

Adriana Lía Frizman de Laplane

TEORIA E PRÁTICA NA EDUCAÇÃO: AS RELAÇÕES DE PODER NA ESCOLA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
1991

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

Adriana Lia Frizman de Laplane

Este exemplar corresponde à redação
final da Dissertação defendida por
Adriana Lia Frizman de Laplane
e aprovada pela Comissão Julgadora
em _____

Data: 20/12/91

Assinatura: _____

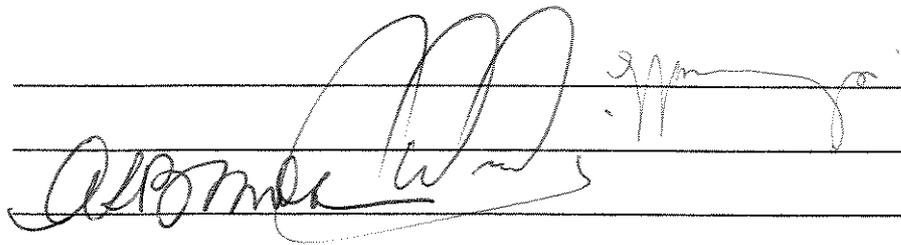


TEORIA E PRÁTICA NA EDUCAÇÃO: AS RELAÇÕES DE PODER NA ESCOLA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
1991

Dissertação apresentada como exigência parcial para
obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO na Area de
Concentração: Psicologia Educacional
à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da
Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da
Profa. Dra. ANA LUIZA BUSTAMANTE SMOLKA †

COMISSAO JULGADORA:

Handwritten signature on a set of four horizontal lines. The signature is written in black ink and consists of a large, stylized initial 'M' followed by a surname that appears to be 'Mendes'. To the right of the main signature, there is a smaller, less legible handwritten mark or signature.

ERRATA

Página 16:

A menção a G. W. F. Hegel, omitida nas referências bibliográficas, corresponde à obra: *Principes de la Philosophie du Droit*. Paris, Gallimard, 1983.

Página 30:

A menção a E. Durkheim, omitida nas referências bibliográficas, corresponde às obras: *A Divisão do Trabalho Social*. Lisboa, Presença, 1984; e, *Sociologia e Filosofia*. Rio de Janeiro, Forense, 1970.

Página 54:

A referência a Fuchs e Pêcheux, 1975, corresponde ao capítulo V: "A Propósito da Análise Automática do Discurso: Atualização e Perspectivas", da obra organizada por F. Gadet e T. Hak: *Por Uma Análise Automática do Discurso. Uma Introdução à Obra de M. Pêcheux*. Campinas, Unicamp, 1990.

Página 56:

A referência a Pêcheux, 1983, corresponde ao capítulo VII: "A Análise de Discursos: Três Epocas", da obra organizada por F. Gadet e T. Hak: *Por Uma Análise Automática do Discurso. Uma Introdução à Obra de M. Pêcheux*. Campinas, Unicamp, 1990.

Agradeço aos que acompanharam o percurso e partilharam das muitas dúvidas: Ana Luíza, Maria Rosa, Ana Lúcia, Roseli, Ivone, Cristina, Lila, Dudú, Maite.

Para Mariano, Gabriela, Marcelo e Andrea

Para Bebe e Marcos

RESUMO

As relações de poder na escola são abordadas do ponto de vista das relações entre teoria e prática pedagógica. Esta dinâmica é estudada a partir do quadro das relações sociais mais amplas, discutidas através da história das teorias pedagógicas que focalizam as funções da escola. Toma-se o discurso da produtividade como exemplo do modo de funcionamento da ideologia (no sentido de Gramsci), explicitando-se estas formas de funcionamento nas práticas sociais e institucionais, na organização da escola, no discurso escolar oficial e também no discurso dos educadores modernos/progressistas. Os conceitos de poder, controle, autoridade e resistência são discutidos no contexto desta variedade de sentidos que a ideologia coloca em jogo, a partir das idéias de M. Foucault e da Pedagogia Crítica (M. Apple; H. Giroux), e analisados através de exemplos da escola. As idéias de M. Bakhtin sobre o caráter social do signo e deste como lugar de encontro da consciência e da ideologia destacam a importância da linguagem como espaço privilegiado de interação humana e como lugar material onde os discursos se produzem. Neste sentido, alguns conceitos da Análise do Discurso francesa (M. Pêcheux), contribuem para a formulação das questões propostas.

SUMARIO

APRESENTAÇÃO	
INTRODUÇÃO	1
AS FUNÇÕES DA ESCOLA	3
O PAPEL DO PROFESSOR E A MODERNIDADE	13
PRODUTIVIDADE, BUROCRACIA E ESCOLA	21
CONTROLE, PODER, AUTORIDADE E RESISTENCIA	27
O PROBLEMA DA CONSCIENCIA	44
LINGUAGEM E DISCURSO	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	

APRESENTAÇÃO

Este trabalho sintetiza uma série de questões que foram surgindo ao longo do percurso acadêmico e de trabalho. Este percurso é marcado pelo contato com algumas idéias fundamentais que definem certas escolhas.

Assim, depois de Foucault (A ordem do discurso, 1971), torna-se difícil pensar em origens. Resta conhecer e traçar os caminhos, as influências e as circunstâncias que nos trazem até o presente.

Após o contato com a filosofia da linguagem, não podemos tampouco olhar com inocência as palavras, tomar os sentidos como unívocos, conceber a linguagem como transparente. É preciso suspeitar.

A sociologia, forneceu as pistas para pensar a escola sempre inserida no contexto social. De maneira geral, a visão dos fenômenos nas suas relações com outros, fazendo parte de um contexto no qual adquirem significação, e a tentativa de compreender estas relações, decorrem do materialismo dialético.

Refletir sobre a autoridade na escola -diante deste quadro- implicava um primeiro recorte: enfocar a dimensão social e subjetiva da questão.

No projeto preliminar, apresentado no ingresso ao curso

de mestrado em 1987, algumas destas questões já estavam presentes. O estudo, centrava-se no autoritarismo na relação professor-aluno. O autoritarismo era definido como intrínseco à sociedade, incorporado às instituições e aos processos sociais (F.Fernandes, 1979). A relação professor-aluno, por sua vez, era concebida como uma relação historicamente constituída, determinada por fatores internos à escola e aos sujeitos e, por fatores externos a ela. A partir deste quadro, eram levantadas diferentes questões sobre o caráter das práticas autoritárias na escola, a possibilidade de se estabelecer outro tipo de relação na escola, a prática dos professores progressistas, etc.

Se o projeto inicial incluía uma preocupação com as dimensões social e subjetiva, o percurso foi revelando as dificuldades da abordagem proposta, provocando sucessivos deslocamentos.

E a prática? E a prática que nos urge e exige respostas. A ação pode ser irrefletida, inconsciente ou irresponsável, mas é. Por isso, o principal objetivo deste trabalho é refletir e situar-nos no lugar que, enquanto educadores, ocupamos. Procurar os entrecruzamentos que nos trouxeram até aqui, explicitar e investigar as suspeitas e traçar, talvez, um esboço que permita tratar com maior soltura as questões inerentes à teoria e à prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

A educação, enquanto área de conhecimento, procura explicações nas teorias advindas de várias ciências, mantendo-se, simultaneamente, voltada para as urgências da prática. A divisão teoria-prática é tão real, no contexto educacional, quanto as tentativas de integrar as duas. Refazendo o percurso deste trabalho, verifico que é uma tentativa de argumentar em favor de uma maneira de compreender as relações entre estas duas dimensões.

É objetivo deste trabalho redimensionar os conceitos de autoridade e resistência, e refletir sobre as relações de poder na escola. O ponto de partida é a preocupação com os aspectos sociais, institucionais e ideológicos da autoridade, bem como o interesse nas formas de passagem entre as dimensões social/institucional e individual. Estas preocupações contribuem para definir os recortes e os principais problemas aqui levantados.

Vários elementos são colocados em jogo na tentativa de compreender e elaborar explicações para a realidade, o mais complexo objeto de investigação. A história, chamada aqui para nos guiar através das tentativas de explicar e

modificar a escola. A caracterização do professor, que nos leva a discutir as categorias que se utilizam correntemente (tradicional-progressista) e a sugerir uma suspensão das mesmas. O tema da modernidade, que coloca a questão do que é ser moderno e do que é ser um professor moderno. A reflexão sobre o discurso da produtividade opera como exemplo do modo de funcionamento da ideologia e decorre na discussão sobre o controle, a autoridade e a resistência na escola, dando lugar, finalmente, aos estudos sobre a consciência, a linguagem e o discurso.

AS FUNÇÕES DA ESCOLA

A configuração do poder e as formas de autoridade presentes na escola estão intimamente ligadas a sua constituição histórica enquanto instituição social, e às funções por ela desempenhadas. Os diferentes enfoques teóricos "lêem" estas funções de maneiras diferentes. Para a pedagogia tradicional, a escola deve transmitir conhecimentos, instrução e cultura, cabendo aos alunos assimilar os conteúdos transmitidos. Para a escola nova, a melhor maneira de adaptar os indivíduos à sociedade é adaptando a escola a eles. O ensino está centrado no aluno, no método, nas diferenças individuais, na experiência e nos processos. Cabe aos alunos tomar a iniciativa e manifestar seus interesses, e aos professores orientar e estimular os alunos. As teorias escolanovistas se articularam a partir de escolas experimentais privadas. Os nomes mais conhecidos desta corrente são Decroly (França), Montessori (Itália) e Dewey (EUA). Freinet buscou utilizar os princípios da escola nova para elaborar uma pedagogia popular. No Brasil, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), reflete com um atraso considerável estas idéias, enfatizando a responsabilidade do Estado na educação, defendendo a escola única, a coeducação, a escola laica, obrigatória e gratuita. Privilegia também o ensino ativo, o uso da psicologia na educação e a renovação metodológica. A partir dos anos 30, o

escolanovismo se erige em representante das correntes mais inovadoras do ensino dentro de uma concepção de modernização controlada e conservadora da ordem vigente. (Di Giorgi, 1986)

Nos anos 50 nos Estados Unidos, nasce a teoria do capital humano como complemento da teoria neoclássica de desenvolvimento econômico. Concebe a educação como produtora de capacidade de trabalho e pretende explicar as diferenças de renda nos países desenvolvidos pelos diferentes níveis de educação e qualificação. Segundo a teoria desenvolvida por T. Schultz (O valor econômico da educação, 1962; O capital humano, 1973), a educação é um fator privilegiado do desenvolvimento econômico e da mobilidade social, e o investimento no fator humano é o determinante básico para o aumento da produtividade e para a superação do atraso econômico. O processo educativo tem a sua função reduzida, limitando-se a produzir um conjunto de habilidades e atitudes e a transmitir conhecimentos que geram capacidade de trabalho. A ênfase na educação-fator econômico reforça a visão meritocrática dentro do sistema escolar, criando a ilusão de que o esforço e as aptidões individuais são as únicas responsáveis pelo sucesso. (Frigotto, 1986)

As teorias crítico-reprodutivistas, inspiradas em Marx e desenvolvidas a partir das reelaborações de Althusser, concebem a escola como instrumento de reprodução e de perpetuação da sociedade classista e do modo de produção capitalista. Segundo

Althusser (1971), o estado dispõe de aparelhos ideológicos e repressivos. Os primeiros privilegiam a ideologia no seu funcionamento, e os segundos, a repressão. Os aparelhos ideológicos são o religioso, escolar, familiar, jurídico, político, sindical, de informação e cultural. Os aparelhos repressivos são o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, as prisões, etc. O aparelho ideológico escolar tem a função de reproduzir as relações de exploração capitalistas discriminando as camadas da população destinadas a cumprir as diferentes funções e encaminhando-as para seus destinos (impulsionando uns para atingir os níveis mais altos do sistema de ensino, retendo outros nos níveis iniciais, expulsando outros).

Para a teoria da violência simbólica (Bourdieu; Passeron, 1975), a sociedade está estruturada como um sistema de força material entre grupos ou classes. Sobre esta base, erige-se um sistema de relações de força simbólica, cujo papel é reforçar, através da dissimulação, as relações de força. O sistema escolar é um desses sistemas e tem por função a inculcação da cultura dominante. A sociedade é reproduzida através da reprodução cultural. A teoria da escola dualista, formulada por Baudelot e Establet (1971), descreve duas redes de ensino diferenciadas cuja função é encaminhar a burguesia e o proletariado para a realização de seus respectivos destinos sociais. A existência

destas duas redes de ensino corresponde à divisão da sociedade em classes antagônicas.

Apple (1989) esboça uma crítica das teorias reprodutivistas alegando que os alunos não internalizam passivamente as mensagens sociais que recebem. Ao contrário, os alunos reinterpretem, aceitam parcialmente ou rejeitam essas mensagens. Estas teorias negligenciam o caráter contraditório das relações sociais capitalistas. Por outro lado, a escola tem certo grau de autonomia que permite, segundo o autor, a reelaboração contínua das condições de manutenção da ideologia hegemônica. Desta maneira, não haveria reprodução mas sim conflito, resistência. Assim, a crítica às teorias reprodutivistas gera um novo grupo de teorias que focalizam a resistência combinando estudos de classe e cultura e apontam os elementos contra-hegemônicos na cultura dos oprimidos. (André, 1988)

A partir das teorias da escola de Frankfurt (Adorno, Horkheimer, Marcuse), H. Giroux (1986), critica a ênfase dada pelas teorias da reprodução ao papel determinante das estruturas sociais. Reconhecendo que estas teorias constituíram um avanço na caracterização dos mecanismos pelos quais a escola reproduz valores e a própria estrutura social, Giroux propõe uma visão de escola como "lugar de reprodução mas também de rejeição das mediações complexas da cultura, do conhecimento e do poder". Considera a escolarização como processo social que envolve tanto

a estrutura como a ação humana. Na sua proposta, o professor, de posse de uma visão crítica e consciente do mundo, deve lidar com autonomia com todas as manifestações da ideologia dominante presentes na escola. Esta visão " deslocaria a ênfase de uma preocupação unilateral com a reprodução cultural para uma preocupação com a intervenção cultural e a ação social". (P. 101)

Giroux aponta para a falta de análise das determinantes histórica e culturalmente mediadas que produzam uma variedade de comportamentos de oposição, a ausência de trabalhos que focalizam gênero e raça e a falta de trabalhos que estudam não só como a escola reprime a subjetividade mas como ela a constitui. Propõe um deslocamento teórico que redefina as causas e significados dos comportamentos de oposição, valorizando uma noção dialética de ação humana e retratando a dominação como processo não estático e sempre incompleto. Privilegia um conceito de poder que envolve tanto a dominação como a resistência e a produção criativa de novas formas culturais e sociais. Relaciona a resistência com a noção de emancipação (Marcuse, apud. Giroux). Assim, a natureza e o significado de um ato de resistência são avaliados de acordo com a possibilidade de emancipação que este envolve.

O papel do professor neste modelo é o de desvelar os diferentes interesses que se escondem sob as práticas escolares, os modos de instrução e a avaliação e analisar a produção cultural dos grupos subordinados revelando seus limites e possibilidades de promover o pensamento crítico e novos modos de apropriação intelectual.

Ainda, a formulação de uma pedagogia radical que redimensione o papel das estruturas e dos agentes do processo educacional depende, segundo o autor, da revisão dos conceitos de ideologia e de cultura. Após a análise e crítica das posições culturalista (que desvaloriza as práticas materiais) e estruturalista (que privilegia o determinismo das estruturas), Giroux adota a visão de ideologia de Gramsci, considerando-a como fonte e efeito das práticas sociais e institucionais. Assim, o ponto de partida para o desenvolvimento de uma teoria dialética de ideologia e de escola reside no reconhecimento de que os indivíduos e as classes sociais constituem tanto o meio quanto o resultado dos discursos e das práticas ideológicas. Quanto à noção de cultura, esta tem sido tradicionalmente definida como "tudo e qualquer coisa que os membros de uma sociedade produzem a fim de se manterem" (P. 213). A visão materialista mecanicista, por outro lado, reduz a cultura a um conjunto de princípios que ao refletir o modo de produção capitalista, reproduz as condições de dominação. Giroux considera a cultura como "uma instância dialética de poder e conflito enraizada na luta à respeito tanto das condições materiais quanto da forma e conteúdo da atividade prática". A cultura se revela, assim, como espaço onde se evidenciam os conflitos entre a reprodução e a transformação ao nível das instituições, do modo de produção e dos grupos e classes sociais que disputam este espaço. Ela constitui um

complexo de tradições, instituições e formações que combinam a determinação das estruturas existentes com a ação humana. O campo da cultura é formado por três instâncias:

1. as instituições e práticas sociais características de uma sociedade;
2. os princípios e experiências compartilhados por grupos e formações sociais;
3. o lugar de conflito que limita tanto a reprodução como a transformação.

Segundo Giroux, essas três instâncias constituem a base para o desenvolvimento de uma teoria de política cultural e de uma pedagogia radical. Focalizando a primeira, seria possível compreender e desafiar a organização interna da escola, revelando os aspectos de reprodução e desmascarando os interesses subjacentes. A segunda permitiria o acesso à história e à lógica das relações e princípios das culturas de classe, levando à compreensão dos comportamentos de oposição e da produção cultural entendida como "o uso criativo de discursos, significados, materiais, práticas e processos de grupo para explorar, entender e ocupar criativamente posições em conjuntos de possibilidades materiais gerais" (Willis, 1981. apud Giroux, p. 219). A análise da terceira instância levaria à compreensão dos limites e possibilidades inerentes a diferentes espaços sociais para o desenvolvimento das habilidades e formas de conhecimento necessárias à transformação.

Ellsworth (1989) aponta o caráter utópico e abstrato da pedagogia crítica ou radical e questiona as suas premissas racionalistas alegando que as práticas propostas não levam aos resultados desejados e que o próprio discurso radical funciona como veículo repressivo na sala de aula contribuindo para perpetuar as relações de dominação.

Segundo Ellsworth, os pressupostos racionalistas da pedagogia crítica têm levado ao ensino de habilidades analíticas e críticas que permitiriam, supostamente julgar a verdade. O ensino destas habilidades visa tornar o aluno capaz de 'escolher' racionalmente entre várias posições. Assim, os pontos de vista que questionam interesses políticos (sexismo, racismo, colonialismo, etc.) quando examinados pela ótica racionalista, serão rejeitados por irracionais, viesados e parciais. Entretanto privilegiar a razão como fundamento da interação na sala de aula, constitui apenas uma tentativa de reverter os efeitos do desequilíbrio de poder na sala de aula. A redistribuição do poder cria uma ilusão de igualdade, deixando intocada a natureza autoritária da relação professor-aluno. A prática do diálogo e a utilização da experiência dos alunos na sala de aula parecem, em alguns momentos, cumprir a mesma função. No trabalho com as experiências dos alunos, a superioridade do professor permanece implícita. O papel mediador desta prática entre os diferentes níveis de compreensão dos participantes, assim como seu potencial

transformador e 'progressista', não são objeto de teorização nem de problematização. O diálogo é regido pelo pressuposto de que todos os membros têm igual oportunidade de falar, respeito mútuo, segurança, confiança e tolerância. Considerando a assimetria inerente às relações entre as pessoas, o diálogo parece às vezes impossível, e outras, indesejável. (Ellsworth, 1989: 315)

A fórmula da pedagogia crítica implica a unidade dos subordinados contra os opressores. Esta fórmula, entretanto, não permite confrontar a dinâmica de subordinação presente entre os participantes na forma de posições subjetivas (individuais ou de grupos) múltiplas e contraditórias, e de narrativas parciais de suas experiências de opressão que se impõem necessariamente pela exclusão das vozes dos outros. Segundo a autora, agir como se na sala de aula fosse possível o diálogo democrático apenas desvia a atenção das tarefas principais.

No Brasil, Saviani (1986) defende uma visão de escola que contemple os interesses das classes dominadas. Neste sentido, a pedagogia dos conteúdos privilegia o domínio da cultura como indispensável para a participação política plena das massas na sociedade. Valoriza os conteúdos culturais cujo caráter revolucionário está associado a sua historicidade. Propõe a transformação dos conteúdos formais, fixos e abstratos em conteúdos reais, dinâmicos e concretos. Concebe a educação como atividade mediadora no interior da prática social global, que deve favorecer o diálogo com a cultura historicamente sedimentada.

A articulação da escola com os interesses das classes populares e a integração em um único sistema das dimensões individual e social da escola constituem, ainda, os objetivos da teoria e da pesquisa educacional. Neste sentido, Mello (1983, 1985) aponta a necessidade de se elaborar uma teoria que articule os fatores internos ao sistema escolar com as condições sociais mais amplas. No âmbito da pesquisa, os trabalhos que assumem esta linha procuram superar o momento da descrição e da denúncia centrando a atenção no estudo dos mecanismos internos da escola e da sua relação com as instâncias exteriores a ela. As abordagens qualitativas se revelam instrumentos adequados para o estudo desta dimensão da escola (Campos, 1983; Patto, 1988).

O PAPEL DO PROFESSOR E A MODERNIDADE

As funções explícitas, declaradas e reconhecidas pela escola quando formula seus objetivos e determina suas estratégias de trabalho, se confundem com aquelas que decorrem das várias interpretações teóricas. Segundo a perspectiva que se adote, o debate das funções da escola transita entre uma visão 'macro', que insere a escola em um sistema mais amplo que determina *grosso modo* seu funcionamento, e uma visão 'micro', que atribui a iniciativa aos indivíduos. Entre as últimas, a escola nova e a teoria do capital humano têm sido criticadas por camuflar a realidade das relações sociais que englobam os destinos individuais. Entre as primeiras, as teorias crítico-reprodutivistas contribuem para desmistificar a escola, mas contrapõem uma visão determinista que descarta a possibilidade teórica de mudança.

As teorias da resistência constituem um avanço dentro da corrente neo-marxista. Elas levantam a possibilidade de resistência às formas de cultura e organização dominantes e veem a escola não apenas como lugar de reprodução, mas como lugar de produção e de conflito. Estas teorias são criticadas a partir de posições pós-estruturalistas que questionam as suas bases racionalistas.

Assim como as funções da escola são discutidas e discutíveis, o papel que o professor assume nela é também objeto de polêmica. Segundo a visão das diferentes teorias, a função do professor pode ser: transmitir conhecimentos, facilitar a aprendizagem, reproduzir o sistema social vigente, participar da luta contra a reprodução, promover o pensamento crítico, etc. De uma maneira geral e independentemente da teoria que justifica a prática ou que subjaz a ela, o professor tem sido/se situado num dos termos da dicotomia 'tradicional x progressista'. No polo 'tradicional' (definido pelo 'progressista'), é situado o professor autoritário (que exerce unilateralmente a autoridade, também caracterizado ideologicamente como 'reacionário', seja na versão militante, apolítica, caridosa, descompromissada, etc.). No pólo (autodenominado) 'progressista' se situa o professor democrático, ideologicamente consciente do seu papel histórico, aquele que pretende não adaptar ou transmitir conhecimentos apenas, mas sim libertar, conscientizar, permitir que o aluno assuma sua condição histórica...é o professor moderno, ou de esquerda, alternativo. Os limites das categorias 'tradicional x progressista' não são claros. São categorias ideológicas, psicológicas, pedagógicas, morais? Elas, de fato, misturam elementos ideológicos, pedagógicos, etc., configurando tipos ideais desvinculados de qualquer correspondência teórica. Isto porque a categorização surge como auto-definição para o termo

'progressista' e como definição por oposição para o termo 'tradicional'. Se as categorias 'tradicional-progressista' cumpriram uma importante função, marcando basicamente posições políticas e ideológicas identificadas com um momento histórico particular, seu uso contribuiu, por outro lado, para algumas confusões derivadas do seu caráter indeterminado.

Observadas a imprecisão, o anacronismo e a ineficiência das categorias citadas, e considerando-se o que já foi dito sobre elas (ver Maria Inês Pagliarini Cox, Tese de Doutorado, FE UNICAMP. 1989), vamos agora abandoná-las. Na tentativa de escapar dos lugares pressupostos pela dicotomia 'tradicional x progressista', vamos deslocar a discussão para o tema da modernidade. Parece-nos que a questão do papel do educador admite outras perspectivas quando vista através do debate sobre o que é, hoje, ser moderno.

O debate sobre a modernidade se remonta aos começos da industrialização na Europa. As descobertas científicas e aplicações tecnológicas que aceleram o ritmo de vida, as mudanças demográficas, o desenvolvimento do mercado, o surgimento dos estados nacionais burocratizados, a difusão dos meios massivos de comunicação configuram um processo caracterizado pela emancipação da razão e da subjetividade.

De acordo com Habermas (1987), Hegel foi o primeiro filósofo a desenvolver uma clara concepção de modernidade. Hegel coloca o

fundamento da modernidade no princípio de subjetividade, princípio este que implica na exaltação do indivíduo, na ênfase na competência crítica e racional e na autonomia de ação. Hegel reconheceu o potencial emancipador do princípio de subjetividade e também sua ambivalência: "...representa um mundo de progresso e um espírito alienado. Assim, a primeira tentativa de conceitualizar a era moderna foi também uma crítica à modernidade."

As vozes da modernidade são muitas e dão origem a um grande número de teorias. Para Marx, "...tudo parece estar impregnado de seu contrário..." A base contraditória da vida moderna é dada pela alteração constante das relações sociais, produto do desenvolvimento capitalista. Esta dinâmica prenuncia a decadência do capitalismo. Se para Marx a sociedade moderna dominada pelo modo de produção capitalista e pelo desenvolvimento tecnológico determinam o destino do homem, este tem, em compensação, o poder de compreender e lutar.

Os críticos da modernidade do século XX, como M. Weber, carecem desta fé no futuro. O homem é destituído da capacidade de juízo e ação sobre o mundo (Berman, 1988). A organização burocrática, descrita por Weber apresenta como vantagens a superioridade técnica e o caráter racionalista. Em contrapartida, o homem se torna um apêndice do processo de racionalização e este age como fonte de destruição, de fragmentação do sentido e de alienação.

Bell (1978) sustenta que o espírito burocrático que valoriza a eficiência, a disciplina, a organização da produção e domina na esfera econômica, colide com a cultura moderna que rejeita estes valores, privilegiando a auto-realização e a busca da experiência, derrubando os mitos do sagrado e os limites estéticos, dissolvendo a visão de mundo burguesa.

A visão da modernidade como progresso, como o novo que se opõe ao velho, se insurge e se constitui em projeto a ser realizado no futuro, convive com uma visão de modernidade acrítica. Segundo Ortiz (1990), "Ela é o invólucro através do qual se afirma uma ordem social." A modernidade como projeto é substituída por uma ideologia que privilegia a vivência atual. (P. 26)

O termo 'moderno' é utilizado tanto para se referir a uma época como para denominar o novo. O debate sobre a modernidade continua no da pós-modernidade, caracterizada segundo Lyotard (1979; 1989), pela rejeição do pensamento totalizador e ligada às mudanças no conhecimento e na tecnologia que produzem formas de organização social diferentes. O pós-moderno se define pela difusão de tecnologia e de conhecimento científico. Acentua e privilegia a diversidade e a especificidade. Não admite a existência de referentes fixos e estáveis, mas sim um estado de mudança constante, típico da sociedade pós-industrial.

Giroux (1988) retoma o debate sobre o moderno/pós-moderno avaliando as suas implicações para a educação no geral, e para a pedagogia crítica em particular. Para Giroux, a crítica pós-moderna possibilita uma reorganização dos limites políticos, sociais e culturais estabelecidos pelo modernismo, reafirmando uma política que enfatiza a raça, o gênero e a diferença. O pós-modernismo não representa uma ruptura drástica com o modernismo, mas assinala as mudanças ocorridas no mapa social, cultural e geopolítico do mundo e o surgimento de novas formas de crítica cultural. A crítica pós-moderna rejeita o apelo à razão universal em favor da parcialidade e da especificidade. Rejeita as generalizações e abstrações por totalitárias e terroristas. Rejeita também os discursos que se escudam na ciência, na objetividade, na neutralidade, etc., como expressões ideológicas de discursos particulares que têm interesses normativos e legitimam as relações históricas específicas de poder. O pós-modernismo levanta questões sobre a cultura como terreno de dominação/contestação, desafia o etnocentrismo de ocidente como modelo de civilização e cultura, permitindo assim redefinir as relações entre o poder e a cultura, a representação e a dominação, a linguagem e a subjetividade. Segundo Giroux, as bases da pedagogia crítica não podem ser estabelecidas através da escolha entre o moderno e o pós-moderno. O pós-modernismo permite questionar o ideal moderno de vida humana e levantar questões sobre como as narrativas são construídas, o que significam e como

regulam a experiência social. Permite pensar os contextos nos quais a autoridade se define e questionar a confiança moderna nas teorias totalizadoras. No entanto, o pós-modernismo suspeita da noção moderna de vida pública e de luta pela igualdade e liberdade. O autor conclui que as duas visões contêm elementos muito fortes e os educadores devem extrair o melhor de cada uma delas. Os ideais da modernidade que vinculam a memória e a razão à construção de uma esfera pública democrática devem ser defendidos pela pedagogia crítica dentro das condições existentes no mundo pós-moderno. Este projeto não implica na redução da democracia à equivalência entre interesses diversos pelo pluralismo e pela diferença, mas ao contrário advoga uma linguagem na qual diferentes vozes e tradições existem e florescem na medida em que ouvem as vozes dos outros. Desta forma, a pedagogia crítica visa a união de uma noção emancipadora de modernidade com uma teoria pós-moderna de resistência.

O debate continua: as vozes chamadas para definir a modernidade, mostram-na múltipla e polifacetada. Ser moderno, hoje é participar de um mundo complexo, estar exposto a uma história de fatos e de idéias que interferem de maneira única nas condições de existência, é procurar um ponto de apoio onde seja possível equilibrar-se e atuar.

Tentamos, até aqui, suspender as dicotomias e as oposições mostrando através da resenha (parcial e incompleta) de idéias que o refúgio em qualquer categoria estanque é ilusório. A identificação com a tradição ou com o progresso, com a modernidade ou com a pós, exprime uma intenção consciente mas desconsidera os elementos contraditórios que a realidade comporta e os modelos não.

PRODUTIVIDADE, BUROCRACIA E ESCOLA

Escolhemos o conceito de produtividade para exemplificar a tensão (entre elementos subjetivos/objetivos, conscientes/inconscientes, modernos/antigos, possíveis/impossíveis) na qual se delimita o espaço de ação pedagógica. A idéia de produtividade concentra em si uma interessante carga de contradição que nos permite questionar a sua pertinência no discurso moderno dos educadores.

O conceito de produtividade permeia todas as formas de organização da vida moderna, ditando as regras da produção industrial e da vida econômica em geral. Provinda da economia, a noção de produtividade pode ser definida de maneira ampla como a relação que existe entre o produto e todos os insumos utilizados (incluídos os recursos humanos). O sentido mais estrito refere à eficiência do trabalho, ou seja, ao tempo requerido para realizar uma tarefa determinada ou para produzir um bem em relação a um tempo padrão. (Kendrick, 1977)

Na sociedade moderna, o aumento da produtividade é visto, basicamente, como benéfico e desejável, sendo associado à idéia de progresso e prosperidade. Segundo Kendrick, a produção depende dos recursos existentes e da eficiência com que são utilizados. O aumento da produtividade ocorre quando aumenta a produção em relação ao total dos recursos utilizados. No longo prazo, o aumento da produtividade reflete os progressos na tecnologia e na

organização da produção. (P. 14) Assim, o cálculo da produtividade implica na avaliação de fatores complexos. O progresso tecnológico modifica valores e instituições sociais, envolve a pesquisa básica e aplicada para produzir novos produtos e processos para reduzir custos, decisões humanas quanto à inovação e investimento, educação e treinamento. Outros fatores são: escala da economia, utilização da capacidade instalada, eficiência do trabalho, mudanças nas forças e práticas institucionais, mudanças na qualidade dos recursos naturais e humanos, o sistema de valores que prevalece, as leis e regulamentos, o relacionamento entre os setores privado e estatal e as políticas monetária e fiscal. De acordo com Kendrick, a avaliação destes fatores permite planejar investimentos que, idealmente, devem produzir um aumento da produtividade, proporcional ao investimento realizado.

Não é nosso objetivo discutir aqui a viabilidade do cálculo da produtividade. Este cálculo parece bastante complexo e controvertido, especialmente quando a noção é utilizada na área de educação. A própria listagem dos fatores que incidem na produtividade indica que grande parte deles se refere a aspectos qualitativos que se manifestam ao longo do tempo, tornando-se difícil a sua quantificação. Os trabalhos realizados nesta área apontam para a necessidade de se avaliar a educação considerando-a como investimento, abordando questões relativas aos seus

efeitos sobre a produtividade das pessoas, às relações entre educação e crescimento econômico, aos efeitos do desenvolvimento e à difusão de novas tecnologias.

Em resumo, há dois grandes temas que relacionam a produtividade e a educação. O primeiro considera os efeitos da educação sobre a produtividade. Como exemplo desta concepção, citamos a entrevista publicada na Folha de S. Paulo em 28/10/90, dada pelo então Secretário Especial de Política Econômica, Antônio Kandir. O Secretário afirma que "A educação é absolutamente crucial. Isso porque a busca de produtividade também é crucial, de um lado pela competitividade nacional e internacional e, de outro, como único caminho possível para o aumento dos salários reais. Para se conseguir aumentos reais sem inflação, só com aumento de produtividade. E, como disse, um círculo vicioso, no qual estão ligados modernização, distribuição de renda e crescimento. O projeto de modernização não será viável se não houver um processo de educação capacitando a mão de obra, inclusive a partir do ensino básico." Este discurso pronunciado de um lugar de autoridade, afirma uma relação de causalidade entre a educação e a produtividade. Em outro artigo, o economista John Kenneth Galbraith declara: "...o setor de educação, agora economicamente mais respeitável...deve ser reforçado. Há cem anos na Europa, nos Estados Unidos e também no Japão a educação popular era vista como a chave principal do progresso econômico e

social... Não devemos nos esquecer que neste mundo não há população educada que seja pobre e não há população analfabeta que seja rica..."(Folha de S. Paulo, 21/4/91). Tratando-se de um especialista de fama internacional e fazendo referência a Europa, Estados Unidos e Japão, aponta para a validade universal do enunciado.

O segundo está centrado na produtividade do sistema educacional. Este tema está ligado, como campo de trabalho, às áreas de administração e economia da educação.

As origens e os usos do conceito de produtividade remetem, como vimos, à esfera da economia e da indústria. Em termos de educação, sua utilização reafirma a vigência (poder/saber) e a legitimidade da teoria do capital humano, condições estas que lhe permitem estabelecer relações de causa e efeito entre diferentes fatores e garantem aos enunciados proferidos por seus representantes, legitimidade e universalidade. Se a noção de produtividade pertence ao universo da racionalidade capitalista, da sociedade industrial e das formas de organização burocráticas, não podemos entretanto circunscrevê-la a este universo. Ao contrário, ela atravessa e participa de todas as instâncias. Ela subjaz à mentalidade das instituições e não apenas aos segmentos mais tradicionais, mas também àqueles mais dinâmicos e modernos. Não só o discurso destes educadores, mas também a sua prática é permeada pela idéia de produtividade. Não é acaso este professor

o depositário ideal das virtudes de honestidade, consciência política e profissional, dedicação, preocupação com a sua própria produção e a dos seus alunos?

A difusão da noção de produtividade enquanto parâmetro internalizado e assumido pelos agentes que participam da escola, opera como exemplo de como o refúgio em categorias excludentes é ilusório. Fazemos parte de instituições cujo funcionamento reproduz, basicamente, os mesmos traços burocráticos da sociedade industrial (pós?). A escola não foge a este esquema (Motta, 1986). Como diz M. Tragtenberg (1989): "É a burocracia produto da organização e sua patologia. Isso é reproduzido na Educação, onde o ensino tem muito de administrativo e 'programado'. A rotina pedagógica não auxiliou os 'administradores' do ensino a agir num sentido de renovação, a rigidez dos programas administrativos e das rotinas escolares é reflexo da organização do meio e da rigidez de comportamento e atitudes -produtos dessa 'matriz' burocrática. Ante esse quadro, uma postura tecnocrática não é solução."

Mas não é apenas o fato de participar de uma instituição constituída nos moldes da nossa sociedade que determina o lugar ocupado pelo educador. Como vimos, através da história das teorias pedagógicas, há uma procura por saídas política e tecnicamente viáveis. Por outro lado, mesmo optando pelos caminhos teóricos e políticos considerados como mais radicais, continuamos a participar do universo do discurso moderno...de co-
meços do século.

E possível traçar, assim, o percurso do discurso da produtividade remontando as suas origens e verificar a sua presença, tanto na área específica de economia da educação como no próprio discurso dos educadores modernos. Queremos destacar aqui que a escolha deste conceito se deve por um lado, a sua capacidade para exemplificar a presença de contradições nos discursos que costumamos tomar 'em si', e por outro, à grande disseminação desta idéia, à sua quase-universalidade enquanto ditadora de formas de organização da nossa sociedade.

CONTROLE, PODER, AUTORIDADE E RESISTÊNCIA

Descrevemos a produtividade como idéia que permeia as formas de organização da vida moderna e analisamos -a partir de vários pontos de vista- a sua difusão no discurso dos educadores.

Descrevemos também a escola como instituição que reproduz os traços e modos de funcionamento da sociedade industrial. Vamos abordar agora a maneira como a noção de produtividade - entre outras que constituem a ideologia - subjaz às práticas escolares e como nelas se manifesta, atravessando a dimensão institucional e a dos sujeitos inscritos no processo educacional, regulando a passagem entre elas, assegurando a continuidade e impedindo as rupturas.

Para isto, vamos primeiro tratar a questão da ideologia e, em seguida, deslocar a discussão para os conceitos de controle, poder, autoridade e resistência.

Entendemos a ideologia no sentido de Gramsci, como fonte e efeito de práticas sociais e institucionais e como forma de pensamento que cimenta e unifica a sociedade. As ideologias se distinguem em orgânicas, semi-orgânicas e não orgânicas de acordo com o grau em que correspondem às potencialidades e ao movimento de classes fundamentais na História e segundo a sua capacidade para realizar análises concretas. Para Gramsci a ideologia dominante não emana automaticamente das classes dominantes, mas

ela se torna hegemônica como resultado da relação de forças. A ideologia tem como base as condições materiais e constitui uma identidade complexa e contraditória.

Ancorado nesta concepção, Apple (1989), reconhece a função vital da escola na recriação das condições necessárias para que a ideologia hegemônica seja mantida, ressaltando que essas condições não são impostas, mas reelaboradas continuamente no campo das instituições. Considerando a escola como sistema de produção de trabalhadores e de formas culturais socialmente necessárias, e comparando-a ao processo de trabalho, encontramos que as formas de controle técnico e burocrático do sistema produtivo (Taylorismo, controle numérico), têm seu correlato na escola. O controle técnico está aqui representado no uso de 'pacotes' de material curricular padronizado e na desqualificação do processo pedagógico em que a arte, a pedagogia e o planejamento criativo são substituídos por técnicas de controle por parte do professor. Entretanto, assim como o processo de trabalho não consiste apenas em autoridade e submissão, mas também em formas de resistência desenvolvidas para manter o controle do processo nas mãos dos trabalhadores, a escola se constitui também em lugar onde se evidenciam os conflitos de poder e onde as formas de controle institucional têm como contraparte, formas de resistência.

Poder, Autoridade e Controle

M. Weber, define o poder como "a probabilidade de impor a própria vontade dentro de um relacionamento social, mesmo contra toda resistência e qualquer que seja o fundamento dessa probabilidade." A dominação se refere "à probabilidade de encontrar obediência a um mandato determinado, entre pessoas dadas." A autoridade se distingue do poder pelo fundamento de legitimidade que a embasa. Este pode ser 1) racional: quando envolve a crença na legalidade da ordem instituída. Gera um tipo de autoridade legal (burocracia). 2) tradicional: quando envolve a crença nas tradições; gerando um tipo de autoridade tradicional como a da gerontocracia e do patriarcalismo. 3) carismático: quando envolve a entrega à exemplaridade de uma pessoa, produzindo um tipo de autoridade carismático. Segundo Weber, esta diferenciação corresponde às fases sucessivas que a sociedade atravessaria, sendo a primeira (racional), identificada com a sociedade industrial moderna e as outras duas com formas em declínio.

O termo autoridade se origina na palavra *autoritas* que, na Roma da República designava vários tipos de relações primárias legais. A igreja perpetuou as idéias romanas de autoridade identificando-as com a "verdade revelada" e introduzindo a subordinação da autoridade temporal a esta. Com o nascimento dos

Estados modernos e depois de atravessar várias fases, a noção de autoridade sofreu um processo de secularização pelo qual a variante política se separou da matriz religiosa. A necessidade de justificar a autoridade aparece depois da Reforma. A exploração das relações entre a autoridade, a razão e a liberdade dão origem tanto às idéias da necessidade de submissão da sociedade a uma minoria (T. Hobbes), como à teoria do Contrato Social de J.J. Rousseau. Os sociólogos do S. XIX, baseando-se na vinculação estabelecida pelos antecessores entre a autoridade e o poder, consideraram aquela como uma relação social entre outras. Entre as discussões promovidas pelas idéias positivistas, Durkheim (1893) considerava que a autoridade -na perspectiva da coerção como elemento das relações sociais- estava associada a um tipo de sociedade repressiva em declínio, em contraposição com a igualdade que caracterizaria a uma sociedade de tipo orgânico e progressivo.

A Escola de Frankfurt (Horkheimer, Fromm, Marcuse, Adorno), encarou a autoridade, no contexto da ascensão do Fascismo, como categoria central de todas as formas de sociedade. Identificou funções inovadoras e repressivas para a autoridade, constatando o autoritarismo subjacente às atitudes aparentemente anti-autoritárias da era burguesa, moderna e liberal.

Foucault (1984), define o poder como uma relação de força. Ele opõe dois grandes sistemas de análise do poder: o dos

filósofos do s. XVIII que consideraria o poder como direito originário que se cede, constitutivo da soberania, baseado no contrato como matriz de poder político e que se torna opressivo quando se excede, rompendo os termos do contrato; e àquele que analisa o poder político dentro do esquema guerra-repressão, onde esta é efeito e continuação da relação de dominação. Foucault se propõe "captar o poder em suas extremidades, suas últimas ramificações, onde ele se torna capilar, nas suas formas e instituições mais regionais e locais, onde ele se implanta e produz efeitos reais." O poder é assim concebido como algo que circula e funciona em cadeia, e não como objeto que se possui ou lugar que se ocupa. O poder se exerce e se disputa, atravessando os sujeitos que são ao mesmo tempo, seus efeitos e seu centro de transmissão.

Esta concepção permite situar a autoridade como o lugar institucionalizado de exercício do poder e a resistência como lugar não institucionalizado. O poder circula entre ambos.

A organização da escola nos padrões já descritos é garantida por dispositivos que -na forma de leis, normas, regras, currículos, programas etc.- determinam grande parte das práticas escolares, estabelecendo os limites do que é permitido. O controle dos processos organiza e marca as atividades escolares, evita que o professor se afaste dos objetivos previstos e dirige a atividade do aluno para atingir o produto desejado, descartando

e desestimulando aquelas aprendizagens que não são consideradas relevantes. O controle dos sujeitos se realiza através dos vários mecanismos disciplinares. Dissociada do processo de conhecimento e reduzida à categoria de técnica que deve ser dominada pelo professor, a disciplina é concebida como condição preliminar para o ensino. A produtividade -tomada aqui como eficiência, como forma de produzir mais e melhor, como parâmetro internalizado de qualidade- supõe formas de controle.

Sobre a autoridade: exemplos da escola

" Venha aqui, eu quero que você veja isto. Eu quero que você entre na sala comigo. Eles estão passando um papel. Eu falei para eles: Não quero saber o que está escrito, mas vou tirar e levar para a coordenadora. Agora eu quero que você entre comigo lá."

7/3/91 - Tomado de um diálogo entre uma professora e uma coordenadora pedagógica. Colégio Evolução, Campinas, SP.

"Voce tem que dar uma prensa neles, senão não dá. Na classe inteira. Não adianta chamar um e ter uma conversinha. Você tem que dar suspensão."

14/3/91 - Tomado de um diálogo entre uma inspetora de alunos e a mesma coordenadora pedagógica. Colégio Evolução, Campinas, SP.

As falas acima foram recortadas de diálogos acontecidos no cotidiano de uma escola particular de Campinas, onde a pesquisadora atuava como coordenadora pedagógica. São tarefas da coordenação: dar apoio pedagógico aos professores, criar condições e estabelecer procedimentos para viabilizar a proposta pedagógica da escola, coordenar os trabalhos de outros setores que apoiam a atividade docente (limpeza, xerox, portaria, atendentes de alunos, etc.), atender alunos e pais, articular as relações entre o corpo docente e a direção, etc. A função de coordenação pode ser exercida de diferentes maneiras, de acordo com o aspecto que for privilegiado. Ela pode ser burocrática quando enfatiza o administrativo, pode erigir-se em pólo de poder quando centraliza e exerce a autoridade e administra a disciplina nas suas diferentes variantes (comportamento de alunos e professores, horários e outras normas da escola), e pode também mediar uma proposta pedagógica quando privilegia a coordenação de atividades dentro de um contexto de discussão e construção coletiva.

Nos exemplos acima, evidenciam-se diferentes representações de autoridade e das suas consequências para a demarcação dos lugares ocupados pelos sujeitos na escola. No primeiro exemplo, a tensão do jogo de poder é explicitada quando a professora assume, diante dos alunos, um papel de intermediária entre eles e a coordenadora. Neste momento, ela exerce o poder através da sua autoridade, tomando o bilhete dos alunos, entregando-o para a coordenadora e ainda solicitando a intervenção desta de maneira imperativa. Neste jogo se evidencia o caráter da relação coordenadora-professora onde o poder não se circunscreve a um dos sujeitos mas, oscila e muda de lugar ao sabor dos interesses, conflitos, possibilidades e limites que se confrontam na situação. Este exemplo visa apontar para a tensão que povoa os meandros do jogo de poder. A autoridade parece ter um valor relativo reivindicado em alguns momentos (quando permite ao professor preservar a sua liberdade de ação na sala de aula, por exemplo) e rejeitado em outros (quando as atitudes que a situação solicita envolvem posturas de representação explícita da instituição e quando estas são conflitantes com posturas pessoais democráticas, igualitárias, como no caso das medidas disciplinares, repressão, punições, etc.). No caso da rejeição, a autoridade é colocada em circulação e aparentemente delegada. A análise mais apurada revela, entretanto, que mesmo no caso do apelo a uma autoridade exterior à sala de aula, não é o poder que

é rejeitado, antes ao contrário, a recusa à execução de tarefas relacionadas com algumas atribuições específicas, se configura como outra maneira de exercer o poder que sugere a condição de necessárias destas. No episódio, a tarefa de "administrar disciplina" é reconhecida como necessária pela professora e, ao mesmo tempo é rejeitada e atribuída a outro agente da escola (a coordenadora), ocasionando uma perda de autoridade que se distribui entre a coordenadora e os alunos. A perda de autoridade gera tensões e esfacela o processo e, nela, a disciplina (tarefa necessária, motivo inicial) também se dissolve.

Podemos dizer que a concepção da disciplina como condição preliminar, anterior e dissociada do próprio processo de ensino teve efeitos negativos para o mesmo. As tentativas da professora de abordar a disciplina como aspecto estanque provocaram o desgaste da relação professora-alunos e contribuíram para estabelecer uma dinâmica marcada por quebras e interrupções na sala de aula, cuja consequência mais imediata parece ter sido a atomização do processo pedagógico.

No segundo exemplo, a representação da autoridade e o jogo de poder assumem outras formas. Na escola referida a função da inspetora de alunos é cuidar da ordem e da disciplina nos corredores, no pátio e nas salas de aula (na ausência do professor). O perfil das pessoas que desempenham esta função se revela como conflitivo em relação à natureza das tarefas que

devem executar. São, no geral aposentados, pessoas com escolaridade básica que recebem salário mínimo e se situam na base da hierarquia da escola. A função exigiria flexibilidade, bom relacionamento com alunos e professores e, principalmente, um grau de poder que os inspetores não detêm. A fala da inspetora evidencia esta contradição quando ela 'dita' à coordenadora o que se tem de fazer e como. O confronto se dá em vários níveis: o da experiência (coordenadora-jovem-inexperiente/inspetora-madura-experiente); o da autoridade (coordenadora poderosa apesar de incompetente/inspetora sem poder apesar de competente); o dos graus de poder (o lugar da inspetora aparece como o próprio lugar da dissociação: deve-administrar-disciplina-mas-não-pode. O lugar da coordenadora neste caso é: pode-administrar-disciplina, mas tem opção, pode também não fazê-lo). Por outro lado, é interessante notar que, do ponto de vista da estrutura da escola, das atribuições dos agentes e das representações /imagens que professores, alunos, funcionários e pais têm, tanto a coordenadora como a inspetora se situam em lugares de autoridade, sendo a diferença entre elas apenas de hierarquia.

A resolução dos episódios relatados provoca ainda algumas reflexões. No primeiro caso, a coordenadora não atendeu as solicitações da professora, limitando-se a receber o bilhete e a conversar com ela. Recusou, desta maneira, assumir o papel de disciplinadora, circunscrevendo o problema à sala de aula. No

outro episódio, a situação admite menor flexibilidade. A relação coordenadora-inspetora-alunos carrega elementos como a hierarquia e a assimetria (entre muitos outros), que favorecem a cristalização de posições/lugares sociais e fazem com que os recursos disponíveis para a solução dos conflitos variem muito pouco.

Sobre a resistência

Se a escola se organiza dentro dos limites impostos pelos mecanismos de controle que a regem criando uma rede complexa de relações hierárquicas e de poder que implicam diferentes graus de autoridade, os grupos e sujeitos envolvidos no processo escolar (professores, alunos, pessoal administrativo e técnico, direção), opõem a estes mecanismos uma resistência que varia segundo as condições. Grupos e sujeitos rejeitam e tentam se livrar dos mecanismos de controle de maneiras diversas. Giroux (1986) sustenta que a perspectiva da resistência, muda o caráter das análises sobre comportamentos de oposição. Redefine as causas e significados destes, deslocando a análise do desvio, da patologia e do desamparo aprendido, para a compreensão da dominação como processo não estático e sempre incompleto, que admite formas de contestação. De acordo com Giroux, o comportamento de oposição pode ser considerado como comportamento de resistência na medida em que carrega em si interesses emancipatórios.

Durante os meses de novembro e dezembro de 1989 realizamos um estudo participativo numa classe de segunda fase do ciclo básico numa escola estadual de Campinas. O objetivo das observações era apontar os dispositivos dos quais o professor se valia para efetivar o controle do processo escolar, na sala de aula. Pretendíamos também observar as estratégias utilizadas por professor e alunos para resistir ao controle institucional. O critério de escolha da sala e da professora foi que ela se percebesse e fosse por nós percebida como 'progressista' ou 'moderna' ou 'receptiva ao novo' e aceitasse a nossa presença na sala de aula sem reticências. Assumindo o papel de observadora participante a pesquisadora se ateve a alguns princípios gerais como: não tomar nunca a iniciativa nas atividades da sala; acompanhar a dinâmica e o ritmo criados por professora e alunos imitando as atitudes e a postura da professora. Utilizamos para o registro um diário de campo, gravador e câmera de vídeo.

"Tem uma coisa que eu gostaria de fazer. Lá na parte de baixo da escola, nós estamos fazendo uma prévia eleitoral. Quem vai votar dia 15 está votando hoje num papelzinho, só para a gente ver, na escola e algumas professoras estão fazendo isso na sala de aula com os alunos. Os alunos não vão votar no dia 15 porque não têm idade para isso, só que o presidente que for entrar lá, vai ser presidente de todo mundo, de quem votou e de quem não votou. Então eu queria saber se vocês gostariam de falar o que acham dos candidatos, se vocês fossem escolher um, ajudar a escolher um, qual escolheriam? Vocês acham bom fazer isso?"

9/11/89 - Tomado de um diálogo entre a professora e a classe. EEPSP Gustavo Marcondes. Campinas. SP.

"Segunda feira eu trouxe o jornal...semana passada teve muitas faltas, para quem faltou eu já vou falar que a gente trabalhou com números grandes, quando a gente estava acompanhando pelo jornal a contagem dos votos da eleição para presidente. Então a gente trabalhou com números altos. Fizemos uma tabelinha do lugar que cada um ocupa, conversamos..."

20/11/89 - Tomado de um diálogo entre a professora e a classe. EEPSP Gustavo Marcondes. Campinas. SP.

Entre o dia 9/11/89 e 20/11/89, a professora da sala (segunda fase do ciclo básico), desenvolveu uma série de atividades relativas às eleições presidenciais de 15/11/89. As atividades incluíram coleta de informações nos jornais, debates sobre as eleições e os candidatos, pesquisas de opinião, etc.

Do ponto de vista das funções, da organização e dos objetivos explícitos da escola, as atividades realizadas entre os dias 9 e 20 de novembro se caracterizaram por um clima descontraído, de quase-férias. Os debates sobre política derivaram em conversas generalizadas e pouco produtivas do ponto de vista dos conteúdos e conceitos envolvidos. A 'votação' realizada teve um caráter lúdico e continuou no intervalo de maneira desordenada.

"...unidades, dezenas...centenas...Hoje com os números que a gente tem aí no jornal...vai chegar até aqui, não vai? Alguém lembra quantas pessoas votaram? Oitenta e três milhões de pessoas...Quem me ajuda a escrever nesta tabelinha aqui?...escreve aqui..."

17/12/89 - Tomado de uma atividade desenvolvida na classe. EEPSE Gustavo Marcondes. Campinas. SP.

No dia 17/12/89, o segundo turno das eleições foi objeto de apenas uma atividade de matemática. Neste dia a atenção dispensada ao assunto foi bem menor. As menções à dimensão política da questão foram poucas e a ênfase recaiu sobre os conteúdos de matemáticas que estavam sendo trabalhados. A uma semana da finalização das aulas (que acabaram em 24/12), uma parte das crianças já havia sido dispensada e as que restaram precisavam concentrar-se nos conteúdos específicos. A prioridade, implícita, era garantir a promoção do maior número de crianças possível. É interessante notar que, nem por isto, a professora deixou de contextualizar a atividade de matemática, utilizando recortes de jornal, distribuindo-os entre as crianças para que estas verificassem os votos obtidos por cada candidato, utilizando o mapa do Brasil para apontar quantos votos recebeu cada candidato em cada estado, relacionando sempre os números com os votos e os candidatos. Constatamos que as crianças adotaram naturalmente este recurso, na medida em que as referências aos candidatos e aos votos foram constantes durante toda a aula. Da mesma forma, a prioridade estabelecida pela professora se evidencia quando dedica 30 minutos (de um período de 2 horas) a trabalhar individualmente com uma criança que ainda opera com material concreto.

Nos fragmentos transcritos, destacamos o deslocamento de temas que configura o eixo da nossa análise. O tema da aula de 9/11/89 são as eleições presidenciais. O tema, o momento do ano em que a aula ocorre, as características da escola e da professora e todos os fatores já apontados, favorecem certos encaminhamentos. Na retrospectiva que a professora faz no dia 20/11/91 sobre as atividades realizadas a partir das eleições, notamos um deslocamento do tema. A eleição presidencial deu origem a uma série de atividades de matemática. Estas atividades mais específicas passam a ser centrais na aula de 17/12/89. Neste momento, as eleições são apenas o pretexto e o contexto das atividades de matemática.

"Trazer a realidade para dentro da sala de aula", constitui para o professor moderno e politicamente consciente, um objetivo, um desafio e uma estratégia de trabalho. Entretanto, a dinâmica institucional determina prazos para avaliação e promoção (por exemplo), que devem ser cumpridos à risca limitando e circunscrevendo os momentos em que o professor pode realmente trabalhar desta maneira, voltando a atenção para o processo, sem se preocupar com o produto. Assim, consideramos estes como momentos de resistência. Mas, desafiar a "ordem natural das coisas" (pela lógica do sistema, uma parte das crianças deve ser reprovada), investir nos conteúdos sem esquecer do contexto,

explorando tanto a dimensão política quanto a conta com palitos, subvertendo assim os lugares e os estigmas cristalizados, "gastar" tempo com os "maus" alunos, não são acaso formas de resistir?

Nesse sentido, resistir e ser moderno, progressista...emfim.

De alguma maneira, a cultura da produtividade se superpõe com a resistência, na medida em que dar atenção aos maus alunos e perder tempo com eles, por exemplo, resulta no maior número de aprovações.

O PROBLEMA DA CONSCIÊNCIA

A trama se fecha. Não conseguimos mais separar os elementos constitutivos, ou melhor, a realidade enquanto unidade indivisível e complexa retoma seu lugar. Há superposições, coincidências, divergências, contradições. As questões retornam: saber, faz alguma diferença? O que é saber? O que é ter consciência?

O problema da consciência humana é tradicional na Filosofia e foi abordado por todos os grandes filósofos desde a Antiguidade. Em Marx, a formulação do problema passa por várias etapas e deriva na análise do *fetichismo* como propriedade das relações sociais capitalistas de se manifestarem de uma forma objetiva, tornando-se invisíveis. Desta maneira, a realidade não possui em si o poder de dissolver as ilusões, porque elas são inerentes a ela. E o papel da ciência estudar as formas de vida humana seguindo um caminho oposto ao desenvolvimento real, começando pelos resultados do processo. (Marx, 1985). A consciência espontânea é, por um lado, falsa consciência porque confunde o movimento aparente com o movimento real e, por outro, verdadeira, porque é sob essa forma que se materializam as relações sociais. Assim, a mistificação se dá na realidade e não na consciência. Finalmente, na última etapa do desenvolvimento das suas idéias sobre consciência e ideologia, Marx conclui que

se bem que os pensamentos dominantes numa determinada sociedade correspondem aqueles da classe dominante, não é pelas idéias que se exerce a dominação. A ideologia está enraizada diretamente nas estruturas sociais e constitui uma forma de expressão imediata do movimento aparente. A ideologia é portanto um momento necessário da realidade. Neste momento, a concepção do movimento aparente não é mais um produto espontâneo das estruturas materiais, e sim o produto de práticas ideologizadoras específicas. (Rouanet, 1985) Como vimos, estas idéias foram retomadas e desenvolvidas de maneiras diferentes por pensadores como Gramsci e Althusser.

Assumindo a perspectiva marxista, M. Bakhtin (1895-1975), aborda "o papel da língua, como realidade material específica da criação ideológica." (1929:25)

Bakhtin foi um pesquisador singular que se ocupou de uma variedade de temas ligados à linguagem e à literatura. É interessante notar que Bakhtin desenvolveu seus trabalhos na União Soviética pós-revolucionária e que, apesar da originalidade do seu pensamento e da relevância dos problemas que aborda, a difusão de suas obras só se verifica nas últimas décadas, sendo antes disso, banido durante o período stalinista no seu próprio país e pouco difundido no exterior.

Em "Marxismo e Filosofia da Linguagem" (assinado pelo discípulo Volochínov), o autor considera a ideologia como parte da realidade que -por possuir um significado- remete também a uma

outra realidade. "Tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. *Sem signos não existe ideologia.*" (P. 31) A filosofia idealista e à visão psicologista, Bakhtin opõe uma concepção materialista de ideologia, argumentando que "a própria compreensão não pode manifestar-se senão através de um material semiótico (por exemplo, o discurso interior), que o signo se opõe ao signo, que a *própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos.*" (P. 34) Bakhtin rejeita assim, tanto a noção idealista que situa a consciência como determinante exterior e acima da existência, como o positivismo psicologista que considera a consciência como um conjunto de reações psicofisiológicas e propõe que "o ideológico enquanto tal não pode ser explicado em termos de raízes supra ou infra-humanas. Seu verdadeiro lugar é o material social particular de signos criados pelo homem." (P. 35) Os signos aparecem no terreno interindividual e se constituem em sistema em um meio socialmente organizado. A consciência individual é, para Bakhtin um fato sócio-ideológico (P. 35) e como tal, não pode ser fonte de explicações sendo ela própria explicada a partir do meio ideológico e social. "A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu

desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. Desta maneira, Bakhtin desloca a ideologia, da consciência individual para a interação social, sendo o signo a sua materialização e a linguagem o lugar privilegiado onde ela se realiza. "A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social." (P. 36) A palavra serve de veículo à comunicação na vida cotidiana. Esta dimensão a vincula tanto aos processos de produção como às esferas das diversas ideologias especializadas e formalizadas. (P. 37) A palavra é também "utilizável como signo interior; pode funcionar como signo sem expressão externa. Por isso, o problema da consciência individual como problema da *palavra interior*, em geral constitui um dos problemas fundamentais da filosofia da linguagem." (P. 37) Ao se referir aos outros fenômenos ideológicos (pintura, música, religião, comportamento) Bakhtin ressalta que a palavra, se bem que não se separe completamente deles, tampouco os substitui. "Nenhum signo cultural, quando compreendido e dotado de um sentido, permanece isolado: torna-se parte da unidade da consciência verbalmente constituída. A consciência tem o poder de abordá-lo verbalmente. Assim, ondas crescentes de ecos e ressonâncias verbais, como as ondulações concêntricas à superfície das águas, moldam, por assim

dizer, cada um dos signos ideológicos." (P. 38) A palavra tem, desta maneira, um papel central na compreensão e na interpretação sem contudo identificar-se totalmente com os outros signos ideológicos.

Tendo em conta as controversias que, na época agitavam o meio intelectual soviético e a Europa, quanto à interpretação e ao desenvolvimento de vários conceitos de Marx (as relações entre infraestrutura e superestrutura, por exemplo) e quanto às posições assumidas pelas diferentes correntes da Linguística e da Filosofia, a caracterização da linguagem de Bakhtin se mostra abrangente o suficiente para conter grande parte dos debates que, ainda hoje, permanecem inacabados.

Bakhtin formula o problema das relações entre infra-estrutura e superestrutura em termos de "...*como* a realidade (a infra-estrutura) determina o signo, *como* o signo reflete e refrata a realidade em transformação." (P. 41) Privilegiando a interação verbal como lugar em que se materializam as relações entre as duas esferas, propõe para sua elucidação, o estudo do *conteúdo*, dos temas correspondentes a um momento particular da sociedade, e *dos tipos e formas de discurso* que os realizam. (P. 42)

A solução encontrada por Bakhtin para o problema da consciência contrapõe-se, por um lado à visão da psicologia interpretativa de W. Dilthey, e por outro, à psicologia funcionalista de Brentano. Situando ambas as posições na perspectiva idealista, Bakhtin considera a consciência como "fato

sócio-ideológico" (P. 48) e a localiza "no limite do organismo e do mundo exterior, *na fronteira* dessas duas esferas da realidade." (P. 49) Se, segundo as suas palavras "*o organismo e o mundo encontram-se no signo*" (P. 49), o psiquismo subjetivo seria acessível ao conhecimento pelo estudo do signo, já proposto.

Se tanto a consciência como a ideologia se realizam no signo, a diferença entre elas é de grau, entre elementos que participam da mesma esfera qualitativa. Nesta perspectiva, os conceitos "individual" e "social", ganham um novo estatuto. Se tradicionalmente, o psiquismo é considerado como individual e a ideologia como social, na visão de Bakhtin, sendo o signo de natureza social, ambos passam a ter um caráter social. A distinção entre o psicológico e o ideológico diz respeito a sua orientação que é voltada para o indivíduo, no primeiro, e para o exterior no segundo. O psiquismo e a ideologia estabelecem entre si relações dialéticas.

Bakhtin se distancia da concepção de língua como sistema de normas abstrato e imutável que se impõe aos indivíduos e se caracteriza pela univocidade e o monologismo (objetivismo abstrato), e também da noção de língua como expressão da consciência individual (subjetivismo individualista), opondo a elas uma concepção dialógica na qual a palavra encarna a interação entre o locutor e o ouvinte, onde interior e exterior são pólos de um único processo em constante movimento.

As idéias de Bakhtin -brevemente expostas aqui- sobre a origem e sobre a materialidade da consciência e da ideologia, sobre a interação social e sobre o encontro e desencontro na disputa pelos sentidos no signo, remetem novamente à questão do poder, da autoridade e da resistência, e nos permitem pensar o jogo de poder como uma relação fortemente condicionada, mas ainda aberta. O controle faz parte do funcionamento das instituições sociais; os sujeitos realizam este controle através de mecanismos próprios da instituição; exercem e disputam o poder e a autoridade, e, resistem. Resulta impossível separar o que pertence à esfera social e à individual. A visão de Bakhtin enlaça as duas dimensões, lembrando-nos que são aspectos distintos do mesmo fenômeno.

LINGUAGEM E DISCURSO

A história dos enfoques teóricos sobre as funções da escola contribuiu para situar as relações de poder na dinâmica das relações sociais que se estabelecem na instituição. Em contraponto com a história, a análise das categorias 'professor tradicional' x 'professor progressista' e o esboço do debate sobre a modernidade mostram as dificuldades que a tentativa de 'situar' enfrenta: as categorias não oferecem refúgio seguro.

Traçar o percurso do discurso da produtividade leva-nos a localizá-lo no contexto da ideologia, enquanto que a análise do seu funcionamento nas práticas sociais e institucionais permite identificar a sua presença nas formas de organização da escola, no discurso oficial e também no discurso dos educadores progressistas/modernos. Delineia-se, desta maneira, a variedade de sentidos que a ideologia coloca em jogo.

E o discurso da produtividade que nos conduz até as relações de poder. Considerada como idéia que pertence ao universo da racionalidade capitalista (e neste sentido, se inscreve numa das concepções de modernidade), ditando formas de organização social que atingem também a escola, a produtividade exige formas de controle que supõem por sua vez formas de resistência. As tentativas de definir estes termos resultam (mais uma vez) em um quadro que não admite sentidos únicos, mas ao contrário, envolve

aspectos contraditórios e superposições. O poder circula entre o controle e a resistência e, por isso, através da análise dos exemplos da escola, tentamos apreender uma das dimensões do jogo que se estabelece, mostrando alguns momentos do seu funcionamento complexo.

As idéias de Bakhtin sobre o signo, cujo caráter social o constitui em lugar de encontro da consciência e da ideologia, destacam a importância da linguagem como lugar privilegiado de interação humana, como lugar material onde os discursos que estudamos, se produzem. Nessa materialidade, nos limites da consciência e da ideologia, perfilam-se outras questões que, neste trabalho, são apenas sugeridas.

Discutimos até aqui, as relações de poder na escola do ponto de vista da teoria e da prática pedagógica. Esta perspectiva permeia todo o percurso e norteia o tratamento dado à questão do poder e aos temas a ela vinculados. Por outro lado, as idéias de Bakhtin sobre a linguagem nos levam a considerá-la como lugar de suspeita e dirigem nossa atenção para outros domínios que a constituem como objeto de estudo. Entre estes, a análise do discurso contribui com alguns conceitos cuja compreensão aponta para a formulação de novos problemas.

A escola francesa da análise do discurso se define em relação à análise de conteúdo, de um lado e à filologia, de outro. A filologia deriva da antiga hermenéutica e se propõe

clarificar os lugares obscuros do texto, descobrindo os sentidos verdadeiros através da gramática e da interpretação que revele o transparente debaixo do opaco restituindo o contexto ao texto. A análise de conteúdo inclui técnicas de cunho linguístico e não-linguístico e se propõe investigar os significados do texto. Supõe que pode ser extraída informação do texto e que este pode ser lido como um conjunto de signiicações transparentes. M. Pécheux (1969), formulou a análise do discurso como meio de estudar os processos discursivos do ponto de vista das "variações específicas (semânticas, retóricas e pragmáticas) ligadas aos processos de produção particulares considerados sobre o "fundo invariante" da língua (essencialmente: a sintaxe como fonte de coerções universais)" (P. 74). na sua relação com as condições de produção. Assim, "... é impossível analisar um discurso como um texto, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, mas é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção." (P. 79)

A análise do discurso, como concebida por M. Pécheux se propõe a construir uma nova semântica a partir da relação sujeito-linguagem-ideologia, mostrando que o vínculo entre a significação e as práticas sociais é constitutivo. A inscrição do sujeito na linguagem se dá através da ideologia. Dentro da perspectiva das teses althusserianas sobre a instância ideológica

- como o assujeitamento ou a interpelação do sujeito como sujeito ideológico - é que ela contribui para a reprodução das relações sociais, de maneira tal que cada um é conduzido, sem se aperceber e tendo a impressão de que exerce sua livre vontade, a tomar um lugar dentro de uma ou outra das classes sociais antagônicas do modo de produção (Fuchs e Pêcheux, 1975).

O processo discursivo se caracteriza por criar a 'ilusão do sujeito' que obedece a dois tipos de 'esquecimento': de ser origem do seu discurso (esquecendo que ele apenas retoma sentidos), e de decidir, escolher o que diz e os sentidos que atribui (esquecendo que o dito/selecionado delimita o não-dito/rejeitado). Pêcheux identifica aí "a fonte da impressão de realidade do pensamento para o sujeito ("eu sei o que eu digo", "eu sei o que eu falo"). (Ibidem : 176)

Segundo Pêcheux, (1975): "...o sujeito pode penetrar conscientemente na zona do esquecimento 2...e ele o faz em realidade constantemente por um retorno de seu discurso sobre si, uma antecipação de seu efeito, e pela consideração da defasagem que aí introduz o discurso de um outro. Na medida em que o sujeito se corrige para explicitar a si próprio o que disse, para aprofundar 'o que pensa' e formulá-lo mais adequadamente, pode-se dizer que esta zona 2, que é a dos processos de enunciação, se caracteriza por um funcionamento do tipo pré-consciente/consciente. Por oposição, o esquecimento 1, cuja zona

é inacessível ao sujeito, precisamente por esta razão, aparece como constitutivo da subjetividade na língua... A relação entre os dois esquecimentos remete à relação entre a condição de existência (não-subjetiva) da ilusão subjetiva e as formas subjetivas de sua realização." (P. 177)

De acordo com J. J. Courtine (1981), a noção de condições de produção do discurso, tem a sua origem na sócio-linguística, na psicologia social e na sociologia. A primeira definição empírica, formulada por Pêcheux (1969), refere a "lugares determinados na estrutura de uma formação social, lugares nos quais a sociologia pode descrever o conjunto de traços objetivos" (apud Courtine). As relações entre esses lugares objetivamente definíveis são representados no discurso por uma série de formações imaginárias que designam o lugar que o destinador e o destinatário se atribuem a si mesmos e ao outro. Esta definição (Pêcheux, 1975), permanece ambígua já que "designava ao mesmo tempo o efeito das relações de lugar nas quais se acha inscrito o sujeito e a 'situação' no sentido concreto e empírico do termo, isto é, o ambiente material e institucional, os papéis mais ou menos conscientemente colocados em jogo, etc." O que faltava neste momento da articulação era justamente uma teoria do imaginário localizada em relação ao real. (P. 171) Segundo Mainguenu (1989), a noção de condições de produção "assinala bem mais o lugar de uma dificuldade do que a conceitualização de um domínio"

(P. 53) e remete à unidade interior/exterior que se realiza na discursividade.

O conceito de formação discursiva foi inicialmente formulado por Foucault na obra: *A Arqueologia do Saber* (1969). A análise do discurso reelaborou e ampliou este conceito. As formações discursivas "determinam o que pode e deve ser dito, a partir de uma posição dada numa conjuntura..." Toda formação discursiva tem condições de produção específicas, identificáveis a partir destas características. (Courtine, 1981) Desta maneira, o sujeito que enuncia a partir de um lugar social definido tem as suas citações reguladas por imposições ligadas a este lugar discursivo. O intertexto de uma formação discursiva se refere aos fragmentos que ela efetivamente cita. A intertextualidade diz respeito ao tipo de citação que esta formação discursiva define como legítima através de sua própria prática. (Mainguenu, 1989) Os elementos próprios de uma formação discursiva são os enunciados. Estes se constituem como forma ou esquema geral que governa a repetibilidade num conjunto de formulações. O saber próprio de uma formação discursiva, está formado por um conjunto de asserções que reenviam ao sujeito e marcam que o enunciável se constitui como exterior ao sujeito que enuncia. (Courtine, 1981)

Ao longo do percurso teórico da análise do discurso, operam-se sucessivos deslocamentos a partir dos quais é explorada e retomada uma variedade de questões (Pêcheux, 1983). Dentre estas,

a análise do discurso problematiza a própria noção de discurso e de condições de produção do discurso, o estatuto do sujeito, a noção de formações discursivas e as formas de presença do outro no discurso (heterogeneidade). Estas questões são de grande interesse para o nosso trabalho, na medida em que propõem novos olhares e sugerem novos sentidos para a discussão dos problemas da teoria e da prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos propusemos neste trabalho a conhecer e traçar os caminhos, as influências e as circunstâncias que nos trazem até o presente. Procuramos - e achamos - uma multiplicidade de entrecruzamentos. Explicitamos alguns deles. Outros, apenas começam a despontar, provocando inquietações, instigando-nos a emprender novos trabalhos.

Entretanto, a preocupação pedagógica persiste. Diante do quadro delineado neste estudo: como abordar as relações entre teoria e prática?

O primeiro passo será a formulação da questão que permaneceu implícita ao longo do trabalho: saber, faz diferença?

Saber, refere, neste momento, aos domínios que mencionamos: saber conhecimento, saber que se sabe, saber também que não se sabe e saber que se esquece.

Este saber, faz diferença para a prática pedagógica?

Tentamos esboçar uma resposta trazendo a história e a teoria, expondo conflitos e contradições e analisando situações da escola. A perspectiva adotada, aponta para lugares que não

cedem facilmente às tentativas de descrição, definição e enquadramento, permanecendo relativamente indeterminados. Estes estudos ressaltam justamente a complexidade da prática pedagógica e nos levam a afirmar que ela não pode ser reduzida e dissecada, ao contrário, é preciso, face a sua complexidade, redobrar os esforços para entendê-la e ao mesmo tempo suspeitar dela sempre que possível.

Se o lugar da ilusão, o que escapa ao controle, a indeterminação e a ausência de garantias, são constitutivos da prática, não podemos, contudo, deixar de dizer que saber, é em parte possível e que faz diferença para a prática pedagógica, auxilia na tomada de posições e amplia os recursos que permitem realizar opções.

E saber, pode alterar as relações de poder?

A modo de provocação, o comentário da professora da sala em que realizamos o estudo sobre o controle e a resistência, após a leitura deste trabalho, remete para a possibilidade de construção de novos sentidos para a prática pedagógica:

*"...E interessante...eu nunca me vi assim, resistindo...
eu achei que estava lutando, sobrevivendo..."*

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ALTHUSSER, Ideologia e aparelhos ideológicos do estado. Lisboa, Presença, 1974.
- ANDRE, M. "Teorias da resistência e a prática educativa" in Educação e sociedade No. 31. São Paulo, 1988.
- APPLE, M. Educação e poder. Porto Alegre, Artes médicas, 1989.
- AUTHIER-REVUZ, J. "Heterogénéité(s) énonciative(s)", in Langages, No. 73. Paris, 1984.
- BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo, Hucitec, 1986.
- BAUDELLOT, Ch. e ESTABLET, R. La escuela capitalista. México, Siglo Veintiuno, 1977.
- BELL, D. The cultural contradictions of capitalism. New York, Basic books inc. 1978.
- BERMAN, M. Tudo que é sólido desmancha no ar. São Paulo, Companhia das letras, 1988.
- BOURDIEU, R e PASSERON, J. C. A reprodução. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
- CASULLO, N. (comp.) El debate modernidad post-modernidad. Buenos Aires, Puntosur, 1989.
- COURTINE, J. J. "Analyse du discours politique", in Langages, No. 62. Paris, 1981.
- DI GIORGI, C. A escola nova. São Paulo, Atica, 1986.

- ELLSWORTH, E. "Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy", in Harvard educational review, Vol. 59 No. 3, 1989.
- FOUCAULT, M. A arqueologia do saber. Petropolis, Vozes. 1972.
- FOUCAULT, M. L'ordre du discours. Paris, Gallimard, 1971.
- FOUCAULT, M. Microfisica do poder. Rio de Janeiro, Graal, 1984.
- FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva. Rio de Janeiro, Cortez, 1986.
- GADET, F. e HAK, T. (org.) Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de M. Pêcheux. Campinas, Editora da UNICAMP, 1990.
- GIROUX, H. "Postmodernism and the discourse of educational criticism". in Journal of education, Vol. 170, No. 3. Boston, Boston Univ. press, 1988.
- GIROUX, H. Teoria crítica e resistência em educação. Petrópolis, Vozes, 1986.
- GRAMSCI, A. Da ideologia. Rio de Janeiro, Zahar, 1983.
- HABERMAS, J. The philosophical discourse of modernity. Cambridge, 1987.
- HARRINGTON, M. A revolução tecnológica. Rio de Janeiro. Civilização brasileira, 1967.

- KENDRICK, J. Understanding productivity. Baltimore, The Johns Hopkins University Press, 1977.
- LAPASSADE, G. Grupos, organizações e instituições. Rio de Janeiro, F. Alves, 1983.
- LYOTARD, J. The postmodern condition: a report on knowledge. Minneapolis, Univ. of Minnesota press, 1984.
- MAINGUENAU, D. Novas tendências em análise do discurso. Campinas, Editora da UNICAMP e Pontes, 1989.
- MARX, K. A ideologia alemã. Lisboa, Avante, 1981.
- MARX, K. O capital: crítica da economia política. São Paulo, Nova cultural, 1985.
- MOTTA, F. P. Organização e poder. São Paulo, Atlas, 1986.
- ORLANDI, E. P. A linguagem e seu funcionamento. São Paulo, Pontes, 1987.
- ORLANDI, E. P. Discurso e leitura. Campinas, Cortez e Editora da UNICAMP, 1988.
- ORLANDI, E. P. Terra à vista. Campinas, Cortez e Editora da UNICAMP, 1990.
- ORTIZ, R. "Advento da modernidade" in Lua Nova No. 20. São Paulo, 1990.
- PATTO, M. H. S. de. A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia. Tese de livre docência. São Paulo, USP, 1987.
- PECHEUX, M. Analyse automatique du discours. Paris, Dunod, 1969.

- PECHEUX, M. Estrutura e acontecimento. Campinas, Pontes, 1990.
- PECHEUX, M. Les vérités de la palice. Paris, F. Maspero, 1975.
- ROUANET, S. P. A razão cativa. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- SAVIANI, D. Escola e democracia. São Paulo, Cortez, 1986.
- SCHULTZ, T. O capital humano. Rio de Janeiro, Zahar, 1973.
- SCHULTZ, T. O valor econômico da educação. Rio de Janeiro, Zahar, 1962.
- TRAGTENBERG, M. Administração, poder e ideologia. São Paulo, Cortez, 1989.
- WEBER, M. Economía y sociedad. México, Fondo de cultura económica, 1983.
- WEBER, M. Ensaio de sociologia. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.