

O IDEÁRIO DO PROGRESSO NO DISCURSO POLÍTICO EDUCACIONAL: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DAS RELAÇÕES DE PODER-SABER ¹

Márcia Aparecida Amador MASCIA

SUMMARY *The object of study of this dissertation is the Political Educational Discourse (P.E.D.), focusing upon the curricula documents of foreign language teaching (English) produced in São Paulo state since the 80's. Our hypothesis is that the P.E.D. is crossed by the "ideals of progress" and, in this sense, it is shown as the vehicle of social changes and the search for the truth which is evidenced through the imbrication of power and knowledge. The theoretical and methodological framework of this research consists in the convergence between the French Discourse Analysis and the Deconstruction. Through our analysis we concluded that, in spite of trying to transmit pedagogical and social changings and transformations, focusing on the inclusion of the excluded ones, this discourse, actually, operates in a sense of maintaining the relations of power and knowledge, only promoting the changing of mechanisms. But, on the other hand, we also verified the existence of forms of resistance which were shaped by the voices of the teachers. The conclusions satisfy our proposal of desestablishment of the Positivist concept of progress and they sustain a post-modern point-of-view that sees the transformations as small points of rupture.*

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é fruto de questionamentos advindos de nossa experiência como professora com relação ao Discurso Político Educacional (doravante D.P.E.), objeto de nosso estudo. Propusemo-nos, no que se refere ao D.P.E., mais particularmente aos documentos curriculares de ensino de L.E., empreender uma

¹ Texto resultante da Tese de Doutorado apresentada ao Curso de Linguística Aplicada, do Instituto de Estudos da Linguagem, da Unicamp, no dia 14 de dezembro de 1999, sob orientação da Prof^a Dr^a Maria José R. F. Coracini.

análise a partir de um enfoque histórico em que se pretende alertar para a dimensão política da questão.

A perspectiva de questionamento político do discurso educacional surgiu do contato com leituras na área da Análise do Discurso de linha francesa e da desconstrução cujo escopo teórico-metodológico propiciou a investigação. Entendemos como D.P.E. o discurso que manifesta os dispositivos reguladores das práticas educacionais. É político porque é veiculado por instâncias às quais são delegados poderes e autoridade sobre a educação no que tange às decisões quanto aos rumos desta.

Partindo-se da premissa de que toda a teoria da educação, assim como a instituição escolar encontram-se ancoradas na filosofia Positivista, postulamos a hipótese de que o D.P.E., particularmente referente ao ensino de L.E., encontra-se atravessado pelo ideário de progresso², entendido como a imbricação de duas relações - de poder e de saber - que denominamos poder-saber, objetivando tanto o bem social quanto a busca da verdade. As políticas de poder evidenciam-se pelos dispositivos sociais de dominação imbricados no interdiscurso do D.P.E. e as políticas de verdade se instauram na idealização de uma abordagem de ensino de línguas, o comunicativo, cuja aplicação ao ensino contribuiria para a promoção das igualdades sociais. O D.P.E. é, contudo, atravessado por muitas vezes, dentre as quais se encontram aquelas que veiculam o poder e aquelas que promovem resistências, vezes essas que se cruzam, se excluem, mas também se alimentam, evidenciando-se, assim, a sua heterogeneidade.

Limitando nosso campo de observação ao discurso produzido em torno dos documentos curriculares de L.E. a partir da década de 80 no estado de São Paulo, estabelecemos como objetivo geral a tentativa de questionamento e problematização do D.P.E., no desejo de contribuir para o aprimoramento de uma postura crítica em relação ao ensino-aprendizagem de L.E., a partir da análise das condições de produção e da materialidade lingüística.

Os objetivos específicos consistem em:

1. buscar os efeitos de sentido e suas implicações para as relações de poder-saber no D.P.E.;
2. apontar as marcas lingüísticas que caracterizam o D.P.E. como um instrumento de divulgação do ideário do progresso;
3. problematizar as principais dicotomias a partir das quais o discurso é construído e
4. levantar as emergências de resistência corporificadas nas relações de poder-saber.

A seguir, levantamos os princípios teóricos sobre os quais nos apoiamos.

² Entendemos ideário enquanto um conjunto de idéias e conceitos gerais responsáveis por uma certa visão de mundo. (cf. Aurélio Buarque de Holanda)

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Trabalhamos com o conceito de Discurso, conforme especificado por Foucault (1969/1995:43), em dois âmbitos: o primeiro, enquanto Formação Discursiva (F.D.), atribuindo-lhe uma mobilidade que visa a dar conta dos limites fluidos e mutáveis de uma dada F.D., sempre atravessada por outras; o segundo, enquanto prática discursiva definida como *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, 1969/1995:136).

Assim, o discurso se realiza numa relação necessária entre duas materialidades: a lingüística e a social (as condições de produção) e refere-se a um conjunto de enunciados que, por sua vez, fazem parte de uma mesma formação discursiva.

À luz das considerações acima, postulamos o D.P.E. enquanto práticas discursivas e investigamos o seu funcionamento a partir do entrecruzamento da estrutura (a língua) e do acontecimento (momento histórico-social) (cf. Pêcheux, 1990), tomando como base categorias como sujeito, objeto, estratégias, modalidades que se dão na relação tensa entre as Formações Ideológicas e as Formações Discursivas.

A desconstrução, outro referencial teórico por nós utilizado, refere-se à economia de um texto, isto é, ao fato de os conceitos serem determinados pelos lugares que ocupam em relação aos outros conceitos dentro de um sistema de diferenças que consiste na trama de hierarquias conceituais. A identificação das oposições e suas hierarquias conceituais pode-se chamar de manobra de desconstrução. Pretende-se, nesse sentido, desconstruir, na análise, as oposições, levantando as máscaras de subordinação ou de dependência dos termos, ou, conforme conceptualiza Derrida, (...) *rever a hierarquia* (Derrida, 1981:41) (nossa tradução).

Considerando-se que o progresso constitui um conceito-chave nesse processo de desconstrução, além de ser o cerne de nossa hipótese, focalizamos, também, as bases filosóficas nas quais ele se inscreve.

O ideário de progresso, concebido nos padrões positivistas, constitui-se em um pressuposto das ciências humanas dentro das quais se insere a Educação. A teoria educacional, que se encontra intrinsecamente relacionada aos fatores políticos e sociais, consistindo em uma forma de afirmação política, vê no ideário positivista de progresso a sua própria fundação. Tal ideário irá atuar diretamente nos seguintes domínios educacionais: na estrutura e conteúdo curriculares, nos sistemas de valores e atitudes explícitas e implícitas no discurso educacional, na seleção e avaliação do conhecimento em sala de aula e no modo como os estudantes reagem e agem em suas experiências escolares. É nesse sentido que os documentos curriculares veiculam não apenas conteúdos, mas formas pelas quais nós “significamos a verdade” a respeito de nós mesmos e dos outros, através de relações de poder.

Há de se considerar que os documentos curriculares se inscrevem na Modernidade³ em educação cuja promessa era (e é) tornar as pessoas mais responsáveis e envolvidas em suas condições sociais através da democratização da educação (Popkewitz, 1991:37). O papel da educação na modernidade é concebido do seguinte modo por Usher e Edwards:

*Historicamente, a Educação pode ser vista como o veículo pelo qual as “grandes narrativas” da Modernidade, os Ideais da razão crítica da liberdade individual, o progresso e a mudança benéfica são substanciados e realizados.*⁴ (Usher e Edwards, 1994:2)

Do exposto acima, a educação passa a ser um dos mecanismos de veiculação do ideário positivista e, como consequência, as reformas educacionais entendidas como mecanismos de renovação econômica, transformação social e solidariedade nacional. Nesse sentido, os documentos curriculares de que são exemplos o “corpus” (as Propostas Curriculares, a Prática Pedagógica e os Parâmetros Curriculares Nacionais) não se refere somente à mudança de práticas pedagógicas, mas consiste em práticas políticas, em visões do mundo que, por sua vez, têm o potencial de organizar e moldar o indivíduo.

Tal constatação vem ao encontro de nossa hipótese, postulada com base na premissa de que o D.P.E. invoca o discurso modernista de progresso que coloca a educação a serviço da “salvação das massas”, criando novas formas de conservadorismo e normalização das relações de poder.

A inserção do discurso pós-modernista na educação vem problematizar essa postura conservadora e de manutenção da ordem estabelecida, objetivo desta pesquisa. A pós-modernidade definida como *incredulidade para com as metanarrativas* por Lyotard (1984:330), consiste em uma postura de questionamento dos postulados Educacionais. Com base no pressuposto pós-moderno, instaura-se um discurso de desestabilização das verdades e das crenças, a partir do questionamento do sujeito uno e racional.

Outro conceito que norteou a análise foi o de “genealogia”, postulado por Foucault (1995:7) como *uma forma de história que deve dar conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios do objeto, sem se referir a um sujeito*.

Nesse sentido, a genealogia visaria à desconstrução das noções universais de verdade e de progresso, constituindo-se como uma anti-ciência, um empreendimento de libertação contra um discurso teórico, unitário, científico e positivista. A genealogia vem fornecer parâmetros para a desmitificação do agenciamento histórico do progresso, descentralizando o discurso e o concebendo como um sistema de poder.

³ Entende-se 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.

⁴ Trata-se de nossa tradução da versão em língua inglesa.

À luz dessas considerações, a genealogia pensa toda e qualquer mudança como “ruptura” ou “revolta”, não como fim da dominação, nos termos macroestruturais de uma determinada linha marxista, mas como pontos de resistência que surgiram nas microestruturas do “poder”. Adotamos as mudanças a partir de Foucault que as vislumbra como *nossas pequenas revoltas diárias* (Rajchman, 1987:81), instalando uma filosofia de intermináveis revoltas. Nesse sentido, “revolta” ou “ruptura” são os nomes dados às transformações que incidem sobre o regime geral de uma ou de várias formações discursivas, concebendo a história dos saberes em torno de nítidas descontinuidades.

Tendo delimitado o quadro teórico em que esta pesquisa se situa e problematizado os principais conceitos que permeiam o D.P.E., passaremos a seguir aos resultados da análise.

3. O FUNCIONAMENTO DO D.P.E.: CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E EFEITOS DE SENTIDO

Entendemos condições de produção, no sentido proposto por Pêcheux (1969), como tudo aquilo que engloba o contexto sócio-histórico-ideológico, os interlocutores e as imagens pressupostas, bem como o lugar que os interlocutores ocupam na sociedade enquanto espaço de representação social.

Na ordem da esfera política, a análise das condições de produção do “corpus” remete-nos ao momento histórico-social referente às décadas de 70 e 80 em São Paulo, no Brasil e no mundo.

Com relação ao Brasil, assistimos, no final da década de 70 e início de 80, a um processo de abertura política, com a queda da ditadura militar. A crise na educação como decorrência das desigualdades sociais e da má distribuição da renda, instalada na ditadura, não se alterará durante os governos ditos da Nova República, apesar do processo de democratização do ensino.

Por outro lado, em termos mundiais, ocorre um progressivo domínio científico-tecnológico e mesmo cultural da parte dos países industrializados, principalmente dos Estados Unidos. Tal domínio levaria ao processo de globalização, dominante na década de 90 e final de milênio. Do avanço e dominação científico-tecnológica que se implantou nessas últimas décadas resultou uma conseqüente dominação cultural e lingüística. É nesse quadro mundial que devemos entender o papel da língua inglesa no Brasil e no mundo.

No campo político do estado de São Paulo, ocorreu em 82 a eleição do governador Franco. É com expectativa de melhoria que os trabalhadores em Educação aguardavam a gestão do novo governador, haja vista o seu comprometimento com a esquerda. Por outro lado, na sucessão de Montoro, Quércia aparece como o candidato que iria dar continuidade aos planos de seu predecessor. O impacto do governo Quércia (de março de 87 a março de 91) na Educação é fato

conhecido por todos, o que afetará, de algum modo, a má receptividade das P.C. por parte dos educadores.

É nesse contexto político que surgem as P.C. de L.E.M. - Inglês, como decorrência da abertura política e da busca de democratização, também na esfera educacional.

Num primeiro momento, as P.C. constituem, a nosso ver, a materialização de um desejo de mudança, desejo esse que perpassa o momento sócio-histórico de derrubada da ditadura e de estabelecimento do regime democrático. A educação não poderia ficar do lado de fora desse processo de transformação política, o que, na verdade, estabelecerá as condições de produção para a implantação das P.C. em nível estadual.

Num segundo momento, a partir das entrevistas, observamos que, na concepção das três instâncias analisadas - CENP, professor universitário e monitor - as imagens que permeiam a origem são as mesmas: de igualdade, democracia, liberdade, modernização, em suma, de progresso. Portanto, ao se idealizar uma origem igualitária, em que todos os membros tenham o mesmo papel, apaga-se o processo histórico de constituição do discurso das P.C.: em nível mundial, de domínio dos países falantes de inglês e, em nível nacional, de derrubada da ditadura e de abertura política, mas também de silenciamento das atrocidades do período militar e, por último, em nível de pesquisas lingüísticas e metodológicas, de divulgação da Abordagem Comunicativa.

Considerando-se, porém, que o discurso resulta do atravessamento de outros discursos e que a idéia de transparência e unidade é uma ilusão, verificamos que há momentos em que o discurso se trai, trazendo à tona conflitos ou, mais especificamente neste caso, emergências do poder das instâncias responsáveis pelo documento inicial (professores universitários e CENP). Exemplificamos com o seguinte segmento:

S1 E2: (...) *precisava ter um documento oficial/ foi aí que nós [CENP] aproveitamos as falas de [cita nomes de professores universitários] e/ a partir da fala de algumas palestras dessas professoras/ nós fomos amadurecendo um pouco e construindo alguns parâmetros/ construindo uma filosofia da mudança (...)* (fala do representante da CENP)

S1 traz à baila o verdadeiro sentido da mudança, traíndo o ideal de liberdade e de democracia. Houve, na verdade, um documento inicial, construído dentro de certos parâmetros, a partir do qual se deu toda a discussão posterior. Nesse sentido, o texto final das P.C. não foi fruto da discussão e reflexão igualitária entre os membros interessados, como se tinha a ilusão. As discussões e as mudanças se deram a partir de um documento inicial, idealizado por um grupo com autoridade reconhecida e a *filosofia da mudança* foi construída a partir da ideologia que estava contida nesse documento.

Contrariamente ao desejo de liberdade e igualdade, algumas vozes emergem e deixam resvalar as verdadeiras condições de produção do discurso das P.C., o que vem reiterar nossa visão de discurso enquanto relação constitutiva (e tensa) entre duas materialidades: a lingüística e a sócio-histórica, ou seja, as condições de produção.

Partindo-se do pressuposto de que o discurso é constituído a partir de certos sentidos que veiculam valores socialmente aceitos (no caso voltados para o ideário do progresso) e compartilhados pelos interlocutores, traremos à tona alguns enunciados-base como resultado da análise das cartas introdutórias aos documentos curriculares.

São os seguintes os principais enunciados-chave veiculados pelas cartas: E1: As P.C. resultam de um processo de construção; E2: A escola deve agir como um ser humano; E3: As três entidades - escola, Secretaria da Educação e Cemp - trabalham em harmonia e E4: As P.C. constituem um documento democrático.

Vejamus um exemplo ilustrativo:

S2 *Aos Professores,*

As propostas curriculares que estão sendo entregues, neste momento, às equipes da rede estadual de ensino são produto de um longo processo de construção que foi se forjando, em sucessivas versões, através da colaboração decisiva de inúmeros educadores.

Debatendo, discordando e encaminhando sugestões, professores especialistas, das mais diferentes regiões do Estado de São Paulo, em diferentes momentos, forneceram às equipes técnicas da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP - os subsídios necessários à modificação e aprimoramento deste conjunto de documentos norteadores do trabalho docente.

(...)

Trata-se, portanto, de uma proposta coletivamente construída, mas não acabada.

(...)

Não se trata, portanto, de uma tarefa encerrada. Pelo contrário, ela apenas se inicia. Agora, inicia-se uma nova etapa de trabalho: a da divulgação...

(...) Longo caminho que, acredito, estão empenhados em percorrer todos os educadores...

(carta do Secretário da Educação Chopin Tavares de Lima - P.C. 1º g., 1988)

A metáfora de construção se apresenta como um processo (*As P.C. são produto de um longo processo*) que se desenvolve em um tempo impreciso (*em diferentes momentos*) e num espaço vago (*diferentes regiões do Estado de São Paulo, longo caminho*): não se sabe ao certo quando nem onde.

A idéia de processo se realiza lingüisticamente através do apagamento de um sujeito único e do aparecimento de um sujeito coletivizado: as P.C. são produto de um processo de construção coletiva (*trata-se, portanto de uma proposta coletivamente construída...*). O uso do verbo de ação-processo “forjar” (*um longo processo de construção que foi se forjando...*) imputa ao discurso um sentido de “um trabalho lento de amoldamento com vistas à perfeição”.

A idéia de perfeição, em direção a um ideal, também se manifesta através da imagem de tempo “ad aeternum” (*não acabada, tarefa não encerrada*) e espaço “ad infinitum” (*longo caminho a percorrer*). Em ambos os casos, enfatiza-se a idéia de esforço, trabalho e mérito.

O uso de dicotomias vem reforçar ainda mais a idéia de perfeição já que o sentido de busca de um ideal também se opera em dois pólos: negativamente, pelo uso de *proposta não acabada* e *tarefa não encerrada*, e, positivamente, pelo uso do verbo de aspecto incoativo “iniciar” que indica ação-processo como em *ela (tarefa) apenas se inicia e inicia-se uma nova etapa*. “Iniciar” marca o momento no tempo em que se iniciam as P.C., podendo ser entendidas como um objeto ativo ou passivo: são as P.C. que iniciam algo (as mudanças) e, ao mesmo tempo (em nossa interpretação), são as P.C. que se iniciam no momento de escritura dessa carta.

O verbo de aspecto durativo *percorrer* frisa uma duração espaço-temporal do estado de coisa expresso por ele; é a construção das P.C. que é vista a partir desta perspectiva: as P.C. são construção, visualizadas espaço-temporalmente enquanto caminho a ser percorrido (P.C. = construção = percorrer caminho).

Observa-se um discurso altamente argumentativo norteado pela idéia de “progresso”, concebido através da figura de “construção inacabada e em colaboração”. Emerge a seguinte imagem de progresso: como se cada membro pudesse colocar um tijolinho e essa construção nunca tivesse fim, pois visaria à perfeição. É a idéia de “progresso” como meio para alcançar um ideal de completude.

Pelos resultados da análise, sintetizados nos quatro enunciados-chave, concluímos a existência de mecanismos de poder-saber que giram em torno do ideário de progresso. Os enunciados levantados mostraram que a argumentação do discurso se constrói a partir de imagens de liberdade e de democracia que, se, por um lado, se encontram coerentes com o momento histórico-social (cf. condições de produção), o que faz com que as P.C. sejam entendidas como um documento de bem comum e de progresso, tentando camuflar as emergências de poder, por outro, a partir da materialidade lingüística, evidenciam-se os deslizos, os não-ditos, ou seja, as emergências de poder camuflado.

Avaliamos, também, as manifestações das vozes da Abordagem Comunicativa perpassadas nas P.C, P.P. e nos P.C.N., tomando como parâmetro seis enunciados-chave (E1- Os métodos devem ser questionados, priorizando-se a noção de abordagem; E2- Língua é um instrumento de comunicação ou interação social; E3- A Abordagem Comunicativa deve focalizar as funções (atos de fala), não a estrutura

gramatical; E4- O foco deve ser dado na aprendizagem enquanto processo e força libertadora; E5- O ensino-aprendizagem deve estar centrado no aluno; E6- O papel do professor é de mediador do saber, pautado por relações afetivas), tentando determinar as evidências que imputam ao discurso um efeito de sentido de *regime de verdade* (Foucault, 1979,1984:12). Vejamos um exemplo:

S3 *Os termos usados para descrever este tipo de instrução (a comunicativa) são: educação “afetiva”, “confluente”, “psicológica”, “emocional” ou “humanística”.* (P.P. 1993: 22)

Embora não se encontre explícita, o trecho acima pressupõe uma dicotomização: se este tipo de instrução é afetivo, então, o anterior não era; apresentava-se, provavelmente, como autoritário. Assim, a meu ver, ao se postular que as relações devam se estabelecer no nível do psicológico ou afetivo, descarta-se a possibilidade de uma relação autoritária, entendida nos termos estruturalistas, neste caso. Contudo, postulamos que as relações de poder continuam a existir, já que o professor passa a exercer controle, em outro nível - no afetivo ou psicológico -, controle este muito mais sutil e, portanto, mais eficaz, pelo fato de a noção de autoridade ir além do controle pedagógico, instaurando-se nas emoções e reprimindo, de certo modo, a possibilidade de resistências, o que acabaria por construir “corpos dóceis”.

Estamos apoiando nossa argumentação em *Vigiar e Punir* (Foucault,1991), que assevera que:

O ponto de intervenção é o corpo, é o tempo, são os gestos e as atividades de todos os dias, a alma, também, mas na medida em que é sede de hábitos. (...)

... o corpo, do qual se requer que seja dócil até em suas mínimas operações... (op. cit.: 141) (grifos nossos)

Assim como Foucault mostra a mudança dos mecanismos coercitivos na passagem do sistema soberano para o sistema disciplinar, o mesmo podemos postular com relação à passagem da noção de “autoridade” para a noção de “afetividade”: em ambos os casos, o discurso da mudança (ou do progresso) encontra-se envolto em ideais de “humanização”, de respeito ao ser humano. Mas, na verdade, o que ocorre é uma mudança nos mecanismos de assujeitamento: de exteriores passam a interiores, de visíveis passam a invisíveis (cf. Gore, 1994).

Como todo discurso institucionalizado (cf.Foucault,1996), os documentos P.C., P.P. e P.C.N., considerados pela lente do interdiscurso da Abordagem Comunicativa, apresenta certas regularidades. A nossa análise constatou que a linguagem se articula a partir da imagem prévia de um leitor (semi-leigo), o professor, subestimando a sua capacidade. Estabelece-se uma linguagem de exortação com relação à transformação do papel de professor e de aluno que são interpelados a estabelecer entre eles uma nova relação: de afetividade.

Diríamos que o efeito de sentido que impera é o da “sedução” ou “chamamento”: o leitor é levado a crer, através do estabelecimento de um jogo dicotômico com a metodologia anterior, que é vista como ultrapassada e autoritária, que os fatos e as idéias contidas no corpo das P.C. e que pertencem em parte à Abordagem Comunicativa se apresentam como verdadeiros *regimes de verdade* (Foucault, 1979/1984:12), sendo, neste caso, a única reação possível a sua adoção, já que essa é também a única porta para o “progresso” do ensino de L.E.

Contudo, em nosso entender, apesar de predominarem vozes que carregam os regimes de verdade nas P.C., P.P. e nos P.C.N., existem vestígios de outras vozes, vozes de contra-poder que atravessam as vozes dominantes, muitas vezes opondo-se a essas, mas também, por outro lado, sustentando-as.

Partindo do pressuposto de que a construção dos sentidos das P.C. (assim como em todo discurso) é histórica e que ela se opera nos movimentos contraditórios cujas vozes as atravessam, tomamos como parâmetro para a análise duas vozes constitutivas: a do poder e a do contra-poder. Tanto o poder quanto o contra-poder manifestam-se pelo entrecruzamento discursivo que se evidencia nas falas do secretário do governo, da CENP, dos professores universitários, dos monitores da D.E. e dos professores, pois entendemos, seguindo nosso referencial teórico, que todas as vozes são atravessadas umas pelas outras: não são homogêneas nem totalmente bilaterais; os poderes e contra-poderes são, na verdade, disseminados, e agem na microfísica, para citarmos Foucault (1984, cap. IX).

Contudo, em nossa tentativa de sistematização das emergências de resistência, faz-se necessária a imobilização (irreal e temporária) de forças de poder, isto é, o congelamento das vozes em duas: o poder e o contra-poder. Dividimos as vozes resistentes (de contra-poder) em dois tipos: as silenciosas ou oficiais (manifestadas pelo discurso oficial) e as silenciadas ou implícitas (manifestadas pelos discursos paralelos).

Como forma de resistência silenciosa, citamos o surgimento da APLIESP, conforme atestam os seguintes trechos tirados de duas entrevistas:

- E1 **S4** ... *o governo fez essa lei que prejudicou/ então eles tinham alguma resistência/ mais isso frutificou também na questão da APLIESP⁵ que surgiu né?! a APLIESP surgiu em defesa, os professores foram se filiando e existe até hoje né?! aí na defesa do professor...* (entrevista com monitora)
- E2 **S5** ... *os professores mandavam abaixo-assinado etc., a APLIESP também mandou/ essa foi a situação/ nisso inclusive a APLIESP nasceu ...* (entrevista com representante da CENP)

Do ponto de vista da materialidade lingüística, as seqüências acima revelam o contra-poder através dos termos bélicos (metáfora conceitual de guerra, cf. Lakoff &

⁵ APLIESP (Associação dos Professores de Língua Inglesa do estado de São Paulo)

Johnson,1980) “resistência” e “defesa”, principalmente. Na verdade, o discurso opera a partir de dois pólos: a ação do poder instituído (governo que faz a lei que prejudica) e a reação do contra-poder (resistência que frutifica e faz surgir a APLIESP em defesa, conforme segmento 4). Enquanto a ação “fazer” é designada sintaticamente por um sujeito-agente, mas genérico (o governo faz) que desencadeia um processo, a reação é indicada por um sujeito-paciente⁶ (a APLIESP surge) como resultado desse processo desencadeado pela ação-fazer. O efeito de sentido que subjaz aos segmentos 4 e 5 suscita a imagem do surgimento da APLIESP como um instrumento de luta que veiculava as vozes resistentes. Entendemos, porém, que, embora a APLIESP tenha sido (e ainda seja) porta-voz de contra-discursos, o reconhecimento da entidade como um Aparelho Ideológico (cf. Althusser,1989:85) e sua conseqüente incorporação pelos discursos oficiais, imputa-lhe, além do sentido de oposição, o sentido de sustentação desse próprio discurso.

Tomamos emprestadas as palavras veiculadas por de Certeau (1988) quando diz que, assim como os elementos discursivos constroem as nossas crenças e nossas sociedades, esses mesmos elementos carregam o poder de “subversão”. Ou ainda para citar Foucault (1984), do mesmo modo em que os poderes são disseminados, assim também opera o contra-poder: *as nossas pequenas revoltas diárias* (Rajchman, 1987:81).

4. CONCLUSÕES

A pesquisa empreendida procurou enfocar o D.P.E. a partir de uma perspectiva discursivo-desconstrutivista que toma o discurso como acontecimento, visando a proceder a uma análise das tensões entre o lingüístico e o momento histórico-social, posicionando o sujeito como que interpelado e perpassado pela ideologia, ou seja, pelas relações de poder-saber.

Ancorada pelas condições de produção que apontam para um cenário de transformações político-sociais de derrubada da ditadura e conseqüente instalação de um governo democrático, a análise concluiu pela existência de um discurso que se constrói no eixo *ausência* versus *presença* de progresso, apresentando como meta um lugar sempre-já institucionalizado e idealizado de completude.

O jogo dicotômico (Coracini, 1995) entre a falta e o preenchimento da falta, visto como um caminhar em direção à completude, constituiu-se em um efeito de sentido que permeou a análise do interdiscurso das P.C., P.P. e P.C.N., estabelecendo uma relação conflituosa entre os sujeitos implicados no D.P.E. no que tange aos efeitos de poder-saber. Os sentidos que se inscrevem no discurso, de participação igualitária, liberdade, modernidade e progresso são atravessados por

⁶ Baseamo-nos na classificação adotada no *Dicionário Gramatical de Verbos* (Borba,1990:1273) para o verbo surgir.

sentidos opostos, de emergência de poder e autoridade representados pelos professores universitários e pela CENP.

Concluimos que as imagens de liberdade e de democracia que permeiam o D.P.E. se sustentam pelo momento histórico-social e refletem a ideologia do Modernismo de busca de alternativas para a inclusão dos excluídos que atravessa o sistema educacional. Embora se trate de um movimento de distribuição do poder, as P.C., P.P. e P.C.N. operam no sentido de manutenção do poder: mudam-se os mecanismos, porém as relações permanecem inalteradas.

É nesse sentido que apontamos evidências de que, embora o discurso se configure como veiculador de idéias progressistas, modernas e menos autoritárias, no que tange ao ensino de L.E., a análise aponta para a existência de mecanismos transmutados que verdadeiramente camuflam as relações autoritárias e ocultam princípios, conceitos e noções solidamente enraizados no imaginário social.

Transpondo essa asserção para a nossa análise, verificamos que o ocultamento de relações autoritárias acerca do D.P.E. se manifesta através das noções veiculadas de sujeito, linguagem, ensino-aprendizagem e relações de afetividade, dentre outras. O sujeito da Abordagem Comunicativa, que é o mesmo do ideário do progresso, se configura como logocêntrico, racional e centrado, o que vai afetar, por sua vez, o conceito de ensino-aprendizagem que se endereça a esses sujeitos vistos como agentes, conscientes de seu próprio aprendizado. Se, por um lado, este sujeito se diferencia do sujeito psicologizante, concebido como reação a um estímulo dado pelo professor, enquanto modelo de falante da Metodologia Estruturalista, por outro, trata-se ainda de um sujeito universal, a-histórico e a-temporal - o sujeito cartesiano que tem o controle da razão. Em ambos os casos, não se postula a emergência de um sujeito pluralizado, multifacetado e movido pelo inconsciente e, nesse sentido, perpassado por mensagens pós-modernas (cf. Parker, 1997:142), conforme estamos postulando, nesta pesquisa.

Do exposto decorre, a nosso ver, a necessidade de repensarmos as categorias impostas pelo Discurso Educacional. Os papéis tácitos (de professor e aluno) veiculados pelo Discurso Educacional deveriam ser refletidos à luz de seu contexto sócio-histórico. O mesmo diríamos com relação às mudanças curriculares: há necessidade de se questionar o que elas estariam realmente promovendo.

Esperamos, assim, que esta pesquisa possa contribuir para provocar uma pequena fenda no discurso que domina a educação e fomentar um movimento de descontinuidade e fragmentação na crença segundo a qual o mundo *pode ser mudado simplesmente por projetos racionais, pesquisas “desinteressadas” e uma “grande idéia”* (...) (Usher & Edwards, 1994:135); pois, ainda segundo Usher & Edwards (op.cit.:224), *no movimento da pós-modernidade, tanto a resistência quanto a transgressão, muito mais do que a emancipação, significam possibilidades de desafios para as formas de poder.*

BIBLIOGRAFIA

- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do Estado**. 4.ed., Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- CORACINI, M. J. R. F. **O Jogo Discursivo na Aula de Leitura - Língua Materna e Língua Estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1995.
- De CERTEAU, M. **The Practice of Everyday life**. California: University of California Press, 1988 (1984).
- DERRIDA, J. **Positions**. London: Atholone, 1981.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder** (org. e trad. de Roberto Machado). 4.ed., Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.
- _____. **Vigiar e Punir** (trad. Lígia M. P. Vassallo). Petrópolis: Vozes, 1991.
- _____. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber** (trad. de Maria Thereza da C. Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque). 11.ed., Rio de Janeiro: Edições Graal, 1993.
- _____. **Arqueologia do Saber**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Ed. Loyola, 1996.
- LAKOFF, G. & JOHNSON, M. *Metaphors we Live by*. Chicago & London: The University of Chicago Press, 1980.
- LYOTARD, J. F. "The Post Modern Condition". IN: ALEXANDER, J. C. & SEIDMAN, S. (Eds.) **Culture and Society: Contemporary Debates**. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1984.
- MASCIA, M. A. A. **O Ideário de Progresso no Discurso Político Educacional: uma Análise Discursiva das Relações de poder-saber**. Tese de doutoramento. Campinas: Unicamp, 1999.
- PARKER, S. **Reflexive Teaching in the Postmodern world**. Buckingham: Open University Press, 1997.
- PÊCHEUX, M. **O Discurso - Estrutura ou Acontecimento**. (trad. Eni Orlandi). Campinas: Ed. Pontes, 1997.
- _____. **Automatique Discourse Analysis**. (ed. By Tony Hak and Niels Helsloot). Amsterdam: Editions Rodopi B.V., 1995.
- _____. & FUCHS, C. "A Propósito da Análise Automática do Discurso: Atualização e Perspectivas". IN: GADET, F. & HAK, T. (Orgs.) **Por uma Análise Automática do Discurso: uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.
- POPKEWITZ, T.S. **A Political Sociology of Educational Reform**. New York: Teachers College Press, 1991.
- RAJCHMAN J. **Foucault: A Liberdade da Filosofia**. Jorge Zahar Ed. Rio de Janeiro, 1987.
- USHER, R. & EDWARDS, R. **Postmodernism and Education**. New York: Routledge, 1994.