para o professor e da conseqüente melhoria da qualidade de ensino.

Constatamos que a educação e a instituição escolar são concebidas como germes da mudança e o professor, seu propagador. Este regime de verdade tem lugar na pedagogia crítica, casando perfeitamente com as concepções da modernidade. Todos os sujeitos envolvidos com a educação, no âmbito do desejo (cf. S6), “almejam a aplicação prática e transformadora” e estão “em busca da viabilização de uma melhor formação para o professor e da conseqüente melhoria da qualidade de ensino”. Os vocábulos e locuções nominais “aplicação prática”, “transformadora”, “viabilização”, “melhor formação” e “conseqüente melhoria da qualidade” imputam ao discurso o efeito de sentido de ação e resultado. A figura do professor, ou melhor, sua formação é atrelada à qualidade de ensino, tornando-o, de certa forma, o responsável exclusivo pela sua melhoria ou não. Ele passa a ser o único sujeito passível de reconhecimento neste processo. Todos os outros sujeitos, que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (pais, alunos, direção coordenação etc...), são apagados do discurso utilizado pela revista que se torna uma reprodução do discurso proferido no âmbito escolar no tocante à responsabilidade do professor quanto ao sucesso e/ou fracasso desse processo todo.

A noção de sujeito presente nos trechos até o momento analisados se aproxima do sujeito sociológico, conforme postulado por Hall (cf. Parte I – Capítulo 3) e mais particularmente do sujeito da modernidade crítica (cf. Parte I – Capítulo 1). Fica clara, aqui, a inserção do discurso da revista no discurso da educação como luta pela liberdade, defendida por Freire (1970) e seus seguidores, McLaren (1997), dentre outros, que, com base nos pressupostos da "pedagogia crítica" oferece uma alternativa de administração dos indivíduos e de distribuição do poder que levariam a uma sociedade mais justa e igualitária. Neste caso, a libertação estaria atrelada ao “uso correto” da revista por parte dos professores. Postulamos, ainda, que a revista se coloca como uma metanarrativa, no sentido de se constituir como um discurso legitimador de saber (como saber quais são os bons modelos, por exemplo) e de poder (haja vista a sua constituição enquanto veículo midiático), garantindo a existência de um olhar único sobre o mundo, as situações e os outros (Lyotard, 1989).

No excerto seguinte (Editorial da revista nº17 – mai. / jun. 2001, p.3), temos a reiteração de algumas das idéias acima veiculadas por outros trechos já analisados da *Pátio*.

S7¹⁷:

Uma das principais transformações que se apresenta hoje é a necessidade de constante atualização para os profissionais de diferentes áreas, o que impõe novos desafios à educação, pois é preciso auxiliar os educandos a se manterem em permanente conexão com as informações mais recentes. Essa nova função exige um professor atualizado, que repense suas funções e competências, redimensione sua relação com o saber e com a cultura e traga para a sala de aula o impacto da complexidade do mundo contemporâneo.

Já faz parte do senso comum dizer que os professores estão buscando novos caminhos. Os professores de hoje vivem em permanente formação. A procura pelos bons congressos e cursos de pós-graduação mostra que os profissionais da educação estão atentos à necessidade de formação contínua, assim como os próprios governos e instituições públicas e privadas.

O sujeito-leitor é o destaque neste trecho da *Pátio*. Sujeito esse cartesiano intimamente ligado à dicotomia teoria e prática oferecida pela revista. Tal efeito de sentido encontra-se evidenciado lingüisticamente nos seguintes enunciados, para busca de teoria: “professores (...) em permanente formação. A procura de bons congressos e cursos de pós-graduação...” e para prática: professor que repensa “suas funções e competências,...”. Colocar a “teoria em prática” e refletir sobre a própria prática só é possível para um sujeito consciente e dono de seus atos. (NASCIMENTO, 2008).

A formação deste sujeito dono de si e a busca contínua pelo que há de “melhor” com relação à formação profissional têm profunda relação com os “desejos” veiculados pela “*Pátio* – revista pedagógica”, como evidenciamos ao longo desta análise.

Consideramos que uma das características cruciais deste sujeito cartesiano seja a possibilidade de auto-reflexão conforme o enunciado extraído do excerto S7 inserido no parágrafo anterior (“que repense suas funções, redimensione sua relação com o saber e com a cultura e traga para a sala de aula...”). Nesses termos, pode-se considerar a *Pátio* como um exemplo de investimento na subjetividade docente feito pela mídia educativa, que, conforme nos afirma Paraíso (2006, p.99), consiste em

estratégias sensibilizadoras e esclarecedoras, feitas de um misto do sucesso midiático e de um sentimentalismo sedutor. Existe aí todo um investimento estratégico que insere as/os professoras/es em um jogo de auto-avaliação e auto-

¹⁷ Editorial integral no Anexo 3.

reconhecimento, capturando-as/os e moldando-as/os de maneira que se reconheçam e sejam reconhecidas/os como professoras/os modernas/os, (...).

O mote principal do professor moderno, como se pode observar em S7, é a atualização (“Essa nova função exige um professor atualizado”). Por sua vez, o professor será qualificado como atualizado se demonstrar ser aquele que sabe lidar com “o impacto da complexidade do mundo contemporâneo”. Porém, ao considerarmos os estudiosos vistos no capítulo teórico sobre o mundo contemporâneo, como Bauman (1999) que reflete sobre os efeitos da globalização e mesmo Hall (1997) quando aborda a questão do sujeito, mostrando a fragmentação de suas múltiplas identidades, o que resulta em um sujeito multifragmentado, entendido como sujeito pós-moderno, existiria uma dissonância entre este sujeito fragmentado do mundo contemporâneo e o desejo estipulado pela *Pátio* de um sujeito centrado. Isto explica a busca incessante de permanente formação pelo sujeito-leitor que dificilmente será saciada.

Verificamos também, que, de certa forma, os meios de comunicação voltados para a educação e, principalmente, a revista *Pátio*, nosso objeto de pesquisa, desenvolvem estratégias bastante persuasivas que interferem nas decisões e nas concepções de seus sujeitos-leitores. Sendo assim, esses sujeitos são interpelados pelas relações de poder-saber (Foucault, 2002), ou seja, nunca são totalmente responsáveis por seus atos. Deparamo-nos, portanto, neste jogo estratégico, com uma dicotomia: por um lado, este sujeito mostra-se aberto, ávido pelo novo para que consiga ter sucesso em sua prática e, por outro, é tido como alguém carente, que precisa de amparo e auxílio.

O vocábulo “novo (a)” (*Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, 2001, p. 2032), como podemos verificar pela transcrição do verbete, é aquele ou aquilo: (7.1) que apresenta originalidade, que tem caráter de novidade; (8) que se caracteriza pela atualidade, pela contemporaneidade; (9) que vigora, que tem curso atual e que substitui algo já ultrapassado; (10) cuja forma, estrutura ou aparência se mostra modificada em relação à anterior.

Queremos enfatizar os significados (9) e (10), pois nos remetem ao mote principal do professor já explorado em parágrafo anterior: a questão da atualização, do ser atualizado. Professor moderno é o atualizado, é aquele que está aberto ao “novo” como se tudo que existisse anteriormente devesse ser esquecido, por não ter validade alguma no mundo contemporâneo. O novo se contrapondo ao velho, ao ultrapassado. Portanto, ao se mencionar em S7 a “nova função do professor”, temos, implicitamente, o resgate desta contraposição.

Já mencionamos, na dicotomia produzida pelo jogo estratégico presente na mídia voltada para a educação, a visão de que o professor é um sujeito carente que precisa de alguém (algo) que

o proteja e que o auxilie. Vislumbramos neste discurso uma justificativa para a existência da *Pátio*, pois, segundo o que temos verificado, seus textos preenchem a falta sentida pelo professor. Desta forma, encontramos-nos diante de um sujeito perpassado pelo ideológico e pelo inconsciente, que é o sujeito da Análise do Discurso bastante diferente do pretendido pela revista *Pátio*.

Voltando-nos, ainda, para S5 e S6, salta-nos aos olhos o termo Pátio, nome da revista e usado como um substantivo comum em S6 (encontramo-nos num grande **Pátio**). Como substantivo comum, encontramos os seguintes significados no *Dicionário Houaiss* da Língua Portuguesa (2001, p.2149):

- s.m.1. recinto térreo ou calçado, murado e descoberto no interior de uma edificação ou anexo a ela (p.de uma escola, p. de um convento);
2. espaço descoberto que, em muitos edifícios, vai desde a entrada externa até a construção principal; átrio, adro (o p. de uma igreja);
3. em colégios religiosos, edifício ou aulas em que se ensinavam humanidades;
4. cada um dos antigos teatros de Lisboa;
5. espaço para manobrar locomotivas junto a estações ferroviárias ou de metrô;
6. área de grande extensão us. para manobras, manutenção, carga e descarga e abastecimento de aeronaves.

Embora não conste no dicionário consultado, também temos conhecimento de que o termo pátio é usado, em algumas regiões do Brasil, como sinônimo de quintal. Entretanto, além de espaço físico determinado, se nos detivermos na acepção 1, este termo vem carregado de outros significados que envolvem o encontro, a distração, a brincadeira e a idéia de troca de experiências.

Este último significado é o apontado pelo editorial como sendo o escolhido e que explica o título da revista. Nele, encontramos a referência a pátio como sendo “lugar de trocas de experiências” e “de trocas espontâneas” e, mais especificamente, “espaço de circulação de idéias diversificadas e criativas”. A seleção desse significado (lugar “de trocas espontâneas”) traz à tona uma dicotomia entre idéias diversificadas e iguais; idéias criativas e sem criatividade. É isso que boa parte dos professores busca e, conforme lemos nesse editorial, a *Pátio* constrói um efeito persuasivo a partir dessa polarização. Porém, não podemos descartar os outros sentidos já mencionados que emergem do termo, tendo em conta a memória

discursiva¹⁸ de cada sujeito-leitor. Assim, atrelado ao nome da revista existe um amálgama de sentidos que se completam, mas também se conflitam, fazendo vir à tona sentidos, possivelmente indesejados, como de “algo não tão sério”, quando atrelado à brincadeira e distração. Ou ainda, que é possível promover as transformações na educação, mas de modo lúdico, uma visão muito difundida pelos discursos educacionais, em especial, quando associado ao ensino fundamental e aos professores do ensino fundamental, não tão atravessados por discursos acadêmicos.

Segundo consta em S5 retirado deste editorial, a revista quer proporcionar um espaço de pluralismo conceptual, todavia parece-nos que este “desejo” nem sempre foi concretizado. A análise de aproximadamente um quarto dos editoriais da “*Pátio* – revista pedagógica”, envolvendo os exemplares 0, 1, 4, 9, 17, 23, 25, 28, 34, 36 e 40 de 1997 a 2007 faz-nos crer que, embora ela propague a vontade de ser um veículo de divulgação de múltiplas idéias, parece dar mais espaço a uma vertente pedagógica que é a pedagogia crítica, conforme já mencionado em parágrafos anteriores.

Ao darmos andamento à leitura dos textos selecionados, percebemos um certo descompasso entre os objetivos propostos no editorial da revista de nº 0 e a de nº 4 (Anexo 4), pois, nesta última, por exemplo, omite-se a vontade de “assegurar o pluralismo conceptual” presente na nº 0, conforme S8.

S8: No momento em que concluímos o primeiro ano de circulação da *Pátio*, acreditamos que estamos concretizando o que nos propusemos desde o primeiro número, que é o compromisso de ser um veículo de circulação de idéias inovadoras e criativas na educação e que socializasse bons modelos de prática pedagógica desenvolvidos no país (Ano I, nº4, fev/abr 1998, p.3).

Dois pontos merecem atenção neste excerto: os objetivos que foram esquecidos do primeiro número e o advento da “verdadeira” proposta da revista, “oferecer bons modelos”.

Assim, após um ano e em sua 4ª edição (op.cit.), não se fala mais em diversidade de idéias, pluralismo conceptual, mas entram no lugar as noções de inovação, de criatividade e de modelos. E para inovar, criar ou apresentar modelos (é claro, bons), a revista vai lançar mão daqueles que detêm o poder, em âmbito nacional, MEC, e de autores estrangeiros, em especial, conforme segmento a seguir.

¹⁸ Segundo Ferreira (2005, p.19), memória discursiva são as “possibilidades de dizeres que se atualizam no momento da enunciação, como efeito de um esquecimento correspondente a um processo de deslocamento da memória como virtualidade de significações”.

S9: Neste número de lançamento, o tema central será abordado em artigos explicativos e críticos, além de duas grandes entrevistas: uma com a equipe do MEC responsável pelos estudos originais e pelas recentes reformulações dos PCNs e outra com J. Gimeno Sacritán, importante autoridade espanhola no campo, que vem avaliando e prestando consultoria às transformações curriculares de diversos países latinos .

Em nossas leituras, deparamo-nos com um excerto na 36ª edição da *Pátio* que reitera a concepção de que os “bons modelos” são pensados por estudiosos estrangeiros.

S10¹⁹: Vale destacar os artigos dos espanhóis Xésus Jares, Francesc Imbernón e Antonio Bolívar, assim como dos canadenses Andy Hargreaves e Dean Fink. Trazendo o ponto de vista brasileiro, temos o professor José Clóvis de Azevedo e os pesquisadores Yves e Elizabeth de La Taille, que comentam os resultados de uma pesquisa sobre os valores dos jovens, realizada com estudantes de São Paulo. E a visão do entrevistado, Carlos Alberto Torres, não poderia ser mais multicultural: nascido na Argentina, com passagem por diversos países, Torres vive hoje nos Estados Unidos, onde é professor na Universidade da Califórnia e diretor do Instituto Paulo Freire local.

Verificamos, portanto, tanto em S9 quanto em S10, o discurso da falta e a imagem de que o estrangeiro, em especial, é o detentor deste saber, por isso a necessidade de consultá-lo para preencher o que inexiste em nosso meio educacional.

Percebemos, por estes trechos, o empenho da revista em mostrar aos seus prováveis leitores que nela serão veiculados temas abordados apenas por sujeitos detentores de saber (o que significa dizer também poder), autoridades no assunto, como “a equipe do MEC”; a “importante autoridade espanhola, J. Gimeno Sacritán”; “os canadenses” Andy Hargreaves e Dean Fink; ou ainda Torres, “professor na Universidade da Califórnia”; dentre outros. Embora para a pedagogia crítica, o poder seja entendido negativamente, e, por isso, a necessidade de combatê-lo por meio do saber, haja vista os excertos acima, Foucault afirma que ambos caminham juntos para que a sua permanência seja garantida (cf. Parte I – Cap. 2). Por sua vez, dentro da racionalidade da pedagogia crítica, é possível pensar o saber como que isento do poder e como meio para combatê-lo, podendo, neste caso, ser compartilhado com aqueles que, provavelmente, não o possuem e espera-se que, por conta disso, sejam incorporados pelos sujeitos-leitores em sua prática, reavaliando-a a fim de fazer as

¹⁹ Editorial integral no Anexo 5 – “*Pátio* – revista pedagógica” – Ano IX, nº 36, nov 2005 / jan 2006.

transformações necessárias por meio de idéias e atitudes inovadoras e criativas em contraposição ao que existe.

Também constatamos, conforme demonstrado na tabela seguinte que, em sete de onze editoriais analisados, termos como *transformação*, *mudança* aparecem insistentemente e *crítica*, em um segundo plano, sugerindo-nos que o meio educacional e os sujeitos que dele fazem parte são paralisados e acríticos, inertes. A seguir, apresentamos uma tabela mostrando o número de incidências dos termos.

Tabela 1 - Número de ocorrências dos vocábulos *transformação*, *mudança* e *crítica* nos editoriais selecionados

Editoriais nº	Transformação	Mudança	Crítica
0	3	3	3
1	4	-	1
4	2	2	-
9	3	3	-
17	1	1	-
23	2	2	-
25	2	2	-
28	1	1	-
34	-	-	-
36	-	-	-
40	-	-	-
Total de vezes	18	14	4

A tabela 1 mostra-nos a grande incidência do uso do vocábulo *transformação* (18 vezes, em 11 editoriais) cujo significado diz respeito ao ato ou efeito de transformar (-se); metamorfose, mas não podemos nos esquecer de que, mesmo que o termo *mudança* tenha aparecido em um número um pouco menor, dependendo do contexto, pode ser considerado como sinônimo de *transformação* e vice-versa. Dessa maneira, a ênfase no processo de alteração, modificação de rumo, maneira de se pensar e proceder é a finalidade última da revista *Pátio*. Ou seja, ela nos postula um de seus regimes de verdade: a educação, vista enquanto formação do professor, deve gerar neste uma postura que resulte na autotransformação e na transformação dos que dele se aproximarem.

Apesar da pouca incidência do vocábulo “crítica”, ele faz parte do mesmo campo lexical dos demais levantados no quadro acima e está sempre subentendido nos dispositivos de transformação de si e do meio acenados pela revista. Podemos afirmar, portanto, que a nossa hipótese inicial se sustenta. Assim sendo, em se considerando a reincidência de termos de um determinado campo lexical (transformação, mudança e crítica) e a ocultação de outros, como os acenados no editorial 08 (multiplicidade de idéias), fica evidente o paradigma teórico dentro do qual vai se inserindo a *Pátio*, a pedagogia crítica. Esta pedagogia tenta compreender as mais variadas e complexas formas pelas quais o poder domina as consciências (cf. Parte I – Capítulo 1) e, de certa forma, induz os sujeitos ligados à educação a buscarem o saber como meio de combater este poder que, segundo as bases desta pedagogia, exerce grande opressão sobre estes mesmos sujeitos. Entretanto, segundo Foucault (2006), sujeito e poder estão atrelados de tal forma que este último está presente em todas as nossas relações o que provoca a existência de um conjunto de micropoderes alimentado pelo saber. A comprovação destas colocações é feita pelo próprio Foucault (2002) ao mencionar a atuação do sistema capitalista que domina muito mais pelo saber-poder do que pela força propriamente dita.

Se a pedagogia crítica consiste em uma forma discursiva que atravessa fortemente o discurso da *Pátio*, constituindo-se, segundo nossa análise, em um “regime de verdade”, podemos constatar também outros discursos, por exemplo o discurso publicitário, compondo essa formação discursiva, conforme apresentado a seguir.

2.2. O (inter) discurso publicitário

Dando continuidade a nossa análise, destacamos a auto-descrição da revista.

S11: Descrição

Esta descrição encontra-se no site da “*Pátio – revista pedagógica*” e a partir dela damos prosseguimento a nossa análise.

A **Pátio – Revista Pedagógica**, editada pela ARTMED, a mais importante editora de livros de formação em educação da América do Sul, é considerada o mais qualificado veículo de atualização e formação para os profissionais de Educação pelos principais formadores de opinião nesta área: educadores, pesquisadores, coordenadores e assessores pedagógicos, diretores de escolas e mantenedores, bem como por assessores para políticas educacionais. Abordando temas centrais emergentes nas salas de aula e meios acadêmicos do país e do exterior, a **Pátio**, desde 1996, socializa os conhecimentos de ponta e as experiências bem-sucedidas de autores de renome e grande prática pedagógica, oriundos de todos os Estados brasileiros e dos grandes centros mundiais. A partir de edições temáticas a revista busca oferecer um panorama abrangente, qualificado e acessível sobre questões cruciais à educação, servindo para a formação e atualização em serviço de professores de todos os níveis de ensino, e como ferramenta de reflexão e trabalho para coordenadores pedagógicos e diretores na orientação de suas equipes. As seções independentes do tema central, enfocando assuntos paralelos e questões específicas como Psicologia, Ensino Médio e Arte na Escola enriquecem a leitura, e as seções absolutamente práticas com relatos de experiências e descrição de projetos bem-sucedidos, além de reportagens que mostram como determinados problemas ou assuntos escolares importantes vêm sendo tratados nos diversos Estados brasileiros, são grandes aliados para o professor alterar seu cotidiano pedagógico.

A leitura desta descrição nos levou a postular que sua elaboração se deu a partir de três vértices:

- 1) o conhecimento de ponta;
- 2) a prática pedagógica;
- 3) a alteração na/da educação como efeito dos dois itens acima arrolados.

Existe nesta descrição o imaginário, já acenado em análises anteriores, de que para mudar o ensino é preciso de teorias inovadoras e do conhecimento compartilhado de experiências bem-sucedidas. Reconhecemos por trás destas colocações o sujeito do desejo, figura característica da modernidade, detentor do pensamento cartesiano, aquele que entende a relação entre sujeitos e as próprias situações como relação de causa e efeito, ou seja, de controle dos efeitos de sentido de suas ações, do controle de si e de tudo aquilo que o cerca (cf. Parte I – Capítulo 1). Em contrapartida, partir de perspectivas que concebem o sujeito como efeito de sentido do discurso, perspectivas essas que estamos defendendo nesta pesquisa, significa dizer que o sujeito não tem controle de seu dizer e de suas ações. Pêcheux (1990), como vimos na parte teórica, postula a existência de duas ilusões, que atravessariam o sujeito: a da originalidade, pois o sujeito do dizer tem a ilusão de que é a origem, o autor de sua própria fala. Já que crê trazer consigo o novo e a unicidade de sentido. Este mesmo sujeito tem a ilusão de dominar seu próprio dizer, em especial os efeitos de sentido, ainda mais se ele for aquele reconhecido como o detentor do saber. São estes os postulados de verdade que verificamos já nesta auto-descrição, de um sujeito origem e agente.

Como nos afirma Coracini (2003, p.57),

É no espaço de tensão e, portanto, de conflito entre o conhecido e o desconhecido, o novo e o velho, o mesmo e o diferente, que se encontram as estratégias de persuasão tão bem utilizadas pela mídia em geral e pela publicidade em particular, tornando natural o que é mera construção, necessidade legítima o que é supérfluo, vendendo, enfim, ilusões juntamente com o objeto muitas vezes transformado em fetiche. Construir necessidades é, aliás, a nosso ver, uma das formas de materializar a produção de verdades que guiam nossos atos e constituem nosso imaginário.

O anseio do profissional da educação – professores, coordenadores, diretores, etc. – por conseguir exemplos, modelos a serem seguidos tem eco nas colocações feitas pela *Pátio* em sua auto-descrição. Observemos os termos destacados.

(...) as seções absolutamente práticas com relatos de experiências e descrição de projetos bem-sucedidos, além de reportagens que mostram como determinados problemas ou assuntos escolares importantes vêm sendo tratados nos diversos Estados brasileiros, são grandes aliados para o professor alterar seu cotidiano pedagógico.

Esta estratégia de dar modelos colabora para que a necessidade da leitura das seções ganhe força e reforce a sensação de que é melhor estar, de alguma forma, atrelado a elas, pois esta aliança merece ser cultivada. A cumplicidade que se efetiva, já que os modelos, geralmente, são o resultado positivo de práticas de sujeitos como os próprios leitores ou são palavras de estudiosos renomados naquele assunto específico, imprime um valor ainda mais significativo à revista e garante à prática educacional um ar “romântico” um tanto quanto duvidoso que não cabe em um espaço onde predominam relações tensas e conflituosas. Temos a reiteração também do identificar-se com, ser pertencente ao grupo dos que fazem mudanças em sua prática. Entretanto, sabemos, pela nossa própria atuação, que a leitura e a avaliação de nossa prática não garantem a pronta alteração do cotidiano pedagógico como a revista nos faz crer. Há diversos fatores que dificultam esta relação de causa e efeito, como a dependência de outros sujeitos para a efetiva atuação do professor no meio escolar, o comprometimento com a aprendizagem que não pode estar presente apenas no professor, as condições básicas para o desenvolvimento de algum tipo de ação junto aos alunos etc...

Constatamos, particularmente, como dissemos acima, que características do discurso publicitário estão presentes no discurso *da Pátio*. Podemos destacar, na materialidade lingüística, duas regularidades: a) a maximização das qualidades do “produto” oferecido pela ARTMED e b) a criação da necessidade do produto a ser vendido.

A maximização das qualidades da *Pátio* evidencia-se através de superlativos (“*a mais importante*”, “*o mais qualificado*”); adjetivos ou locuções adjetivas com sentido positivo (“conhecimentos *de ponta*”, “*grande* prática pedagógica”, “*grandes* centros mundiais”, “projetos *bem-sucedidos*”); adjetivos que denotam o alcance e a importância dos temas abordados (“panorama *abrangente*”, “questões *cruciais*”); advérbio que indica a confirmação do modo como as seções são concebidas (“seções *absolutamente* práticas”); verbos cujas raízes contribuem para a ênfase da idéia de superioridade (“*enriquecem* a leitura” e “são grandes aliados para o professor *alterar* seu cotidiano pedagógico”).

Subentende-se que este material que nos é oferecido seja de extrema qualidade, pois na revista só cabem autores, pensadores, exemplos/modelos que garantem o sucesso profissional daqueles que os lerem e deles se apropriarem. Em uma sociedade em que cada vez mais se excluem os mal-preparados e supervalorizam-se os detentores do saber, a *Pátio* sinaliza ao leitor que escolhê-la só lhe garantirá méritos e benefícios.

O verbo “enriquecer”, que indica ação-processo, significa “tornar melhor”, mais rico ou mais precioso, garantindo uma importância considerável às seções mencionadas na descrição. Lemos que a conseqüência direta deste “enriquecer” é o “alterar o cotidiano pedagógico”. O verbo “alterar” também indica ação-processo e significa “tornar outro, mudar, modificar”, segundo a revista, o que está ruim, desqualificado, ultrapassado. Todas as referências aos profissionais escolhidos, experiências veiculadas, artigos informativos, etc... são positivas e nos fazem associar a “*Pátio* – revista pedagógica” à qualidade e à competência.

Desvelar este discurso contribui para uma postura mais crítica diante da descrição e dos editoriais selecionados desta revista, pois, conforme Souza (2005) nos relata, as mensagens publicitárias são “como produtos de cultura de um determinado tempo (...), além de participarem da constituição/construção do homem deste tempo, instaurando identidades”. Se, segundo Foucault (2006), as sociedades constroem os sujeitos necessários para a sua sobrevivência, pode-se dizer que a *Pátio*, em especial neste trecho da descrição, esteja operando nesse sentido, da construção de sujeitos.

Tendo apontado nos parágrafos anteriores as evidências sobre a maximização das qualidades da revista *Pátio*, apresentamos, a seguir, os indícios sobre a criação da necessidade do “produto” a ser vendido também verificados na materialidade lingüística.

Este é o ponto crucial para que o leitor se identifique com as idéias veiculadas pela *Pátio*. O uso da persuasão, principalmente em nossa sociedade pós-moderna e capitalista, se pauta nisto, pois há a premência da identificação que traz em si a possibilidade do estar com, do ser do grupo, neste caso, daqueles que sabem e, portanto, podem, inclusive, alterar sua

prática. Segundo Bauman (1999), convivem em nós diversas identidades que nos impomos e outras tantas que são acumuladas devido às circunstâncias e que reafirmam esta necessidade humana de convivência. Verifica-se, na estrutura do discurso da revista, a presença da postura do benfeitor – aquele que atende às necessidades do outro - e a do beneficiário. Ao nos determos sobre esta dicotomia, notamos uma outra estratégia persuasiva: a idéia de que sem a *Pátio*, o profissional da educação ficará desarvorado, sem suporte, sem proteção. Apenas o benfeitor possui meios de oferecer “seções *absolutamente* práticas” como nos é afirmado em sua auto-descrição.

Pensemos na utilização do advérbio “absolutamente” mencionado em S11.

Segundo o *Dicionário Houaiss* da Língua Portuguesa (2001, p.30), este advérbio pode aparecer com usos distintos no Brasil e em Portugal. Além do uso como advérbio de modo, no Brasil, é empregado como advérbio de negação e em Portugal, como advérbio de confirmação. Entendemos que no trecho “seções *absolutamente* práticas” ele fora empregado com o sentido de confirmação, ou seja, as seções são práticas “sem sombra de dúvida”, “com certeza”. É pertinente ainda nos voltarmos para o adjetivo “absoluto (a)” para explorarmos um pouco mais o aspecto persuasivo do advérbio em questão. Se algo é absoluto, a dúvida não existe, pois traz consigo a marca do inquestionável, do totalizante. Sendo assim, afirmar-se que as “seções absolutamente práticas” garantem ao leitor, de forma geral, o que ele tem procurado incansavelmente: algo ou alguém que lhe dê modelos, receitas, respostas as suas inquietações profissionais. Eis o elo tão desejado entre benfeitor e beneficiário.

O discurso publicitário encontra-se tanto na descrição da *Pátio*, quanto em outros textos presentes na revista. Especificamente, analisamos nos parágrafos seguintes a chamada aos leitores para possíveis assinaturas encontrada apenas no site e a propaganda encontrada na parte interna da contracapa da revista que faz referência a livros indicados por sua Comissão Editorial.

S12: Assine:

Assine hoje as **Revistas Pátio** (Revista Pedagógica e Educação Infantil)

Por um valor superacessível e parcelado, você vai adquirir o melhor de formação docente e qualificação da prática pedagógica em revistas que são referência na área. Não deixe de adquirir mais conhecimento para complementar sua formação de educador.

(www.revistapatio.com.br/assine_revistas.aspx)

S13: Para saber mais

Uma iniciativa da *Pátio* para seus assinantes

Preenchendo e enviando o encarte da *Pátio*, os assinantes terão oportunidade de adquirir os livros recomendados pela Comissão Editorial, *para saber mais* sobre as idéias e as propostas de nossos articulistas, com a vantagem de **30% de desconto** sobre o preço de catálogo da **ArtMed Editora S.A.**

O início do texto conclamando o sujeito-leitor a se tornar assinante da *Pátio* (S12) já tenta persuadi-lo de maneira incisiva, pois aborda um assunto bastante problemático: a questão monetária. Porém, são apresentadas ao leitor soluções um tanto quanto tentadoras para a aquisição deste produto. Verificamos isto por meio dos vocábulos “valor superacessível e parcelado”. Em S13, encontramos a mesma intenção quando nos deparamos com “a vantagem de **30% de desconto**” em destaque por meio do negrito que aparece na própria revista. Em outros termos, ninguém pode dizer que deixa de assinar esta revista ou mesmo adquirir livros recomendados por falta de condições financeiras.

Nestes excertos, também, é evidenciada a qualidade dos textos da *Pátio* como em S12 por meio dos termos “o *melhor* da formação docente e qualificação da prática pedagógica em revistas que são *referência* na área” e em S13, temos “livros *recomendados*”. Há a reiteração da alta qualidade do que é escrito para a revista e pela revista, pois seus membros constituintes apresentam diversas características que favorecem este resultado segundo o que encontramos subentendido nos textos analisados.

Outros mecanismos de persuasão já assinalados em nossa dissertação são a utilização do argumento de autoridade expresso em S13 pelo trecho “livros recomendados pela *Comissão Editorial*” e a incorporação pela revista da postura do benfeitor no trecho “os assinantes terão a *oportunidade* de adquirir”. Como sabemos, as colocações da autoridade em um determinado assunto dificilmente são contestadas. Sendo assim, a sugestão da Comissão Editorial da “*Pátio – revista pedagógica*” deve ser levada a sério pelo sujeito-leitor, sendo esta estratégia persuasiva bastante utilizada no discurso publicitário. Já alguns dos significados do substantivo “oportunidade” encontrados no *Dicionário Houaiss* da Língua Portuguesa (2001, p. 2071), por sua vez, garantem à revista a característica de benfeitora, conforme explicitado anteriormente. Vejamos, então:

Oportunidade s.f.

1. qualidade, caráter do que é oportuno;
2. ocasião azada; circunstância oportuna, favorável para a realização de algo, ensejo;
3. circunstância conveniente, útil, benéfica; conveniência, interesse, utilidade.

Entendemos que a revista, em um ato de generosidade, promove o momento ideal para que seu sujeito-leitor obtenha as obras recomendadas e tenha vantagens também com isso: gaste pouco ou gaste o que seu bolso pode pagar durante alguns meses e consiga saber mais, pois isto lhe garante um adjetivo bastante desejado, o de ser um sujeito-leitor *atualizado*. Por sua vez, a dicotomia atualizado x desatualizado tem ocupado bastante espaço na sociedade contemporânea, e, conseqüentemente, no meio educacional, provocando a corrida para a atualização por meio de congressos, cursos de pós-graduação, cursos a distância etc... O sujeito “atualizado” carrega consigo a idéia daquele que está bem-informado sobre determinada situação ou área do saber. Isto lhe assegura um certo grau de poder sobre os demais (Foucault, 2002) enquanto o denominado “desatualizado” é entendido como aquele que não acompanha a evolução de sua área de especialização, portanto está ultrapassado ou mesmo não merece ser ouvido. As relações de poder-saber (cf. Parte I – Cap.2) encontram-se evidenciadas também nesta dicotomia.

Dando continuidade a este capítulo, passamos, no subitem seguinte, à análise das denominações dadas às seções e as suas descrições que compõem o corpo dessa revista pedagógica. Também nestes textos evidenciamos características do discurso publicitário e a valorização de idéias que resultem em atualização e em totalização.

2.3. O (inter) discurso da atualidade e da totalidade

No site, de onde retiramos a descrição, encontramos as seções²⁰ que, em 2007 – 2008, compõem os números da revista *Pátio*. Vejamos.

S14 – Seções

Capa

Em cada número escolhemos um tema central relacionado às questões mais importantes na área. A seção capa apresenta um conjunto de artigos dos principais autores nacionais e estrangeiros ligados ao tema em questão.

²⁰ Na revista propriamente dita, a apresentação das seções nem sempre segue o layout existente no site.

Cotidiano

Espaço onde as experiências nascidas dia-a-dia nas salas de aula são compartilhadas, fornecendo aos leitores exemplos de práticas pedagógicas diversificadas.

Currículo Vivo

Matérias jornalísticas que apresentam experiências significativas que vêm sendo desenvolvidas em todo o Brasil, ligadas ao tema.

Entrevista

No formato “pingue-pongue”, traz sempre um grande nome da educação falando sobre suas idéias e propostas.

Quadro-negro

Espaço aberto à divulgação e ao questionamento de situações problemáticas encontradas na educação, no Brasil e no mundo, debatendo pensamentos, propostas pedagógicas e posturas profissionais divergentes ou consideradas inadequadas pelo leitor.

Psicologia

Troca de informações e questionamentos entre educadores e profissionais de saúde mental.

Sites

Relação de web sites interessantes para educadores.

Panorama

Apresentação da situação brasileira em termos de legislação, modificação de diretrizes, análises da situação de determinados segmentos de ensino, etc.

Arte na Escola

Parceria com o projeto da Fundação Ichope que desenvolve programas educacionais no ensino das artes em núcleos espalhados por todo o país. Relato de situações e práticas pedagógicas, unindo arte e educação.

Gestão

Apresenta idéias e propostas práticas para administradores no sentido de otimizar seu trabalho e o de sua equipe.

Quadro de Avisos e Agenda

Miscelânea de informações atualizadas para educadores, diretores de escolas, formadores de professores e assessores pedagógicos.

Ensino Médio

Reúne assuntos e especialistas dedicados à qualificação do ensino de jovens e à resolução de problemáticas frequentes no ensino médio.

Inclusão Digital

Apresenta propostas, reflexões e panorama do uso das novas tecnologias educacionais.

Caleidoscópio

Projetos de ensino interdisciplinar de ciências.

Encontramos, na maioria das seções que compõem a revista, um grande efeito de sentido de atualidade e de totalidade que se desdobra em outros efeitos, conforme desenvolvemos nesta parte da análise.

Deparamo-nos com as seções *Cotidiano*, *Sites* e *Inclusão Digital*, por exemplo, que trazem consigo a idéia de atualidade tão apregoada pelos meios de comunicação. O sujeito-leitor tem garantido, por meio delas, a sua inserção na sociedade contemporânea. Elas lhe propiciam o compartilhamento de experiências do dia-a-dia em sala de aula, além de fornecer-lhe as fontes para sua atualização por meio do mundo virtual e a utilização das novas tecnologias educacionais. O sujeito-leitor tem sua formação pautada por esses regimes de verdade (cf. Parte I – Cap.2): para ser reconhecido e aceito em seu meio precisa estar atualizado e “conectado” no mundo virtual. Isto lhe garante o sucesso tão almejado.

Há seções que, por sua vez, envolvem outros profissionais da educação e garantem à revista a idéia de totalidade, isto é, com ela, esses profissionais têm espaço para sua atualização e para a desejada aquisição de modelos para a resolução de seus problemas diários. Verificamos esta concepção de totalidade por meio das seções *Psicologia*, *Panorama*, *Gestão* e *Quadro de Avisos*, mas a que mais nos chamou a atenção foi a denominada *Gestão*.

Este termo era utilizado anos atrás apenas no meio empresarial. Entretanto, com o passar do tempo, palavras como “gestão”, “administrador”, “otimizar”, “equipe” tornaram-se linguagem corrente, inclusive no meio educacional, como verificamos nesta revista. Segundo Castanho (apud OLIVEIRA, 2006), nas últimas três décadas, o modelo neoliberal tem ampliado seu espaço na sociedade contemporânea e, por causa dele, a escola deixou de se pautar por um olhar multidisciplinar sobre a realidade, orientando-se pelas exigências do mercado. “É um espaço onde o indivíduo busca instrumentos para o seu sucesso na sociedade e não onde a sociedade habilita indivíduos para seu serviço. (...) Ela deixa de ser uma instituição pluridisciplinar para ser plurimodal, ou seja, assume mil formas” (OLIVEIRA, 2006, P.128), ou tantas quanto forem exigidas pelo(s) mercado(s). Tornou-se comum, também, a referência aos alunos ou a seus responsáveis como sendo “clientes” e em reuniões pedagógicas, por exemplo, fala-se da necessidade da “otimização” e do trabalho em “equipe” na instituição escolar, como em S14, acima. Encontramo-nos diante de um paradoxo já apontado em nossa análise: como se exigir trabalho em “equipe” de sujeitos que vivem em uma sociedade que prioriza cada vez mais o individual?

Esta mudança de olhar com relação à educação, especificamente, mostra-nos o fortalecimento de novos regimes de verdade, por isso, o crescente embate nas salas de aula entre professores e alunos que comungam de concepções um tanto quanto diversas. O governo, por sua vez, elabora documentos e leis, como a Lei de Diretrizes e Bases (1996) para a garantia das políticas de governamentalidade (cf. Parte I – Cap. 2) que são as relações de poder-saber estabelecidas entre os sujeitos constituintes de uma sociedade.

Ainda nas seções da *Pátio* nos deparamos com o discurso publicitário o qual prega a resolução de todos os nossos problemas se adotarmos seu produto. Entendemos existir implicitamente nos dizeres desta revista a concepção de que a educação, ou melhor, o saber garantirá, a seu detentor, poder sobre os demais sujeitos desconhecedores desse mesmo saber. Esse sujeito, portanto, representa a figura do intelectual universal (cf. Parte I – Capítulo 2) que se utiliza de metanarrativas em seu discurso para propagar as idéias de seu poder sobre si e os demais. Fica-nos, entretanto, a seguinte questão: se esta revista possui as ferramentas e, em alguns momentos, as próprias soluções para os problemas educacionais, mais especificamente, os existentes em sala de aula, o que impede que a educação, a instituição escolar nos apresente um quadro menos problemático no que diz respeito à realidade conhecida por todos nós, profissionais da educação? Estamos diante da tentativa da simplificação de situações que envolvem muitos outros aspectos além dos apontados pela revista? Será que esta simplificação não irá garantir aos sujeitos da educação uma conclusão errônea sobre eles mesmos, como: “Estamos fazendo tudo o que está ao nosso alcance (para a transformação sugerida e aclamada pela própria revista), portanto, nós não somos responsáveis pela educação da forma como se apresenta atualmente”.

Como na maioria das revistas pedagógicas, encontramos seções que priorizam a troca de experiências bem sucedidas ou de informações, como anunciado nas seções *Cotidiano*, *Currículo Vivo*, *Quadro-negro* e *Ensino Médio*, além de, nessa revista especificamente, encontrarmos seções constituídas por textos mais teóricos cujo objetivo é trazer para seu público alvo o conhecimento e a discussão de maneira acessível que a revista acredita que ele não conseguiria obter em outros veículos de informação como esse, por exemplo, *Psicologia*, *Sites* e *Inclusão Digital*. Nesta revista pedagógica, temos seções como, *Cotidiano* e *Currículo Vivo* que trazem experiências que, conforme o esperado tanto pela *Pátio* quanto por seus leitores, podem ser incorporadas pelos sujeitos-leitores em sua prática. Assim, a escola sonhada parece mais próxima de todos. Verificamos, portanto, a presença dos “bons modelos” anunciados em outros textos presentes na revista.

Há um outro elemento que nos chama a atenção: a denominação dada a algumas das seções, pois os nomes a elas atribuídos pertencem ao léxico escolar, porém encontram-se carregados de dizeres que precisam ser analisados com mais densidade. A título de exemplificação e análise, citamos as seções *Currículo Vivo* e *Quadro-negro*.

Ao se nomear uma seção com os seguintes dizeres *Currículo Vivo*, dá-se a entender que o currículo tem vida própria, ou seja, há a sua personificação, o que nos leva a acreditar que ele decida sobre a própria existência. Também podemos conjecturar sobre a idéia oposta à palavra *vivo*, ou seja, *morto*, *sem vida*. A escolha desse predicativo para o substantivo *currículo* implica na possibilidade de se dar a entender que o currículo nos moldes em que se encontra(va) parece(ia) estar inerte, gerando a mesma sensação nas relações, nas atividades propostas pelos professores a seus alunos, por exemplo. A imagem que se cria com essa seção é a de que, pela participação com contribuições, ou com a leitura das informações nela veiculadas, o sujeito-leitor garantirá “vida” a sua atuação.

Essa idéia de escola ou mesmo de currículo como organismo vivo, conforme nos alerta Mascia (2003, p.114), também, está presente em documentos governamentais, como na carta do Secretário da Educação Fernando Moraes que introduz a Proposta Curricular, 1º grau, de 1992.

O Governo do Estado de São Paulo começa a cumprir o compromisso assumido com a população: a recuperação da Escola Pública (...) ao contrário, em organismo vivo e atuante na vida da sociedade. A escola pública deve se afastar do modelo atual, em que figura como célula de um imenso organismo uniforme da organização burocrática do sistema de ensino. Ela deve se transformar, deverá ser uma escola capaz de reformular-se e adaptar-se, com vistas à concretização de seus objetivos.

A utilização de verbos nas formas “reformular-se” e “adaptar-se” nos leva a acreditar que, no excerto, a escola consegue agir e tomar decisões de maneira extremamente independente, inclusive por parecer o sujeito de sua própria prática. Verificamos em ambos os excertos – na seção intitulada *Currículo Vivo* e no trecho da Proposta Curricular - a concepção de uma educação que se arrasta por não ter mais fôlego para continuar a defesa da ação, a busca de novas alternativas para os problemas do cotidiano escolar. Há uma visão bastante pessimista por detrás do título da seção *Currículo Vivo*.

Com relação à seção intitulada *Quadro-negro*, diversas possibilidades de significado foram sendo percebidas nas leituras feitas. A princípio, associamos esse substantivo à lousa

utilizada constantemente em qualquer instituição escolar. Entretanto, se nos detivermos no léxico utilizado na descrição dessa seção, teremos a construção de um outro significado. Encontramos expressões como “questionamento de situações problemáticas”, “propostas pedagógicas e posturas profissionais divergentes ou consideradas inadequadas pelo leitor”. Os predicativos empregados, “problemáticas” e “inadequadas” nos sugerem uma situação um tanto quanto calamitosa, pois até foi inserida na revista uma seção para se abordar tais situações; com isso, se entende que há a reiteração desses problemas, isto é, não são solucionados. Podemos dizer, então, que há ambigüidade no nome para essa seção. Há nele, de forma bastante explícita, uma metáfora que nos lembra algo deteriorado, ruim (negro) se atribuirmos a “quadro” o sentido da situação atual. Também, não podemos deixar de mencionar, infelizmente, a discriminação que a palavra “negro” enquanto substantivo ou adjetivo carrega. Há nela a dicotomia social branco x negro presente na cultura ocidental e que diz respeito à associação constituída por uma imensa carga ideológica entre pessoas e qualidades e garantida por discursos, regimes de verdade que, embora combatidos, permanecem em nós, sujeitos efeitos dessas relações de poder-saber (Foucault, 2002).

Por outro lado, a própria revista, em outras seções, oferece modelos que poderão sugerir ao professor maneiras de amenizar ou pôr um fim nos problemas enfrentados em sala de aula. Uma delas é a seção intitulada *Cotidiano* que se refere aos acontecimentos conflitantes de nosso dia-a-dia. O título desta seção tem impregnado em si o tempo presente, os acontecimentos próximos a todos nós envolvidos com a instituição escolar. Reiteramos, por meio dessas seções, um paradoxo já aventado em outro momento de nossa análise: como conciliar propostas e idéias divergentes com o oferecimento de modelos tidos como bons pela revista? Se há modelos, eles foram adjetivados como bons, segundo critérios pré-estabelecidos, e por meio dos quais poder-se-á reconhecer uma ou outra concepção filosófica, pedagógica determinada. A revista, portanto, diz estar aberta a propostas de idéias divergentes, porém se contradiz com o passar dos anos e a veiculação de seus exemplares.

Reiteramos que o conhecimento do macrodiscurso (cf. Parte II – Capítulo 1) que rodeia e perpassa a “*Pátio* – revista pedagógica” seja tão importante quanto o microdiscurso analisado neste Capítulo 2, pois são as condições de produção ou o chamado contexto histórico-social, apontados pelo macrodiscurso, que direcionam o(s) caminho(s) a ser (em) seguido(s) pela revista em questão. As concepções de sujeito-leitor-professor, de educação pretendidas pela revista estão extremamente relacionadas ao macrodiscurso anteriormente resgatado, por exemplo.

Em nosso próximo capítulo, relatamos nossas considerações finais sobre a pesquisa desenvolvida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos decidirmos pelo desenvolvimento de um trabalho de pesquisa cuja análise fosse direcionada pelos pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa, sabíamos de antemão que o caminho seria traçado no momento da análise e não com antecedência como em outros tipos de análise. Somente o contato, cada vez maior e mais intenso, com nosso *corpus* de pesquisa é que nos possibilitou verificar as regularidades presentes na materialidade lingüística da “*Pátio – revista pedagógica*”, levando em consideração as condições de produção que a fizeram nascer e continuar no mercado editorial até nossos dias.

Para que a explanação de nossas considerações finais seja melhor compreendida, faremos a retomada de nossa problemática, objetivos e hipótese, além do percurso trilhado em nossa análise.

A problemática norteadora dessa pesquisa tem como elementos principais as noções de “regimes de verdade” e de “sujeito” que instauram dois questionamentos nodais: em que medida a “*Pátio – revista pedagógica*” instaura “novos regimes” de verdade com relação aos pressupostos filosóficos educacionais e que concepção de sujeito emerge dos discursos dessa revista.

Foucault (2002a) afirma que cada sociedade constrói seus regimes de verdade de acordo com os princípios que a norteiam naquele momento e eles são propagados e incorporados pelos sujeitos também (re)formados por essa sociedade. Ou seja, o sujeito é forma(ta)do para a manutenção da própria sociedade.

O contato com a *Pátio* nos possibilitou verificar a hipótese aventada de que um dos regimes de verdade, provavelmente, o mais significativo, consiste na pedagogia crítica e tem acompanhado seus textos, sejam os editoriais ou não. Assim, os pressupostos da modernidade abordados, em nosso capítulo I, parte I, são reconhecidos no discurso da revista. Deparamo-nos com a formação de um sujeito-leitor bastante centrado, auto-crítico, passível de transformar o mundo a sua volta. Esse sujeito tem o domínio em suas mãos, pois todas as decisões e ações, segundo esse “regime de verdade”, concentram-se nele. Podemos imaginar esse sujeito, a título de exemplificação, como alguém que não se deixa atingir por nenhum fator externo já que parece ter uma redoma que o protege. Essa redoma é a certeza de se estar fazendo “o certo”, “o esperado”.

Também reconhecemos nos textos da *Pátio* a concepção de que o saber é uma forma distinta do poder. Entende-se, portanto, uma relação de causa e efeito entre estes dois conceitos: porque o poder existe, destrói, domina, corrompe, o saber deve mostrar a verdade e

possibilitar a transformação ou a extinção deste poder, concepção esta defendida pela pedagogia crítica. Sendo assim, o saber, concebido como a busca da verdade, muitas vezes, seria corrompido ou distorcido pelo poder para que esta verdade continuasse desconhecida pelos sujeitos e o controle fosse garantido.

Pêcheux (1990), por sua vez, nos esclarece, os dois esquecimentos constitutivos do sujeito que colaboram para a manutenção dos pressupostos da modernidade: o da origem e o do sentido único, pois acredita ser o princípio de todas as coisas, ser o primeiro capaz de fazer/dizer algo sem que ninguém tenha feito o mesmo anteriormente e que tudo o que diz é entendido de um único modo. Tais ilusões perpassam o discurso da *Pátio*; o sujeito se vê como centro de tudo, do dizer e do sentido do dizer. Sendo assim, o que se “espera” desse sujeito-leitor, reconhecidamente da modernidade, é que seja atualizado, competente, capaz de orientar os alunos de forma que eles consigam absorver o “impacto da complexidade do mundo contemporâneo” (cf. Parte II – S3). Entretanto, isto se torna um tanto quanto penoso já que este sujeito, dito centrado, vive em uma sociedade que preconiza outros “regimes de verdade”, ao incentivar o individualismo e a competição acirrados, elementos que contribuem para a fragilidade dos relacionamentos (Bauman, 2005). A globalização, um dos fatores determinantes desse processo, contribuiu para que as concepções de tempo e espaço, concepções essas que permitiam a centralização do sujeito, fossem totalmente alteradas. O paradoxo apontado em nosso trabalho de pesquisa diz respeito exatamente a isso: como exigir do sujeito atitudes de um ser centrado, dono de si e de seu redor se ele vive em um mundo que coloca em dúvida essa postura?

É importante relembrarmos que em nossos objetivos, propusemo-nos a identificar o estatuto de sujeito que emerge no discurso da *Pátio*, investigar os regimes de verdade que compõem seus dizeres, levantar os efeitos de sentido produzidos pelos textos no que se refere aos pressupostos filosóficos e apontar como os efeitos se materializam lingüisticamente.

Temos, então, um sujeito agente, que se contrasta com o sujeito do mundo contemporâneo, cada vez mais fragmentado, ou melhor, um sujeito dividido entre o desejo da agência e o possível da contingência. Esse sujeito é o resultado de múltiplos discursos que se completam ou mesmo se contradizem, por isso a reconhecida importância dos regimes de verdade na formação do sujeito. São esses regimes que determinarão o que se pode dizer, para quem, em que momento. Portanto, se o sujeito é efeito dos regimes de verdade, é impossível mudá-lo sem que os regimes sejam transformados anteriormente. E isto, segundo Foucault (2002a), só é conseguido pela microfísica do poder, pela descontinuidade, já que não temos controle e a *Pátio* busca todo o controle.

Foucault deixa claro que as relações de poder também são produtivas e transformadoras, como podemos verificar, em nosso corpo que é aprimorado e adestrado para os fins aos quais se faz necessário. É como se corpos (sujeitos) fossem emoldurados de tal forma que garantissem o funcionamento e a manutenção da sociedade industrial, capitalista. “Mas o corpo (...) só se torna força de trabalho quando trabalhado pelo sistema político de dominação característico do poder disciplinar” (2002 a, p.XVII).

A manutenção desse regime de verdade não é recente, ao discutirmos o macrodiscurso que envolve esta revista, relatamos fatos ocorridos em décadas anteriores (de 80 e 90) bastante significativos. O “pacote” elaborado pelo governo brasileiro, como tantos outros, ilustra essa tentativa de envolver o sujeito de tal forma que ele se considere elemento essencial para a transformação social tão preconizada, porém muito mais complexa do que a suposta pelo próprio sujeito. Leis, Parâmetros Curriculares Nacionais, canal de TV, programa(ção), revista(s) pedagógica(s), enfim, diversos meios de comunicação dirigidos por discursos bastante semelhantes. Governar nada mais é do que “uma maneira de produzir e conduzir sujeitos a se tornarem pessoas conforme as características pré-determinadas. Essa atividade visa a formar as identidades das pessoas e, por conseguinte, torná-las sujeitos”, como afirmado anteriormente em nosso trabalho (cf. Parte I – Cap.2). Portanto, não há neutralidade na forma(ta)ção de sujeitos.

Essa parcialidade atualmente acontece de forma invisível, pois a violência física parece ter sido substituída por mecanismos bem mais eficientes. Há, por exemplo, tolerância com relação aos denominados opositores que são ignorados em diversos momentos. Em uma sociedade que valoriza cada vez mais o saber, porque ele garante destaque social, utiliza-se disso para se propagar e manter os regimes de verdade que a norteiam. Novamente nos vemos diante das relações de poder-saber de Foucault (2002 a).

Assim, analisar o/um discurso implica em se dizer que há nele muito mais do que palavras, pois elas estão impregnadas de significados ao serem pronunciadas por um sujeito inserido em um meio social e presente em um momento histórico. O analista do discurso, na realidade, propõe-se a descrever e a interpretar um discurso determinado. Portanto, tanto o discurso, quanto sua análise estão imbuídos de olhares de sujeitos perpassados por formações ideológicas e formações discursivas, às vezes, semelhantes, às vezes, distintas.

No microdiscurso da “*Pátio* – revista pedagógica”, vimo-nos diante de três (inter)discursos: o da pedagogia crítica (já apontado em parágrafos anteriores), o publicitário e o da atualidade e da totalidade.

Há uma teia construída de forma tão resistente entre eles que garante o seu sucesso e a sua permanência.

O (inter)discurso da pedagogia crítica se arvora nas idéias de atualidade e totalidade que são características bastante procuradas pelos sujeitos da contemporaneidade. Eles devem estar atualizados para orientar seus alunos na compreensão do mundo a sua volta. Para isso, precisam ter condições de conhecer “tudo”, o que é, humanamente, impossível, mas, pelo (inter)discurso publicitário, eles são levados a acreditar e a reproduzir esse tipo de comportamento. Verificamos também que o neoliberalismo tem contribuído para o reforço dessa postura: todas as ações educacionais têm sido medidas pelo viés do econômico, deixando de lado aquilo que mais importa: o processo de ensino-aprendizagem cujas características se distanciam das norteadoras de uma empresa. A “otimização” da educação tem provocado graves problemas cuja resolução ultrapassa os limites dos muros escolares. Continuamos, em muitos momentos enquanto professores, a defender a idéia de que se o professor for atualizado, orientado, conseqüentemente, competente, terá como “lutar contra os poderosos” e arregimentar diversos seguidores dessas mesmas idéias.

Sabemos ainda que os mecanismos persuasivos utilizados pelo discurso publicitário são muito poderosos, por se embasarem nos “desejos” de seus possíveis sujeitos-leitores. Por esse motivo é que o sujeito-professor-leitor deve ter um olhar desprovido de ingenuidade ao se deparar, principalmente, com qualquer tipo de material educacional, já que esse é nosso foco nesta pesquisa.

A análise realizada a partir dos textos da “*Pátio* – revista pedagógica” possibilitou-nos reconhecer neles congruências e incongruências que não são exclusivas desta revista educacional. Entendemos que o ocorrido nela seja uma ilustração do que vivemos em nosso dia-a-dia enquanto sujeitos ditos centrados cuja identidade está totalmente fragmentada como se estivéssemos diante de um espelho atingido por uma pedra.

Neste mundo de incertezas, nesta sociedade líquida, a única certeza que nos acompanha é de estarmos apenas no início de um processo crescente de análise discursiva envolvendo o discurso educacional.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, Eliane Righi. A construção da identidade do professor de línguas na modernidade tardia. In: **Travessias** – Pesquisa em educação, cultura, linguagem e arte. UNOESTE. Ano 2007, nº2, p. 1-16.

AUTHIER – REVUZ, Jacqueline. **Entre a transparência e a opacidade:** um estudo enunciativo de sentido. Porto Alegre: EDUPUCS, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização:** as conseqüências humanas. Trad. De Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

_____. **Identidade:** entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. Carlos A. Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BONAMINO, Alicia; MARTÍNEZ, Silvia Alicia. Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. In: **Educação & Sociedade**. Vol.23, nº 80, Campinas, set. 2002.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CORACINI, Maria José R.F. O discurso publicitário sobre escolas de línguas e a constituição da identidade. In: **Letras & Letras**, Uberlândia, 19 (1) 53-74, jan./jun. 2003.

COUZENS HOY, D. Foucault: modern and postmodern. In: ARAC, J. (ed.). **After Foucault: humanistic knowledge, postmodern challenges**. New Brunswick: Rutgers University Press, 1988.

ECKERT-ROFF, Beatriz M. **A escritura de si e identidade** – O sujeito-professor em formação. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso** – reflexões introdutórias. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

FERREIRA, Maria Cristina L. (coord.). **Glossário de termos do discurso**. Porto Alegre: UFRS. Instituto de Letras, 2001.

FONSECA-SILVA, Maria da Conceição. Foucault e a arqueogenealogia do sujeito. In: FERNANDES, Cleudemar Alves et alli (org.). **Sujeito, identidade e memória**. Uberlândia: EDUFU, 2004 (Linguística in focus).

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Org. e trad. Roberto Machado. 17ª ed., Rio de Janeiro: Edições Graal, 2002a.

_____. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de A. Sampaio. 8ª ed., São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **A arqueologia do saber.** Trad. de L. Felipe B. Neves. Rio de Janeiro:Forense Universitária, 1997.

_____. **Vigiar e punir** – Nascimento das prisões. Trad. Raquel Ramallete. 31ª ed., Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. **História da Sexualidade:** a vontade de saber. Trad. Maria T. da Costa Albuquerque; J. A. Guilhon Albuquerque. 16ªed., Petrópolis, Rio de Janeiro: Graal, 2005.

_____. **Ditos e escritos. Ditos e Escritos IV.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas.** São Paulo: Ática, 2005.

GENTIL, Mônica Salles. **Revista da área da educação e professores – interlocuções.** 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2006.

GREGOLIN, M. do Rosário. **Foucault e Pêcheux** na análise do discurso: discursos e duelos. São Carlos: ClaraLuz, 2004.

GRIGOLETTO, Marisa. **A resistência das palavras** – discurso e colonização britânica na Índia. Campinas, São Paulo: Ed. Unicamp, 2002.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade.** Trad. De T. T. da Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HABERMAS, J. **Discurso filosófico da modernidade.** Lisboa: Publicações D. Quixote, 1990.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna** – Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 14ª ed., São Paulo: Loyola, 2005.

HOUAISS, Antônio & VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa.** 1ª ed., Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação. **Jornal da Educação,** publicação do, ano 12, nº 3133, de 5/11/07.

KECHIKIAN, A. (org.) **Os filósofos e a educação.** Portugal: Edições Colibri, 1993.

LOVLIE, L. Postmodernism and subjectivity. In: KVALE, S.(ed.). **Psychology and postmodernism.**Londres: Sage Publications, 1992.

LYOTARD, J. **The post modern condition.** Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1989.

MCLAREN, P. **A vida nas escolas:** uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. (trad.) Lucia P. Zimmer, Félix Nonnenmacher, Flávia P. de Carvalho, Juliana Bertoletti. 2ª ed., Porto Alegre: Artmed, 1997.

MARSHALL, T. S. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

MASCIA, Márcia Aparecida Amador. **Investigações discursivas na pós-modernidade**. Uma análise das relações de poder-saber do discurso político educacional de língua estrangeira. Campinas/SP: Mercado das Letras, São Paulo: Fapesp, 2003.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. 9ª ed., Campinas, SP: Papyrus, 2002.

MOTTA, Manoel Barros da (org.). **Michel Foucault – ética, sexualidade, política**. Trad. Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. São Paulo: Forense Universitária, 2004.

NASCIMENTO, Núbia. **Representações sobre os saberes e a prática do professor de língua inglesa**. 2008. 111 f. (Mestrado em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo.

NEPOMUCENO, Mariana D. B. **A escola e suas técnicas disciplinares :relações de poder-saber atravessando corpos na instituições escolar**. Trabalho de Conclusão de Curso, do Curso de Letras da Universidade São Francisco, apresentado em 2007.

OLIVEIRA, Glória A. P. de. As atividades acadêmicas e a formação para pesquisa: o trabalho de conclusão de curso. In: **Revista Momentum**. Ano 4, vol.:1, nº 4, 2006.

ORLANDI, Eni P. (org.). **Gestos de leitura – Da história no discurso**. Campinas, São Paulo: Ed. Unicamp, 1994.

PARAÍSO, Marlucy A. Política da subjetividade docente no currículo da mídia educativa brasileira. In: **Educação & Sociedade**. vol.27, nº 94, Campinas, 2006.

PÁTIO – revista pedagógica. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Artmed, ano 1997 a 2007.

PÊCHEUX, Michel. **Discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1990.

_____ e FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (AAD-69). In: F. Gadet e T. Hak (orgs.) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas, São Paulo: Ed. Unicamp, 1990.

_____. **Semântica e discurso**. Uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

PIGNATELLI, Frank. Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação – Estudos foucaultianos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

RAJCHAMAN, John. **Foucault: a liberdade da filosofia**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

RAMOS DO Ó, Jorge. **O governo dos escolares** – Uma aproximação teórica às perspectivas de Michel Foucault. Lisboa: Educa, 2001.

REVEL, Judith. **Foucault** – conceitos essenciais. Trad. Carlos Piovezani Filho e Nilton Milanez. São Carlos, São Paulo: Claraluz, 2005.

SANTOS, Kátia Costa. **Construção multicultural**: reflexões sobre políticas alternativas para o ensino de línguas estrangeiras. Tese de Doutorado apresentada ao Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.

SOUZA, Dulce Maria de Aguiar. **Análise e desvelamento do discurso publicitário**. Participação oral em Seminários de Pesquisa e Extensão – Universidade do Estado de Minas Gerais, 2005.

USHER, Robin & EDWARDS, Richard. **Postmodernism and Education**. New York: Routledge, 1996.

Sites:

<http://www.ipae.com.br/pesquisa.htm> (último acesso em 29/06/08, às 9h30)

<http://www.ipae.com.br> (último acesso em 29/06/08, às 9h55)

<http://www.revistapatio.com.br> (último acesso em 21/09/08, às 9h36)

<http://mecsrv04.mec.gov.br/seed/tvescola/tvescola/default.shtm> (último acesso em 6/01/09, às 10h05)

<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/histórico.htm> (último acesso em 6/01/09, às 10h50)

ANEXOS

Anexo 1 – Capa da “*Pátio* – revista pedagógica”, Ano I, nº 0, Fev / Abr 1997.

Anexo 2 – Editorial da “*Pátio* – revista pedagógica”, Ano I, nº0, Fev / Abr 1997.

Anexo 3 – Editorial da “*Pátio* – revista pedagógica”, Ano V, nº 17, Mai / Jun 2001.

Anexo 4 – Editorial da “*Pátio* – revista pedagógica”, Ano II, nº 4, Fev / Abr 1998.

Anexo 5 – Editorial da “*Pátio* – revista pedagógica”, Ano IX, nº 36, Nov 2005 / Jan 2006.

Anexo 1

Capa da “Pátio – revista pedagógica”, Ano I, nº 0, Fev / Abr 1997.



Anexo 2

Editorial da “*Pátio* – revista pedagógica”, Ano 1, nº0, Fev / Abr 1997.

Com a preocupação de abrir novos canais para intercâmbio e capacitação dos profissionais de educação, estamos lançando a **Pátio – revista pedagógica**, que pretende ser uma fonte de circulação de idéias como suporte para a prática educacional.

Escolhemos chamá-la **Pátio** porque é nesse lugar, dentro de uma escola, que se dão as trocas espontâneas. Neste espaço são vivenciadas interações de tipos diversos entre diferentes segmentos da escola: alunos de variadas faixas etárias, professores, funcionários, pais, etc., propiciando aprendizagens significativas. Da mesma forma, pensamos em uma revista com esta conotação de espaço de circulação de idéias diversificadas e criativas. Nosso desejo é ter uma revista que assegure o pluralismo conceptual, enfocando diferentes pontos de vista para refletirmos sobre opiniões divergentes. Estamos criando, também, um veículo que contemple importantes questões teóricas, socializando bons modelos de prática pedagógica desenvolvidos no país.

O interesse da **Editores Artes Médicas Sul Ltda.** – casa editorial intensamente comprometida com a difusão das idéias pedagógicas – é oferecer um veículo de comunicação mais ágil com o público da área da Educação. Uma revista possibilita um contato quase imediato entre o leitor e o escritor, superando algumas dificuldades de acesso muitas vezes relacionadas aos livros.

Quanto à pauta de abertura, elegemos o currículo como uma temática oportuna, na medida em que esse assunto tem sido foco de inúmeros estudos e pesquisas, em todo o mundo, paralelos às reformas curriculares que estão sendo planejadas ou implantadas em nosso país e em importantes centros latino – americanos, europeus e americanos. Na situação educacional brasileira atual, existem diferentes níveis de discussão sobre esse tema: enquanto os professores de escolas públicas e privadas estão começando a tomar conhecimento da proposta curricular do MEC – os Parâmetros Curriculares Nacionais -, os professores e pesquisadores de muitas universidades já estão aprofundando críticas ao documento. Trata-se, portanto, de um momento histórico de extrema importância para a educação nacional.

Convergindo com os interesses e preocupações emergentes, aproveitamos o atual momento da revisão dos Parâmetros Curriculares Nacionais, também elaborada pelo MEC,

para debater as principais críticas que foram encaminhadas à equipe responsável. O passo seguinte é a sua aprovação, ou não, pelo Conselho Nacional de Educação, para definir-se, a partir daí, quais serão as diretrizes orientadoras de novos estudos ou das políticas de implementação das mudanças propostas.

Neste número de lançamento, o tema central será abordado em artigos explicativos e críticos, além de duas grandes entrevistas: uma com a equipe do MEC responsável pelos estudos originais e pelas recentes reformulações dos PCNs e outra com J. Gimero Sacritán, importante autoridade espanhola no campo, que vem avaliando e prestando consultoria às transformações curriculares de diversos países latinos.

Também neste número, e para os próximos, teremos artigos traduzidos de revistas internacionais, estabelecendo um intercâmbio atualizado das produções de outros países, em especial ibero – americanas. Além dessa troca “externa”, contaremos com reportagens relatando experiências produtivas em diversas escolas de diferentes pontos do país.

Todas essas propostas teóricas e práticas objetivam mais do que a reflexão, almejam aplicação prática e transformadora. Portanto, nesta edição e nas seguintes, além do dia-a-dia em sala de aula ser a pauta, de alguma forma, de todas as matérias, o cotidiano será abordado em uma seção à parte, na qual o leitor encontrará exemplos de procedimentos, práticas pedagógicas e projetos para uso em sala de aula.

Enfim, esperamos que esta nossa iniciativa conte com a colaboração de todos os interessados na/da área, encontrando-nos num grande **Pátio**, em busca da viabilização de uma melhor formação para o professor e da conseqüente melhoria da qualidade do ensino.

Anexo 3

Editorial da “*Pátio* – revista pedagógica”, Ano V, nº 17, Mai / Jun 2001.

Uma das principais transformações que se apresenta hoje é a necessidade de constante atualização para os profissionais de diferentes áreas, o que impõe novos desafios à educação, pois é preciso auxiliar os educandos a se manterem em permanente conexão com as informações mais recentes. Essa nova função exige um professor atualizado, que repense suas funções e competências, redimensione sua relação com o saber e com a cultura e traga para a sala de aula o impacto da complexidade do mundo contemporâneo.

Já faz parte do senso comum dizer que os professores estão buscando novos caminhos. Os professores de hoje vivem em permanente formação. A procura pelos bons congressos e cursos de pós-graduação mostra que os profissionais da educação estão atentos à necessidade de formação contínua, assim como os próprios governos e as instituições públicas e privadas. Crescem os investimentos em capacitação e começam a proliferar cursos de formação continuada a distância, utilizando os recursos da internet e da teleconferência.

A formação do professor ao longo da vida é o tema desta edição, que inaugura o quinto ano de publicação da *Pátio* com algumas mudanças. Estamos tornando a revista mais ágil, com maior espaço para reportagem e um projeto gráfico inovador para os artigos de autores nacionais e internacionais. Para facilitar a pesquisa sobre os temas abordados, criamos o item Para Saber Mais, em que o leitor encontrará, no final dos principais textos, sugestões de livros por meio dos quais poderá ampliar as informações sobre cada assunto. Além disso, os assinantes da *Pátio* terão a vantagem de poder adquirir esses livros com 30% de desconto sobre o preço de catálogo.

A busca da agilidade também resultou na mudança dos temas previstos para este ano. Atendendo a um grande número de sugestões de leitores e de integrantes do Conselho Consultivo, optamos por dedicar a edição número 18 à educação a distância. Os demais temas anunciados para os próximos números permanecerão inalterados.

Esperamos que você goste das novidades. Queremos saber sua opinião, reafirmando sempre nosso compromisso de parceria e cumplicidade com o leitor.

Anexo 4

Editorial da “*Pátio* – revista pedagógica”, Ano II, nº 4, Fev / Abr 1998.

Estamos finalizando o primeiro ano de publicação da *Pátio*, mantendo a ênfase na discussão dos temas emergentes da educação brasileira.

Neste final de milênio, quando se pensa em educação no Brasil, o foco se dirige para a crise do sistema educacional, centrado no papel da escola, seu currículo e seus profissionais, principalmente os professores.

Nesta nossa trajetória, sem a pretensão de esgotar o assunto, já trouxemos à discussão e divulgamos práticas pedagógicas centradas no currículo e no papel da escola. Achamos que seria oportuno, agora, partilharmos reflexões e experiências sobre a formação do professor, abrangendo a formação inicial e a permanente, constitutivas da capacitação docente.

Queremos falar da atividade de ensinar e de aprender, refletindo sobre o trabalho desse profissional que desenvolve ações *com* o conhecimento e também *sobre* o conhecimento. Queremos falar deste lugar privilegiado na educação escolar e daquele que constrói ou que deveria construir seu percurso numa ação acima de tudo política e ética.

Foram convidados para este número da revista professores e pesquisadores que trouxeram diferentes enfoques sobre o tema, os quais, para além de um caráter técnico-instrumental, estão pesquisando e/ou vivenciando situações pedagógicas que têm como desafio a transformação qualitativa na educação.

Neste número, trazemos uma breve retrospectiva histórica sobre a formação dos professores no Cone Sul e convidamos os leitores a refletir sobre como, afinal, aprendem os professores, já que muitas propostas são apresentadas ou criticadas sem considerar a pertinência dessa questão. Apresentamos, ainda, algumas idéias que pretendem ampliar a discussão sobre o desempenho do professor.

Complementando este número, mostramos experiências inovadoras na educação formal, voltadas para a formação docente, e uma experiência considerada informal, realizada em um museu. Trazemos também o relato de uma experiência de formação de professores indígenas, além de entrevistas e artigos que nos permitem refletir sobre o papel dos profissionais que constroem a educação no seu cotidiano.

No momento em que concluímos o primeiro ano de circulação da Pátio, acreditamos que estamos concretizando o que nos propusemos desde o primeiro número, que é o compromisso de ser um veículo de circulação de idéias inovadoras e criativas na educação e que socializasse bons modelos de prática pedagógica desenvolvidos no país.

Temos recebido várias mensagens de apoio que nos incentivam a continuar na linha editorial proposta. Gostaríamos de aproveitar este momento para contar com a colaboração dos nossos leitores, enviando para a Editora Artes Médicas Sul Ltda. Suas opiniões sobre nossa revista para que possamos melhorar sempre. Queremos continuar assegurando múltiplas trocas num grande pátio, entendido como um espaço democrático de permanente aperfeiçoamento profissional, e para isso contamos com todos que acreditam na possibilidade de transformação escolar. Uma utopia necessária.

Anexo 5

Editorial da “*Pátio* – revista pedagógica”, Ano IX, nº 36, Nov 2005 / Jan 2006.

A escola, a cidadania e a crise de valores

A sociedade brasileira está vivendo momentos difíceis do ponto de vista ético e político. A descoberta de uma rede de corrupção que atinge os mais altos postos na hierarquia da nação e a frustração de expectativas com políticos eleitos pelo voto popular têm levado ao questionamento em relação aos valores pregados e praticados pelas pessoas escolhidas para dirigir o país, ao exercício da cidadania, às perspectivas futuras para o Brasil.

Esse questionamento, que implica tantas interrogações sem resposta, não poderia excluir a educação. Mais do que isso, expõe fragilidades da sociedade e da escola, como seu reflexo, que precisam ser enfrentadas e corrigidas. Em meio a tal crise de valores, é fundamental ter clareza de quais são aqueles que priorizamos e queremos transmitir para as novas gerações.

Vale lembrar, no entanto, que não é de hoje – ou apenas no Brasil – que corrupção, desvio de verbas e negociatas na cúpula do poder são destaque no noticiário. Basta ter um pouco de memória e acompanhar o cenário mundial para verificar que essas práticas, infelizmente, ocorrem com frequência, inclusive nas nações consideradas as mais democráticas e politizadas do mundo. Em outras palavras, vivemos uma crise de valores em nível planetário, daí a escolha do tema deste número da *Pátio*. Percebemos a atualidade da questão quando recebemos vários contatos de autores interessados em colaborar com a edição. Foi difícil selecionar artigos, devido à qualidade e às contribuições trazidas, mas acreditamos estar oferecendo um panorama bastante abrangente do que se questiona e do que se produz sobre educação para a cidadania ao redor do mundo.

Vale destacar os artigos dos espanhóis Xésus Jares, Francesc Imbernón e Antonio Bolívar, assim como dos canadenses Andy Hargreaves e Dean Fink. Trazendo o ponto de vista brasileiro, temos o professor José Clóvis de Azevedo e os pesquisadores Yves e Elizabeth de La Taille, que comentam os resultados de uma pesquisa sobre os valores dos jovens, realizada com estudantes de São Paulo. E a visão do entrevistado, Carlos Alberto Torres, não poderia ser mais multicultural: nascido na Argentina, com passagem por diversos

países, Torres vive hoje nos Estados Unidos, onde é professor na Universidade da Califórnia e diretor do Instituto Paulo Freire local. No Currículo Vivo, uma reportagem mostra o papel de educador social de rua que muitos professores estão assumindo, uma nova vertente na encruzilhada entre educação e cidadania.

Assim, na virada de mais um ano, compartilhamos com os educadores essas reflexões, desejando que elas possam chegar em um momento de melhores perspectivas para a educação e a cidadania no Brasil e no mundo.