

DOUGLAS ROSSI RAMOS

**O SUJEITO PEDAGÓGICO NA CONFIGURAÇÃO SOCIAL DA
ATUALIDADE: Análise de discursos sobre educação a partir da PÁTIO – Revista
Pedagógica e da noção de discursos ondas.**

ASSIS

2011

DOUGLAS ROSSI RAMOS

**O SUJEITO PEDAGÓGICO NA CONFIGURAÇÃO SOCIAL DA
ATUALIDADE: Análise de discursos sobre educação a partir da PÁTIO – Revista
Pedagógica e da noção de discursos ondas.**

Dissertação apresentada à Faculdade de
Ciências e Letras de Assis – UNESP –
Universidade Estadual Paulista para a
obtenção do título de Mestre em Psicologia
Área de Conhecimento: Psicologia e
Sociedade

Orientador: José Sterza Justo

Coorientadores: Hélio Rebello Cardoso
Júnior e Luiz Carlos da Rocha

ASSIS

2011

DOUGLAS ROSSI RAMOS

O SUJEITO PEDAGÓGICO NA CONFIGURAÇÃO SOCIAL DA
ATUALIDADE

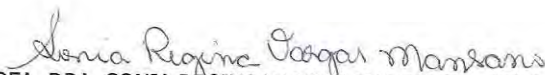
Dissertação apresentada à Faculdade de
Ciências e Letras – UNESP para a
obtenção do título de Mestre em
PSICOLOGIA (Área de Conhecimento:
PSICOLOGIA E SOCIEDADE)

Data da Aprovação: 27/07/2011

COMISSÃO EXAMINADORA



Presidente: PROF. DR. HÉLIO REBELLO CARDOSO JUNIOR - UNESP/Assis



Membros: PROFA. DRA. SONIA REGINA VARGAS MANSANO - UEL/Londrina



PROF. DR. DEIVIS PEREZ BISPO DOS SANTOS - UNESP/Assis

DEDICATÓRIA

A todos anônimos, figuras importantes e majoritárias, aos quais nunca se dedica nada.

À José Luiz Guimarães, in memoriam, professor e amigo com quem aprendi os primeiros passos em pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Em especial e incondicionalmente, aos meus pais, José de Oliveira Ramos e Maria Goreth de Rossi Ramos, assim como meu irmão Rodrigo Rossi Ramos.

Minha gratidão também, e não menos importante, aos demais familiares, amigos e a todas as pessoas com quem convivi durante esses anos em Assis, especialmente Tânia Marques Cardoso.

À Sonia Regina Vargas Mansano e Deivis Perez Bispo dos Santos, os quais se dedicaram à leitura desse trabalho e apresentaram apontamentos atenciosos e imprescindíveis. Com certeza as mãos deles se encontrarão presentes nas linhas que se seguem.

Aos Orientadores: José Sterza Justo, o qual colaborou para o andamento da presente pesquisa; Luiz Carlos da Rocha, atencioso, decisivo, acolhedor, confiou desde o início em meu trabalho e me incentivou a prosseguir; e a Hélio Rebello Cardoso Júnior, um verdadeiro Mestre no sentido mais próprio e profundo da palavra.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – Fapesp, pelo apoio e financiamento desse trabalho, fundamentais ao seu êxito.

Manipulação
(Tânia Marques Cardoso)

Já disseram que a vida
é um caderninho aberto
mas talvez seja um livro
velho esquecido
nos armários de bibliotecas vazias

Talvez seja um caderno
de desenhos, do primário
que a mãe olha quando sente saudades

Ainda assim
Se não for caderno
Não for livro nem cartaz
O que é?
Não é folha em branco
muito menos de jornal.

Acho que a vida é a caneta.

(CARDOSO, 2009).

RAMOS, Douglas Rossi. **O SUJEITO PEDAGÓGICO NA CONFIGURAÇÃO SOCIAL DA ATUALIDADE: Análise de discursos sobre educação a partir da PÁTIO – Revista Pedagógica e da noção de discursos ondas**. 2011. 178 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2011.

RESUMO

Este trabalho de pesquisa pretende abordar questões referentes à temática da Educação, mais especificamente a respeito do *sujeito pedagógico* no contemporâneo, a partir de uma hipótese de estudo que sustenta que tal sujeito seria constituído a partir de práticas discursivas e técnicas particulares de governo baseadas na pedagogia, cujos desenvolvimentos podem ser traçados historicamente. O trabalho consiste em pesquisar a respeito do modo como operam discursividades e mecanismos pedagógicos na constituição de sujeitos e subjetividades na sociedade contemporânea, utilizando, para tanto, como material de análise, um conjunto de artigos acadêmicos e científicos encontrados em uma revista de educação intitulada “Pátio – Revista Pedagógica”, editada pela ARTMED Editora S/A, especializada na edição de livros com o propósito de “formação em educação”. Tal revista, além de ser confeccionada e destinada principalmente à formação de profissionais da educação é inclusive distribuída a determinadas escolas da rede pública de ensino sob o subsídio do Ministério da Educação (M.E.C.) por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Para a análise dos textos da Revista, foram utilizados, como instrumentos metodológicos, as noções de “Dispositivo”, “Discurso” e “Técnicas de si”, sob a perspectiva do filósofo francês Michel Foucault. A discussão da análise se apresenta distribuída em 3 momentos: no primeiro, denominado *dimensão discursiva*, encontram-se expostos discursos, enunciados, frases e proposições referentes às mais diversas temáticas a respeito do sujeito pedagógico evidenciadas no decorrer da análise dos textos da “Pátio - Revista Pedagógica”. No segundo, de nome *dimensão não discursiva*, discorreu-se sobre a emergência e proveniência de discursividades e saberes a respeito do sujeito pedagógico, os quais disputam por legitimidade segundo uma “vontade de verdade”. No terceiro, denominado *dimensão do sujeito*, realizou-se uma discussão sobre questões referentes à resistência, fuga, liberdade e processos de subjetivação, abordando-se a respeito da relação que o sujeito pode estabelecer consigo mesmo. Os resultados da análise nos apresentaram o que neste estudo denominamos de *discursos ondas*, ou seja, seriam discursos que, como em um movimento de onda, emergem, submergem e voltam a emergir num dado momento, a partir de enunciados e proposições que concorrem entre si para sua emergência. Foram evidenciadas 10 temáticas de *discursos ondas*: Alfabetização, Avaliação, Ciberespaço, Competências, Comum, Cotidiano, Diversidade, Função Escola, Inteligência e Sustentabilidade. Tais discursos influenciam à constituição do sujeito pedagógico no contemporâneo, objeto de estudo dessa pesquisa.

Palavras-chaves: Análise do discurso. Michel Foucault. Subjetividade.

RAMOS, Douglas Rossi. **THE PEDAGOGICAL SUBJECT IN THE SOCIAL CONFIGURATION OF THE PRESENT TIME: analysis of discourses about education from the PÁTIO – Educational Magazine as well as from the notion of waves discourses. 2011. 178 f.** Thesis (Masters in Psychology). - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2011.

ABSTRACT

This research aims to address questions concerning the topic of education, more specifically about the *pedagogical subject* in the contemporary, by adopting the hypothesis that this individual would be constituted from particular discursive practices and techniques of government based on pedagogy, whose developments can be traced historically. The aim of this study was to investigate about how pedagogical discourses and mechanisms influencing in the development of subjects and subjectivity in contemporary society. Thus, were used for analysis, a set of articles on education taken from a magazine entitled "Patio - Educational Magazine", specializes in publishing books about "teacher training" published by ARTMED Editora S/A, and also distributed to some public schools under the grant from the Ministry of Education (MEC) through the National Fund for Educational Development. The texts of the magazine were analyzed by resorting to the concepts of "apparatus", "discourse" and "techniques of the self" of the French philosopher Michel Foucault, used as methodological tools. The discussion of the analysis was divided into three moments: at first, called *discursive dimension*, were reported "discourses", "enunciations", "phrases" and "propositions" about various thematics on "pedagogical subject", found in the texts analyzed of the "Pátio" magazine's. In the second, entitled *non-discursive dimension*, was discussed about the emergency and provenance of "discourses" and "knowledges" about the "pedagogical subject", emphasizing their struggle for legitimacy in accordance with a "will to truth". In the third, called *dimension of the subject*, there was a discussion about "resistance", "escape line", "liberty", "subjective processes" as well as of relationship that the subject can establish himself. The analysis results showed what we call here the *waves discourses*, which as in a wave motion, emerge, submerge and reemerge, in a given time, from enunciations and propositions that compete for their emergence. During the analysis, we established 10 thematic of *waves discourses*: Literacy, Assessment, Cyberspace, Competency, Common, Everyday Life, Diversity, School Function, Intelligence and Sustainability. These waves discourses contribute to the formation of pedagogical subject in contemporary.

Keys-words: Discourse analysis. Michel Foucault. Subjectivity.

Lista de Gráficos

Gráfico 1 - Gráficos dos movimentos dos discursos ondas.....	73
Gráfico 2 – gráfico onda da Alfabetização.....	82
Gráfico 3 – gráfico onda da Avaliação.....	84
Gráfico 4 – gráfico onda do Ciberespaço.....	88 e 118
Gráfico 5 – gráfico onda da Competência.....	92
Gráfico 6 – gráfico onda do Comum.....	94
Gráfico 7 – gráfico onda do Cotidiano.....	98
Gráfico 8 – gráfico onda da Diversidade.....	101
Gráfico 9 – gráfico onda da Função escola.....	105
Gráfico 10 – gráfico onda da Inteligência.....	108 e 119
Gráfico 11 – gráfico onda da Sustentabilidade.....	111

Lista de figuras

Figura 1 - Metáfora do barco.....	71
Figura 2 - Discurso onda da Alfabetização.....	75

Lista de tabelas

- Tabela 1** - Relação da vinculação funcional e institucional dos autores dos artigos da Pátio – Revista Pedagógica selecionados para a análise, por ordem de autores.....54
- Tabela 2** - Relação da área e país de atuação dos autores dos artigos da Pátio - Revista Pedagógica selecionados para a análise, por ordem alfabética de autores.....61
- Tabela 3** - Relação das temáticas de discursos, enunciados e proposições encontrados nos artigos analisados da Pátio - Revista Pedagógica dos anos de 1997 a 2000, distribuídos em ordem alfabética e por ano de publicação.....67
- Tabela 4** - Relação das temáticas de discursos, enunciados e proposições encontrados nos artigos analisados da Pátio - Revista Pedagógica dos anos de 2001 a 2004, distribuídos em ordem alfabética e por ano de publicação.....68
- Tabela 5** - Relação das temáticas de discursos, enunciados e proposições encontrados nos artigos analisados da Pátio-Revista Pedagógica dos anos de 2005 a 2008 distribuídos em ordem alfabética e por ano de publicação.....69
- Tabela 6** - Relação de discursos ondas encontrados nos artigos analisados da Revista Pátio, por ano de ocorrência.....72
- Tabela 7** - Relação das temáticas dos enunciados e proposições constituintes dos discursos ondas da Alfabetização, Avaliação, Ciberespaço, Competência e do Comum, encontrados nos textos analisados da Pátio - Revista Pedagógica, distribuídos em ordem alfabética.....76
- Tabela 8** - Relação das temáticas dos enunciados e proposições constituintes dos discursos ondas do Cotidiano, Diversidade, Função escola, Inteligência e Sustentabilidade encontrados nos textos analisados da Pátio-Revista Pedagógica, distribuídos em ordem alfabética.....77

SUMÁRIO

1 - Introdução.....	14
1.1. A pedagogia e suas concepções.....	17
1.2. Foucault como ferramenta.....	22
1.3. A Revista.....	24
2 - Capítulo 1: Análise de conceitos.....	27
2.1. Análise dos conceitos.....	28
2.2. Subjetivação, subjetividade e sujeito.....	28
2.3. A Arqueologia.....	29
2.4. Dispositivo e poder.....	30
2.5. O sujeito e as técnicas de si.....	35
2.6. Discurso.....	42
3 - Capítulo 2: Análise do material.....	51
3.1. Análise do material.....	52
3.2. Dimensão discursiva.....	53
3.3. As ondas discursivas.....	74
3.4. Descrição dos discursos ondas.....	78
3.5. Considerações.....	111
3.6. Dimensão não discursiva.....	112
3.7. Visibilidades, enunciabilidades e relações de força: a contingência do sujeito.....	113
3.8. Vontade de verdade e vontade de saber.....	115

3.9. Considerações.....	118
3.10. Dimensão do sujeito.....	120
3.11. 1º Movimento: Os problemas da Educação e Pedagogia apontados pelos autores.....	124
3.12. 2º Movimento: As soluções indicadas pelos autores.....	130
3.13. 3º Movimento: A supressão ou readaptação das soluções para a permanência do mesmo modelo vigente.....	140
4 - Considerações finais.....	147
4.1. 1ª questão: Liberdade e resistência.....	148
4.2. 2ª questão: o papel do intelectual.....	153
5- Referências Bibliográficas.....	159
6- ANEXO – Edições da Pátio – Revista Pedagógica, de 1997 a 2008.....	176

1. INTRODUÇÃO¹

A escolha por estudar a temática da Educação surgiu há algum tempo, antes mesmo do meu ingresso no curso de Psicologia, sendo inclusive uns dos determinantes para tal escolha. Há ainda hoje um predomínio no curso de Psicologia de uma demanda que almeja preferencialmente a área clínica², utilizando a psicoterapia como uma das principais ferramentas de trabalho. Em contrapartida, o número de pessoas que se dedicam a outros domínios como, por exemplo, o estudo e atuação na área da Educação é consideravelmente menor. Um fato relevante é que muitos desses profissionais e estudiosos de Psicologia que se enveredam pela Educação acabam também por adotarem as mesmas ferramentas utilizadas na prática clínica, tais como as psicoterapias, psicodiagnóstico e testes psicológicos. Um dos fatores determinantes para o meu ingresso no curso de Psicologia foi exatamente a descoberta de que era possível atuar em outras áreas além da clínica, de maneira que, pode-se inclusive compreender o presente projeto de pesquisa como resultado dessa tentativa de estudar elementos referentes a essas outras áreas de atuação, bem como de (re)pensar suas práticas.

A partir da experiência de segmentação e hierarquização dos saberes, dinamizada e sistematizada pela tradição cartesiana na modernidade, ocorreu gradativamente a separação entre a arte e o trabalho, o trabalho e a educação, a educação e a arte, e, assim por diante, o que teria tornado turvas possíveis inter-relações e similitudes entre esses elementos em prol a uma ênfase aos especialismos, de modo a serem evidenciados, por exemplo, psicólogos clínicos, escolares e do trabalho que pouco ou nada veem em comum em relação à área que atuam e a outras diversas a sua. Conforme observado por Jorge Larrosa (2000, p.40), no que se refere à Psicologia e Educação, atualmente a “educação se entende e se pratica cada vez mais como terapia, e a terapia se entende e se pratica cada vez mais como educação ou re-educação”. Assim, apesar da atuação de um profissional em Psicologia na área clínica e de outro na escolar remeterem a uma suposta diferenciação entre domínios e olhares específicos, ambas estariam intimamente relacionadas e merecem todas as precauções, cuidados e interpelações possíveis.

A questão do estudo do tema proposto para esse projeto partiu de uma inquietação em relação aos variados mecanismos, instrumentos e instituições que atuam disseminadas nos mais diversos campos sociais e que trazem implícitos discursos supostamente bem

¹ Projeto financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - Fapesp

² Vide CRUCES, A. V. V. Egressos de cursos de Psicologia: preferências, especializações, oportunidades de trabalho e atuação na área educacional. (Tese de Doutorado) USP: São Paulo, 2006.

intencionados, os quais propõem instruir, ensinar e educar os sujeitos. Dessa maneira, não só o indivíduo passa grande tempo de sua vida (em alguns casos a maior parte dela) inserido em instituições de ensino, como também está diariamente submetido a diversas outras ferramentas tais como os instrumentos midiáticos e outras entidades que, de certa forma, visam ensinar e modelar condutas, de modo a serem constituídos diversos mecanismos de pedagogização do sujeito. Assim, algumas das questões que surgiram e que, dentro do possível, foram abordadas no decorrer dessa pesquisa, se referem às seguintes problemáticas: Que discursos são esses que circulam atualmente e que dizem de práticas pedagógicas e educativas? Como o sujeito pedagógico é constituído em meio a esse emaranhado de práticas pedagógicas e discursivas vigentes?

A partir dessas formulações, nesse projeto de pesquisa escolhemos abordar questões referentes à Educação e ao sujeito pedagógico dando ênfase ao que diz respeito a *Controle Social*, não num sentido que remeta apenas a um controle que se ocupa na manutenção da desigualdade entre os diversos setores sociais, ou mesmo na administração de fluxos e de corpos por meio de enclausuramento e mecanismos de governo providos pelo Estado, mas, principalmente, no que se refere a um controle minucioso e perspicaz sobre os pensamentos, gestos e olhares, e que influenciaria na constituição de determinadas formas de subjetividades. A respeito dessa perspectiva, Nikolas Rose (1998, p30), por exemplo, relata que nossas subjetividades e relacionamentos seriam intensivamente governados, de modo que, nossas “vidas íntimas, nossos sentimentos, desejos e aspirações, parecem quintessencialmente pessoais [...], nossos estados mentais, nossas experiências subjetivas e nossas relações íntimas aparecem como, talvez, o único lugar onde podemos localizar nossos verdadeiros eus privados. Essa crença parece, sem dúvida, muito confortável. Mas ela é profundamente enganadora”. O estudo do sujeito pedagógico a partir desse enfoque sobre os mecanismos de controle e de constituição das subjetividades apresenta fundamental importância à Psicologia como campo de saber, visto que a essa é remetido, como uma de suas principais atribuições, o estudo dos processos de subjetivação.

Para o presente estudo, foi adotado como afiliação teórica o pensamento e obra do filósofo francês Michel Foucault, a qual nos forneceu parâmetros e ferramentas de análise para problematizarmos tais questões, além de nos permitir partir da concepção (hipótese) de que os discursos e as práticas pedagógicas, mais do que dizer de um sujeito e mediar suas relações, o constituem no ato de fazê-lo. Em nossa empreitada foram utilizadas como principais ferramentas metodológicas as noções de *Discurso*, *Dispositivo* e *Técnicas de si*, além de terem sido adotados como objeto empírico (material de análise) um conjunto de

materiais compostos por textos extraídos de uma revista intitulada “Pátio - Revista Pedagógica” a qual nos dispôs de inúmeros artigos que abordam a respeito da temática da Educação e Pedagogia no contemporâneo, escritos por reconhecidos acadêmicos do Brasil e de outros países, os quais atuam a partir dos mais diversos setores e campos de saber.

A exposição do projeto de pesquisa foi distribuída ao longo de quatro partes: Introdução, Capítulo 1, Capítulo 2 e Considerações finais. Na parte introdutória, iniciada pela subseção *A pedagogia e suas concepções*, apresentamos algumas definições encontradas na literatura contemporânea a respeito de Educação e Pedagogia, conforme autores tais como José Carlos Libâneo, Dermeval Saviani e Carlos Rodrigues Brandão, além de também serem brevemente explicitadas concepções de reconhecidos autores estudiosos do tema relacionado a Foucault e Educação. Na subseção intitulada *Foucault como ferramenta* foram apresentadas as ferramentas metodológicas adotadas, além de se discorrer, com maiores detalhes, sobre as características do material de análise escolhido.

No capítulo 1, intitulado *Análise de conceitos*, explanou-se sobre conceitos e concepções fundamentais para a utilização das referidas ferramentas de análise, sendo eles: sujeito, subjetividade, subjetivação, discurso, dispositivo e técnicas de si. Já o capítulo 2, cujo nome é *Análise do material*, encontra-se subdividido em três momentos:

1. no primeiro, denominado *dimensão discursiva*, encontram-se expostos discursos, enunciados, frases e proposições referentes às mais diversas temáticas a respeito do sujeito pedagógico evidenciadas no decorrer da análise dos textos da “Pátio - Revista Pedagógica”. Nessa etapa a ferramenta metodológica enfatizada foi *Discurso*.

2. no segundo, cujo nome é *dimensão não discursiva*, discorreu-se sobre a emergência e proveniência de discursividades e saberes a respeito do sujeito pedagógico, conforme enunciabilidades, visibilidades e relações de força. Desse modo, a partir de alguns trechos retirados de textos da “Pátio - Revista Pedagógica” foram apresentados exemplos da disputa de diferentes discursividades por legitimidade segundo uma vontade de verdade. Aqui, o *Dispositivo* foi a ferramenta metodológica enfatizada.

3. no terceiro, denominado *dimensão do sujeito*, realizou-se uma discussão a respeito das condições de possibilidades do indivíduo constituir formas outras de existência, a partir da relação que esse pode estabelecer consigo mesmo. Nesse tópico foram apresentados e esquematizados alguns trechos retirados dos textos da “Pátio - Revista Pedagógica” os quais ilustram movimentos realizados por alguns autores da revista no intento de romper com o modelo vigente, a fim de suscitar outros modos de ser, estar e de se relacionar no presente contexto. Tais trechos foram organizados e transcritos a fim de se possibilitar uma melhor

discussão a respeito de questões referentes à resistência, fuga, liberdade e à relação do sujeito consigo mesmo. A ferramenta metodológica enfatizada aqui remete à noção de *Técnicas de si*.

Na quarta e última parte do trabalho, além das considerações finais, uma outra questão mostrou-se relevante, tanto no sentido de problematizar a respeito dos elementos em geral estudados no decorrer da pesquisa, quanto por confrontar diretamente o meu próprio trabalho como pesquisador e confeccionador dessa dissertação: Que papel atribuir ao intelectual no contemporâneo?

1.1. A pedagogia e suas concepções:

Para nossa discussão, pretende-se inicialmente explicitar as concepções de Pedagogia encontradas na literatura contemporânea, conforme autores estudiosos do tema, tais como José Carlos Libâneo, Dermeval Saviani e Carlos Rodrigues Brandão.

Saviani (2008) situa a Pedagogia como campo epistemológico e também como teoria e prática da Educação. Para o autor, a história da Educação confunde-se com a história do próprio homem, sendo irreduzível nas sociedades. Assim, desde a Paideia grega, passando por Roma e pela Idade Média, a *Educação* chegaria aos tempos modernos associada ao termo *Pedagogia*.

No que diz respeito a esses dois termos, *Pedagogia* e *Educação*, por exemplo, conforme Brandão (1985), o termo *Educação* remete a uma definição muito ampla se considerarmos que os processos educacionais e de formação são exercidos em diversos espaços além da escola, podendo haver outras redes e estruturas sociais de transferência de saber onde ainda não foi criado um modelo de ensino formal e centralizado. Já em relação à concepção de *Pedagogia*, conforme Libâneo (2001, p.16), pode-se entendê-la como “a ciência que investiga a teoria e a prática da educação nos seus vínculos com a prática social e global”. O objeto de estudo da Pedagogia seria então a Educação, sendo que, para o autor, não se pode tratar o processo de ensino como uma atividade restrita ao espaço da escola, mas deve-se considerá-lo “no conjunto das tarefas educativas exigidas pela vida em sociedade” (Ibid, p.16).

Segundo Libâneo (2001), a Pedagogia pode recorrer à contribuição de outras ciências tais como a Filosofia, História, Sociologia, Economia e Psicologia para estudar, descrever e explicar o fenômeno educativo em seus diversos aspectos. Desse modo, a Pedagogia se constituiria por ramos de estudo próprios, tais como a Didática, a Teoria da educação, a Organização Escolar, a História da Educação e a História da Pedagogia.

Apesar dessas concepções de Pedagogia indicadas por esses autores deixarem inferido o caráter descritivo e explicativo do fenômeno educativo, a perspectiva que orientou nosso trabalho parte da hipótese de que, mais do que dizer sobre determinado objeto (o sujeito pedagógico nesse caso) o discurso o constitui no ato de fazê-lo. Assim, tal perspectiva sobre Pedagogia adotada em nossa pesquisa remete à concepção de uma Pedagogia concebida não apenas como um espaço neutro de mediação ou de desenvolvimento do conhecimento, mas antes disso, como produtora de formas de experiência pelas quais os indivíduos podem se tornar sujeitos de um modo particular. Desse modo, nosso trabalho encontra ressonâncias com o de autores tais como Jorge Larrosa, Jorge Ramos do Ó, Tomaz Tadeu da Silva, Alfredo Veiga- Neto e Júlio Groppa Aquino, cujos estudos relacionados à Educação e Pedagogia pressupõem o conhecimento concebido como discurso composto de práticas que sistematicamente formam objetos dos quais falam e que não identificam simplesmente os objetos, mas os constituem, e, no ato de fazê-lo, ocultam sua própria invenção. O trabalho de tais autores, assim como o nosso, apresentam consonância com o pensamento e obra do filósofo francês Michel Foucault, sendo então, o discurso aqui entendido como algo que sempre se produz em razão de relações de poder, ou seja, é constitutivo da realidade.

O trabalho de Foucault tem influenciado diversos campos da teoria social, incluindo, recentemente, a educação. Tal expansão do pensamento Foucaultiano em meio a esses setores sociais se deve, em parte, conforme apontado por Gore (2000, p.9), ao “grau em que suas ideias – embora contrárias aos entendimentos existentes – são convincentes e persuasivas”. Apesar de não haver ao longo da obra Foucaultiana uma análise detalhada das escolas, alguns dos mecanismos estudados pelo autor, responsáveis por constituir instituições e experiências institucionais, também podem ser remetidos ao complexo escolar e às relações pedagógicas concernentes. É justamente essa possibilidade de intercâmbio entre os estudos foucaultianos e o campo da educação que propiciou o desenvolvimento de diversos trabalhos de estudiosos da área a partir de tal perspectiva.

A exemplo disso, Larrosa (2000), em seus estudos sobre o *sujeito pedagógico*, discorre que tal sujeito consistiria num acontecimento histórico orientado por regimes de visibilidade, enunciação e sanção normalizadora, os quais organizariam formas de agir e pensar a nós mesmos e ao mundo na atualidade. Assim, para o autor, os modos de subjetivação seriam demarcados por dispositivos historicamente constituídos e, portanto, podem se desfazerem e se transformarem na medida em que novas práticas de subjetivação se engendram. Dessa maneira, as práticas educativas poderiam ser consideradas como um conjunto de dispositivos orientados à produção dos sujeitos, de modo que o sujeito

pedagógico apareceria em um dado momento histórico como resultado da articulação entre os discursos educacionais que pretendem ser científicos e que o nomeiam e as práticas institucionalizadas que o capturam. Esse sujeito seria um dos modos de subjetivação da sociedade moderna, sendo delimitado a partir do Paradigma da modernidade (Ibid).

De acordo com Larrosa (2000), o *dispositivo pedagógico*, contingente e histórico, poderia ser entendido então como qualquer lugar no qual se constitua ou se transforme a subjetividade por meio da experiência de si, e, no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo. Para Larrosa (2000) as tecnologias do eu seriam definidas por Foucault como aquelas nas quais um indivíduo estabelece uma relação consigo mesmo: “O sujeito, sua história e sua constituição como objeto para si mesmo, seriam, então, inseparáveis das tecnologias do eu” (Ibid, p.56). A história do eu como sujeito, como ser para si ou autoconsciência é a história das tecnologias que produzem a experiência de si que, por sua vez, devem ser analisadas conforme os domínios de saberes e conjunto de práticas normativas. Assim, para Larrosa (2000), a Pedagogia teria também um caráter constitutivo e não meramente mediador, pois o sujeito, ao manter uma relação reflexiva consigo mesmo, não é senão o resultado dos mecanismos dentre os quais essa relação se produz e se media, mecanismos em que aprende ou transforma determinadas maneiras de se observar, julgar, narrar ou se dominar. As práticas pedagógicas constroem e modificam a experiência que os indivíduos têm de si mesmos, servindo como um aparato de subjetivação no qual se fabricam sujeitos (Ibid).

Jorge Ramos do Ó (2003), ao estudar o *governo de si* nas encenações disciplinares do aluno liceal, discute a respeito de autonomia e da conduta dos sujeitos. Conforme o autor, a escola fabricou um tipo de indivíduo que deveria, ele mesmo, ser sujeito de sua própria educação, constituindo-se como autônomo. Dessa forma, a escola estaria imersa num quadro de ação em que sempre se admitiu que o *sujeito pedagógico* só poderia entrar num efetivo processo de aprendizagem quando tivesse a capacidade de dominar internamente as diversas experiências escolares que o envolvem. Assim, “cada membro da população escolar foi convidado a constituir-se a si mesmo como indivíduo autônomo, racional e, uma vez já fora da escola, capaz de dar o seu contributo particular para a integração moral de todo o tecido social” (DO Ó, 2003, p.3).

Para o autor, a educação secundária, ao longo de sua duração, viu na conduta do indivíduo seu problema pedagógico fundamental e na *cultura de si* sua ocupação mais importante, de modo a se estruturar como um trabalho sobre o eu e a culminar na ideia de “formação de sujeitos autênticos e verdadeiros, tanto na sua relação com os outros como

consigo” (Ibid, p.4). Dessa maneira, o aluno e sua subjetividade seriam concebidos como “recursos políticos e realidades governáveis” (Ibid, p.6), sendo as tecnologias utilizadas pela escola híbridas e heterogêneas, “constituindo um autêntico complexo de relações entre pessoas, coisas e forças” (Ibid, p.6). Segundo Do Ó (2003) os mecanismos de submissão ética que a escola têm desenvolvido incidem no sujeito os incitando a realizar suas próprias escolhas, de modo que toda relação educativa moderna teria uma raiz psi, estando a psicologia (ao apontar capacidades, aptidões, saúde, doenças, perversões, normalidades e patologias do escolar) na base de todas as técnicas e dispositivos referentes a sua identidade e conduta.

Na mesma corrente que esses autores, Veiga-Neto (2005) apresenta um estudo sobre a tecnologia disciplinar na escola. Conforme o autor, o dispositivo disciplinar se caracterizaria por espaços tais como a escola, a prisão, a fábrica, o hospital, o exército e o hospício, os quais confinariam os corpos para adestrá-los de alguma forma. A disciplina controlaria então os corpos para produzir indivíduos por meio de sua modelagem nos espaços disciplinares. Quando se fala, por exemplo, em “educar”, o enunciado seria “educar”, as visibilidades “os escolares” e o espaço, a “escola”. A tecnologia disciplinar seria constituída por uma rede de funções amplas e conectadas, configurando-se assim, uma *sociedade disciplinar*. Para obter sucesso em seus objetivos, a *sociedade disciplinar* aspirou a modos de aplicação de seus preceitos que fossem de largo alcance, atingindo um elevado número de indivíduos. A instituição escolar, dentre outras, também serviu como meio para se atingir esse objetivo de consolidação da *sociedade disciplinar*, possibilitando, com êxito, a ação da disciplina e o engendramento de subjetividades. (Ibid).

De acordo com Veiga-Neto (2005), a escola, assim como as demais instituições citadas anteriormente, são espaços disciplinares por onde se moldam uma certa multiplicidade de corpos, de acordo com uma determinada função. Entretanto a disciplina não estaria contida em nenhum desses espaços institucionais, mas ela seria uma relação de poder que se atualizaria em cada um desses espaços, com seus enunciados e visibilidades próprios, articulando-os de modo a aumentar seu poder de propagação.

Também Tomaz-Tadeu da Silva (2000), em ‘O sujeito da educação’, a partir de estudos foucaultianos, relata que em toda tradição do pensamento educacional a consciência e o sujeito autocentrado receberam um papel central, concedido pelas várias pedagogias que atravessaram tal pensamento. Assim, em tal tradição e, conseqüentemente, em tais práticas pedagógicas, teria sido concebida uma concepção de um sujeito como essência, a qual deveria ser desenvolvida em todas suas potencialidades. Desse modo, essa tradição do pensamento educacional seria “também parte essencial dos fundamentos das várias

psicologias que têm dado sustentação às justificativas da educação institucionalizada” (SILVA, 2000, p.249).

Conforme o autor, contrariamente a essa proposição, numa perspectiva inspirada no ponto de vista foucaultiano, deveria-se reconhecer “o descentramento da consciência e do sujeito, a instabilidade e provisoriedade das múltiplas posições em que são colocados pelos múltiplos e cambiantes discursos em que são constituídos” (Ibid, p.249), de modo a serem questionados e interrogados tais discursos, desestabilizando-os em sua inclinação a serem fixados “numa posição única que, afinal, se mostrará ilusória” (Ibid, p.249).

Por fim, Aquino (1998) relata a respeito das relações no cotidiano escolar como um dos elementos de constituição de subjetividades. Para o autor a instituição escolar faz parte da produção de constituição da subjetividade já que também é atravessada pela configuração social vigente e traria consigo esse papel de definir o sujeito, tanto pelo modo como se constituem as relações de poder entre seus atores sociais, quanto pela forma na qual concebe a aprendizagem e transmite o saber. Todavia, conforme Aquino (1998), o que se desenrola no interior da instituição escolar não deve ser entendido como um espelhamento imediato das relações extraescolares, pois a escola não apenas reproduz vetores de força exógenos a ela, mas é certo que “algo de novo se produz nos interstícios do cotidiano escolar, por meio da (re)apropriação de tais vetores de força por parte de seus atores constitutivos e seus procedimentos instituídos/instituintes” (Ibid, p. 10).

Desse modo, para o autor, as malhas de relações sociais devem ser entendidas mais como resultantes do entrelaçamento e interpenetração de diferentes âmbitos entre diversas instituições, as quais não operam completamente “à revelia dos desígnios de seus atores constitutivos” (Ibid, p.10), do que como o resultado de “uma suposta matriz social e suprainstitucional, que a todos submeteria” (Ibid, p.10).

Todos esses autores que, de certa maneira, estudam a subjetividade, Educação e Pedagogia a partir de uma ótica foucaultiana, não só apresentam uma perspectiva de que as ideias e a concepção do que seria pessoa humana consistiriam numa forma histórica e culturalmente contingente, como também a seria a *experiência de si*, ou seja, as relações que este sujeito pode estabelecer consigo mesmo e com os outros não seriam entendidas em meio a uma linearidade histórica como uma “evolução” ao longo de um tempo linear, mas sim como da ordem do *acontecimento*, ou, em outras palavras, como o resultado das relações de poder/saber e embates de forças vigentes. No presente trabalho, adotamos também tais pressupostos teóricos, e pretendemos assim contribuir com a discussão apresentada por esses autores sobre os elementos relacionados à Educação no contemporâneo. Assim, algumas

questões exploradas no decorrer desse trabalho foram: Que discursos, enunciados e proposições circulam na atualidade (re)constituindo o sujeito pedagógico a partir de regimes de poder e de saber, tornando-o objeto visível e enunciável por si mesmo, a partir do qual encontrará parâmetros para estabelecer relações consigo e com os outros? Quais seriam as possibilidades de fuga e/ou ruptura em relação à tal configuração social vigente?

1.2. Foucault como ferramenta:

Conforme apontado por Oropallo (2005, p.17) em termos estritos, talvez “não seja adequado falar de uma metodologia em Foucault” já que a ideia de metodologia é usualmente associada a uma concepção de filosofia criticada por ele. Ainda conforme a autora, pode-se entretanto, atribuir a Foucault certas reflexões que permitem “ser caracterizadas como metodológicas, se por 'metodologia' não entendermos uma disciplina tradicional, mas somente uma reflexão sobre como proceder em história ou sobre a maneira de fazer história” (Ibid, p.17). Dessa maneira:

A metodologia de Foucault se mostra inovadora na medida em que serve a uma tarefa filosófica empenhada em desenvolver uma história do pensamento humano a partir da história das práticas discursivas, bem como considerar essa história sem regularidades, linearidades e continuidades. Além disso, ela visa estabelecer as condições de possibilidade da emergência dos saberes e estudar as rupturas ao nível dos saberes que nos permite isolar determinadas épocas. Também cabe ressaltar que Foucault pretende articular o nascimento dos saberes às relações de poder, às práticas institucionais e analisar de que forma o saber e o poder se implicam mutuamente, adestrando o corpo, disciplinando comportamentos, tornando normativos os prazeres; pesquisando as práticas que, a nível individual, estão envolvidas na produção de um poder que se mostra móvel e pontual (OROPALLO, 2005, p.17).

Segundo Dreyfus e Rabinow (1995), Foucault tomaria a Genealogia de Nietzsche como ponto de partida para o desenvolvimento de um método que lhe permitisse tematizar a relação entre verdade, teoria, valores, instituições e práticas sociais. Assim a Genealogia passaria a englobar sua Arqueologia, configurando-se num novo método que possibilitaria recursos para explorar essas relações entre poder, saber e corpo. Uma das definições referentes à Genealogia de Foucault diz respeito à possibilidade em se constituir um saber histórico das lutas, ativando os saberes locais, descontínuos, desqualificados e não legitimados contra os efeitos de poder centralizadores ligados à instituição de um único discurso. O discurso científico na atualidade cumpriria de certa maneira este papel, ordenando

e hierarquizando os demais saberes em nome de um conhecimento “mais” verdadeiro e legítimo que os outros (FOUCAULT, 2000). A intenção da pesquisa genealógica seria a de produzir rupturas na lógica da linearidade histórica, do desenvolvimento e da comensurabilidade que marcaram a racionalidade científica moderna. Foucault afirma que a Genealogia não se opõe à História, mas à pesquisa de origem. A Genealogia, em contraponto à atividade histórica tradicional, coloca a proveniência no lugar da origem; o acaso da luta no lugar da linearidade e da continuidade (DREYFUS; RABINOW, 1995).

Na análise genealógica, a verdade e o sujeito são construções históricas e o conhecimento é “invenção”, fazendo contraponto à ciência na modernidade, incluindo a História, cuja ambição seria a de produzir um saber capaz de revelar a essência, de descobrir a verdade das coisas, tomando o sujeito e o objeto como previamente constituídos e o conhecimento como natural e universal. O genealogista parte do pressuposto de que não existem origens e nem verdades a desvelar, mas apenas interpretações, sendo que a Genealogia é a história destas interpretações (FOUCAULT, 2000). Foucault deu preferência, em suas pesquisas, aos documentos “esquecidos” pela história, pergaminhos embaralhados e empoeirados, mas que diziam muito a respeito das lutas travadas para que determinado saber fosse ou não vencedor, adquirindo ou não legitimidade social. Seu trabalho sobre o arquivo não busca uma verdade última. Sua análise procura estabelecer as relações que unem os diferentes documentos do arquivo e que não são simplesmente catalogados por uma organização serial, mas pela função desempenhada em estruturas sociais marcadas pelas condições políticas de possibilidades dos discursos, ou seja, os jogos de poder e saber que legitimam em cada época e em cada contexto um discurso como verdadeiro (DREYFUS; RABINOW, 1995).

Como resultado de seus estudos genealógicos, Foucault disponibiliza algumas ferramentas conceituais, sendo que, dentre elas, enfatizaremos neste estudo especificamente 3: *Discurso*, *Dispositivo* e *Técnicas de si*. Cabe ressaltar que apesar de pontuarmos essas 3 ferramentas conceituais, todas estão intimamente relacionadas de modo que, por exemplo, o sujeito se constituiria a partir do dito (discursos, enunciados) e do não dito (relações entre elementos do dispositivo, jogos de forças, relações de poder), assim como pela instituição de determinadas técnicas de si, conforme enunciabilidades e visibilidades.

A partir disso, no presente trabalho, baseado no estudo genealógico de Foucault, e adotando como “ferramentas conceituais” a noção de “Dispositivo” (Foucault, 1984, 2001), de “Discurso” (Foucault, 1972, 1985, 1984, 2001, 2002) e de “Técnicas de si” (Foucault, 1984, 1997), pretendeu-se analisar um conjunto de materiais constituídos por uma revista de

educação intitulada Pátio – Revista Pedagógica. A partir de tal Revista, foi possível se dispor de uma série de proposições educacionais e enunciados que não só dizem de uma certa visibilidade do sujeito pedagógico, como também de formas pelas quais esse é conduzido a olhar para si mesmo, constituindo-se como objeto visível para si.

Tendo em vista as transformações ocorridas na configuração social nos últimos séculos e o atual contexto sócio-histórico no qual sujeitos e instituições de ensino estão inseridos (e no caso específico das instituições brasileiras, em acentuada crise), estudos como esse se justificam por servirem como um instrumento de auxílio à problematização a respeito da relação do sujeito com o conhecimento, nas suas múltiplas possibilidades, considerando-se a atual conjuntura social em que os saberes são cada vez mais intensamente utilizados “como mercadorias a serem adquiridas”, e, por consequência, espaços públicos como, por exemplo, o da Universidade, são ocupados de maneira excessivamente privatista, evidenciando-se dessa maneira classificações e hierarquias de sujeitos e saberes que costumam, em geral, serem aceitas como “algo natural”.

Com fundamentação em tal referencial será possível apontar modos pelos quais operam o “complexo educacional” na constituição de sujeitos e subjetividades na sociedade contemporânea, de forma a se configurarem modos de ser e estar na cultura em que vivem.

1.3. A Revista

A “Pátio – Revista Pedagógica³” é editada pela ARTMED Editora S/A desde 1996 e tem sua distribuição em nível nacional, sendo ainda produzida atualmente. Tal revista é especializada na edição de livros com o propósito de “formação em educação” e é publicada a cada três meses, sendo sua circulação realizada especificamente nos meses de Fevereiro, Maio, Agosto e Novembro.

A Revista é organizada por uma série de artigos, textos acadêmicos e científicos distribuídos ao longo de 14 seções, sendo elas: “Capa”, “Cotidiano”, “Currículo Vivo”, “Entrevista”, “Quadro Negro”, “Psicologia”, “Sites”, “Panorama”, “Arte na Escola”, “Gestão”, “Quadros de Avisos e Agenda”, “Ensino Médio”, “Inclusão Digital” e “Caleidoscópio”.

³ As informações a respeito da referida revista descritas nesse tópico foram retiradas de: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2008. Disponível em: <<http://www.revistapatio.com.br/arevistaRP.aspx>>.

A escolha por esta Revista se deu pelo fato de apresentar um considerável panorama a respeito de diversos assuntos específicos relacionados à educação no Brasil e voltados, principalmente, à formação de profissionais da educação, sendo inclusive distribuída às escolas da rede pública de ensino sob o subsídio do Ministério da Educação (M.E.C.) por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Como a própria revista sugere:

A **Pátio – Revista Pedagógica**, editada pela ARTMED, a mais importante editora de livros de formação em educação da América do Sul, é considerada o mais qualificado veículo de atualização e formação para os profissionais de Educação pelos principais formadores de opinião nesta área: educadores, pesquisadores, coordenadores e assessores pedagógicos, diretores de escolas e mantenedores, bem como por assessores para políticas educacionais. Abordando temas centrais emergentes nas salas de aula e meios acadêmicos do país e do exterior, a **Pátio**, desde 1996, socializa os conhecimentos de ponta e as experiências bem-sucedidas de autores de renome e grande prática pedagógica, oriundos de todos os Estados brasileiros e dos grandes centros mundiais. A partir de edições temáticas a revista busca oferecer um panorama abrangente, qualificado e acessível sobre questões cruciais à educação, servindo para a formação e atualização em serviço de professores de todos os níveis de ensino e como ferramenta de reflexão e trabalho para coordenadores pedagógicos e diretores na orientação de suas equipes. As seções independentes do tema central, enfocando assuntos paralelos e questões específicas como Psicologia, Ensino Médio e Arte na Escola enriquecem a leitura, e as seções absolutamente práticas com relatos de experiências e descrição de projetos bem-sucedidos, além de reportagens que mostram como determinados problemas ou assuntos escolares importantes vêm sendo tratados nos diversos Estados brasileiros, são grandes aliados para o professor alterar seu cotidiano pedagógico (PÁTIO-REVISTA PEDAGÓGICA, 2008).

Para a proposta em questão não será realizada a análise da Revista “*Pátio*” propriamente dita, mas foram selecionados textos mais diretamente relacionados à “chamada de *Capa*”, ou seja, cada edição da Revista tem um “Macrotema”, um tema principal a ser abordado, o qual será o principal foco de análise. Esta escolha foi definida pelo fato de que tais artigos dispõem de elementos ricos e suficientes para a realização do objetivo principal da pesquisa em questão (o de estudar o sujeito pedagógico na atualidade), além de que nestes textos encontram-se bem evidenciados discursos que servem como fundamentação à problemática primordial pretendida pela Revista: a de atualizar e formar profissionais da educação.

Dessa maneira, será realizada a análise de artigos cujo título no sumário da Revista é o de “*Capa*”, elaborados por diversos autores, tais como: professores, acadêmicos, pesquisadores, psicólogos, profissionais da educação, dentre outros.

Os exemplares da “Pátio” utilizados nesse trabalho constituem-se do volume 01 (editado em 1997) até o volume 48 (editado em 2008). Foram identificados ao longo desses 48 exemplares da Revista 169 artigos publicados sob o título de “Capa” e que serão o corpus de análise desta pesquisa⁴.

⁴ No anexo intitulado **Edições da Pátio – Revista Pedagógica, de 1997 a 2008**, podem ser verificados as referências de todos os exemplares que nos serviram de corpus de análise nessa pesquisa.

2. CAPÍTULO 1
ANÁLISE DE CONCEITOS

2.1. Análise dos conceitos

A realização da análise da Revista, conforme a proposta em questão, requer o entendimento de alguns conceitos estudados por Foucault e que servirão de elementos “chave” fundamentais para tal processo. Nesse capítulo, pretendemos demonstrar como se deu o tratamento e as mudanças temáticas em relação a questão do *sujeito* no decorrer da obra foucaultiana, apontando juntamente suas articulações e correlações com as concepções de *Dispositivo*, *Técnicas de si e Discurso*. Inicialmente, no tópico *Subjetivação, subjetividade e sujeito*, foram discutidas suas diferenças e inter-relações; em seguida, no tópico *A Arqueologia*, foi realizada uma abordagem sobre o projeto arqueológico de Foucault; já nos tópicos *Dispositivo e poder* e *O sujeito e as Técnicas de si*, foi melhor pormenorizado sobre as ferramentas metodológicas Dispositivo e Técnicas de si. Por último, no tópico *Discurso*, apresentamos uma discussão a respeito da noção de Discurso, a fim de apontar e ilustrar o que Foucault nos apresenta sobre esse tema ao longo de sua obra, bem como de explicitar o que consistiria uma análise discursiva a partir de uma perspectiva foucaultiana.

2.2. Subjetivação, subjetividade e sujeito

Pode-se afirmar que em termos estritos, existem algumas diferenças entre subjetividade e subjetivação: a subjetividade, ou seja, a constituição do sujeito, envolve um processo de subjetivação. Os modos de subjetivação são, precisamente, as práticas de constituição do sujeito, ou seja, de subjetividade. Conforme Foucault (1997), a subjetivação se constitui como um processo contínuo, estabelecido de acordo com a configuração sócio-histórica em que se situam os sujeitos. Os modos de subjetivação consistiriam em “ferramentas para fabricação”, sendo que, “toda experiência que concretiza uma subjetividade envolve modos historicamente peculiares de se fazer a experiência do si (subjetivação)” (CARDOSO JR, 2005, p. 344). Os processos de subjetivação aparecem e se desenvolvem historicamente como práticas de si que vigoram dentro de práticas discursivas e de poder, testemunhadas pela descontinuidade de suas formas históricas. Assim, conforme explicita Larrosa (2000, p.55), “a ontologia do sujeito não é mais que a experiência de si que Foucault chama de ‘subjetivação’”.

A subjetividade consistiria em uma forma, expressão da nossa relação com as coisas através da história, a qual é simultaneamente desfeita por processos de subjetivação. Assim, a subjetivação pode também ser entendida como um excesso pelo qual a subjetividade mantém

uma reserva de resistência (ou de fuga) à captação de sua forma, escapando aos poderes e saberes que a procuram domar. A partir disso pode-se inferir que a subjetividade “é uma expressão de nossa relação com as coisas, através da história, então, o modo mais imediato pelo qual essa relação se expressa é o corpo, entendido não apenas como corpo orgânico, mas também como o corpo construído pelas relações com as coisas que encontra durante sua existência” (CARDOSO JR, 2005, p.345).

A questão a respeito do sujeito foi uma das principais problemáticas e preocupações abordadas por Foucault em suas obras. Quando Foucault trata da experiência da loucura, das disciplinas, da sexualidade, do nascimento da clínica, da Arqueologia das ciências humanas ou da história do castigo, não é o poder o tema geral de suas investigações, mas o sujeito (FOUCAULT, 2003a). Nos tópicos subsequentes, discorreremos sobre as mudanças temáticas em relação a questão do sujeito no decorrer da obra foucaultiana, apontando juntamente suas articulações e correlações com as concepções de Dispositivo, Técnicas de si e Discurso.

2.3. A Arqueologia

Durante seus estudos em *As palavras e as coisas* e *Arqueologia do saber*, Foucault enfocou a questão da episteme e seus problemas metodológicos, abordando-os como objeto da descrição arqueológica. A Arqueologia de Foucault enfatizou o estudo sobre os saberes e epistemes, no qual o autor tenta compreender o surgimento das ciências humanas a partir da articulação dos saberes com as estruturas sociais, procurando entender como discursos científicos aparecem e se transformam no interior de práticas institucionais e discursivas. Assim, o interesse de Foucault seria o de compreender como o sujeito se constitui ao mesmo tempo como sujeito e objeto de conhecimento, ou seja, como se torna objeto de saber a partir de processos de subjetivação e objetivação (o modo como o sujeito se torna objeto de conhecimento). Tais processos de subjetivação e objetivação são complementares e se relacionam por meio de jogos de verdade, que seriam os modos pelos quais os discursos podem se tornar legítimos conforme as circunstâncias em que são ditos, o que não indica uma suposta descoberta das coisas verdadeiras, mas remete-se às regras “segundo as quais, a respeito de certas coisas, aquilo que um sujeito pode dizer decorre da questão do verdadeiro e do falso” (FOUCAULT, 1972, p.235).

Segundo Deleuze (2005), a tarefa da Arqueologia consistiu em descobrir uma forma da expressão que não possa ser confundida com nenhuma das unidades linguísticas, tais como significante, palavra, frase, proposição ou ato de linguagem. Conforme o autor: “Vimos como

Foucault descobriu a forma da expressão numa concepção bastante original do ‘enunciado’, como função que cruza as diversas unidades, traçando uma diagonal mais próxima da música do que de um sistema signficante” (DELEUZE, 2005, p.64). A partir disso, seria preciso rachar, abrir as palavras, frases e proposições a fim de extrair delas os enunciados, atribuindo-se, dessa maneira, uma dupla tarefa à Arqueologia: extrair das palavras e da língua os enunciados correspondentes a cada estrato e a seus limiares, e, extrair das coisas e da vista as possibilidades e evidências próprias a cada estrato (Ibid).

Ao estudar a *História da Loucura*, uma nova problemática relacionada a mecanismos de controle sobre o corpo emerge. Nessa nova fase, Foucault passa a questionar não apenas o que formam os regimes de verdade dos saberes, mas como se formam. Assim, a relação entre os jogos de verdade e a objetivação do sujeito nas ciências humanas, observada por Foucault, faz pressupor que os discursos e saberes estão relacionados com mecanismos de poder. A partir disso, o foco de seus estudos passaria a ser, de modo genérico, o das estratégias ou relações entre enunciados e visibilidades na constituição de um determinado regime discursivo (CARDOSO JR, 2006).

2.4. Dispositivo e poder

A Arqueologia de Foucault permitia descrever os discursos das diferentes epistemes (renascentista, clássica, moderna), entretanto não permitia descrever mudanças em si mesmas por se manter encerrada na ordem do discurso. Em seu trabalho arqueológico, Foucault perceberá a falta da análise do poder como complemento aos seus estudos, ou seja, da relação entre o discursivo e o não discursivo. Essa necessidade implicará numa mudança de perspectiva e de objeto de análise, de maneira a responder às dificuldades descritivas da Arqueologia a partir da introdução do conceito de Dispositivo como objeto da descrição genealógica outros (DREYFUS; RABINOW, 1995).

Em *Vigiar e Punir* e *História da Sexualidade I*, a Genealogia⁵ de Foucault deixará de ser um recurso complementar e passará a englobar a Arqueologia, dedicando-se então às relações entre poder, saber e corpo. O corpo é o objeto de cada tecnologia de poder, sendo que essas tecnologias produzem seus respectivos enunciados e visibilidades de acordo com as épocas históricas (Ibid).

⁵ Seu trabalho genealógico é inspirado e influenciado pelo pensamento e obra de Nietzsche.

Em *Vigiar e punir* e *A vontade de saber* o objeto, abordado a partir da descrição genealógica, será o dispositivo, tais como o dispositivo disciplinar, da sexualidade, carcerário, do poder, do saber, de aliança, da subjetividade, da verdade, dentre outros (Ibid). Por dispositivo entende-se como a rede de relações que podem ser estabelecidas entre elementos heterogêneos tais como discursos, instituições, organizações arquitetônicas, regramentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, ou seja, o dito e o não dito. O dispositivo estabelece a natureza do nexos entre esses elementos e pode ser definido também em sua gênese, já que sua formação, num dado momento histórico, tende a responder a uma urgência, exercendo uma função estratégica. O dispositivo é mais geral do que a episteme, sendo que essa pode ser definida como um dispositivo exclusivamente discursivo (FOUCAULT, 2000).

Em seus movimentos estratégicos, um dispositivo intervém de forma racional sobre o campo de forças no qual está inserido, desenvolvendo-as em determinada direção e barrando certos caminhos a fim de utilizá-las em proveito de seus fins. A estabilidade de um dispositivo é incerta já que, devido aos efeitos de resistência que suscita, as forças que o constituem são móveis, instáveis, heterogêneas, desequilibrada e tensas, produzindo assim a necessidade de rearranjos e de rearticulações constantes em sua configuração, além de gerar fissuras nos estados de dominação que tal dispositivo engendra (Ibid).

Para Foucault, apesar de nossa sociedade ter sido mais inventiva do que qualquer outra em mecanismos de poder delicados e sutis, com aparelhos de poder tão numerosos e instrumentos tão seguros, há uma tendência em reconhecê-los sob uma forma negativa, limitativa, como um poder que só teria a potência do “não”, incapacitado para produzir, sendo os dispositivos da dominação reduzidos ao exclusivo procedimento da lei de interdição. Isso se deve por uma tática, uma razão geral que parece se impor por si mesma, na qual uma parte importante do poder é mascarada, tornando-a tolerável, sendo o poder, como puro limite traçado à liberdade, a forma geral, em nossa sociedade, da sua aceitabilidade (FOUCAULT, 2001a).

Em *História da sexualidade I* Foucault aponta que nas análises contemporâneas sobre as relações entre poder e sexo é a representação jurídica que continua presente. Essa concepção traz certa imagem do privilégio teórico da lei e da soberania dos quais é preciso se liberar para que seja possível fazer uma análise do poder nos meandros concretos e históricos de seus procedimentos, construindo uma analítica do poder que não tome mais o direito como modelo e código (FOUCAULT, 2001).

A análise em termos de poder não deve ser postulada a partir de dados iniciais tal como a soberania do Estado, a forma da lei ou a unidade global de uma dominação, pois esses seriam apenas suas formas terminais. Para a compreensão do poder deve-se antes, entendê-lo como uma multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio no qual se exercem e constitutivas de sua organização, ou ainda como o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça ou inverte. Por exemplo, inicialmente o sujeito aparece nas pesquisas foucaultianas como resultado de uma operação de assujeitamento a um dispositivo, entretanto posteriormente Foucault adotará uma nova perspectiva na qual a subjetivação é concebida como um processo pelo qual o indivíduo participa de forma ativa, o que coloca os processos de subjetivação no mesmo nível dos que concernem ao saber e ao poder, em um tipo de entrelaçamento diferente daquele em que a subjetividade é reduzida como uma derivada das relações de saber/poder. Essa nova conceitualização, permite a Foucault, por exemplo, investigar a sexualidade como experiência, nos três eixos que a constituem, isto é, em seus domínios de saber, nos sistemas de poder que a regulam em sua prática, e, nas formas de subjetivação mediante as quais são elaborados sujeitos desejantes. Para tanto, é necessário pensar num dispositivo como um conjunto heterogêneo de práticas de saber, de poder e de subjetivação (FOUCAULT, 1984).

Deleuze (1989) em *O que é um dispositivo* o entende como conceito multilinear e que tem como componentes linhas de visibilidade, de enunciação, de força, subjetivação e fuga (ruptura/fratura) responsáveis por organizar estratégias de poder, formas de saber e contínuos convites para que o sujeito constitua determinadas formas de relação consigo mesmo, de modo a se organizar e se controlar em seus atos, conforme parâmetros do dispositivo em questão.

Ao enfatizar a questão dos dispositivos, entende-se o que Foucault designa ao dizer que:

Um dispositivo seria um conjunto heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (FOUCAULT, 1984).

E ainda, Deleuze (1989) o postula como:

[...] um conjunto multilinear, composto de linhas de distintas naturezas, as quais percorrem esse dispositivo em todos os sentidos, delineando processos diversos, os quais se encontram em permanente desequilíbrio. Essas linhas são vetores ou tensores, que podem endurecer, sedimentando um dispositivo (linhas de estratificação), mas que também podem quebrar, produzindo

variações de direção, ou bifurcar, engendrando derivações, isto é, podem configurar-se como linhas de atualização, por meio das quais se operam as transformações de um dispositivo (Ibid, p.3)

De acordo com tal enfoque, pode-se afirmar, conforme Weinmann que:

[...] o dispositivo educacional moderno consiste em um conjunto heterogêneo de práticas disciplinares [...], tais como: discursos sobre a importância de educar a infância, instituições educacionais diversas, prédios e regulamentos escolares, leis de ensino, portarias ministeriais, enunciados com pretensão de cientificidade – pedagógicos, psicológicos, sociológicos, etc –, filosofias educacionais, proposições moralizadoras da infância, etc. Um dispositivo também pode ser conceitualizado como uma configuração específica de domínios do saber e de modalidades de exercício do poder, a qual possui uma função estratégica, em relação a problemas considerados cruciais em um momento histórico (WEINMANN, 2006)

Segundo Deleuze (1989), Foucault cartografa um dispositivo a partir de três grandes feixes de linhas: o saber, o poder e a subjetivação. A característica multilinear do conceito de dispositivo não está relacionada apenas ao fato de ser composto por um conjunto de linhas, curvas e regimes, mas indica também que tais elementos são transitórios, efêmeros e predispostos a variações de intensidade e direção. Todas essas linhas são históricas, fazem parte de um regime de visibilidade histórico.

As linhas do saber comportam curvas de visibilidade e de enunciação, configurando o dispositivo como uma máquina de fazer ver e de fazer falar. As linhas de visibilidade instauram feixes de luz que formam figuras variáveis, sendo que, “cada dispositivo tem o seu regime de luz, uma maneira como cai a luz, se esbate e se propaga, distribuindo o visível e o invisível, fazendo com que nasça ou desapareça o objeto que sem ela não existe” (Ibid, p. 8). As visibilidades são relâmpagos, iluminações, só ganham existências se forem iluminados. A condição de existência da visibilidade é ser iluminada, entretanto não temos o controle de iluminar qualquer coisa em qualquer lugar. Dessa forma o dispositivo pode ser concebido como “uma máquina ótica construída em condições históricas específicas, a qual estabelece áreas de visibilidade e de invisibilidade e engendra, simultaneamente, um sujeito que vê e um objeto a ser visto.” (Ibid, p.4).

O dispositivo consiste também em uma máquina enunciativa que determina o regime de dispersão dos enunciados em um conjunto de práticas discursivas, apontando as inúmeras posições do sujeito e do objeto no discurso, bem como suas modalidades de enunciação, definições conceituais e escolhas estratégicas. Ao se constituir uma visibilidade, essa se torna objeto de saber, de modo que, os saberes que são produzidos fixam o grupo ou o sujeito num determinado sentido. Por meio das linhas de visibilidades e enunciabilidades, há o convite

para o sujeito se olhar, tornar-se visível a si mesmo, se observar como autor de seus ditos e responsável por seus atos e tornar-se objeto de si próprio. Os regimes de enunciação são as múltiplas e proliferantes enunciações que efetivamente encontram condições de entrar na ordem do discurso; são aquilo que se torna possível e justificável falar sobre o sujeito. É um regime intimamente ligado à vontade de verdade, ou seja, à vontade de dominação no que diz respeito a uma determinada relação de poder e saber (Ibid)

O dispositivo comporta ainda linhas de força invisíveis e indizíveis, que articulam o ver e o dizer, tangenciando as curvas de visibilidade e de enunciação, definindo as condições de possibilidade do saber, consistindo numa dimensão do poder analisada por Foucault em termos de tecnologias específicas por meio da investigação das condições históricas de sua organização. As linhas de forças retificam as linhas de visibilidade e enunciabilidade, delineando formas e delimitando trajetos. Elas produzem diferenças, singularização e inclusive modelos padrões, no sentido de que não só fazem a diferença surgir, mas também a espetaculariza. Todas essas linhas estão relacionadas, de certa forma, com a dimensão do poder. Enquanto o poder apresenta produção desordenada e contínua, o saber remaneja a distribuição de forças (Ibid).

Ao perceber que essa dimensão do poder estava encerrando o mapa dos dispositivos em linhas de força intransponíveis impondo contornos definitivos, Foucault recorre às linhas de subjetivação, o que consistirá na resistência à ação de tais forças, cujo ato de recurvá-las e voltá-las sobre si próprias constituirá numa dimensão que escapa aos saberes e poderes estabelecidos, proporcionando uma linha de fuga que transpõe o limiar do dispositivo, abrindo-lhe uma fissura, embora possa a todo o momento ser recapturada. O processo de subjetivação necessariamente passa pelo sujeito, que ao dobrar tais linhas as modificam, de modo que o próprio sujeito seria inclusive efeito de tal ação. Os sujeitos dentro do dispositivo, ao mesmo tempo que levam a acomodação, promovem também possibilidades de ruptura. (Ibid).

Conforme aponta Deleuze (2005), Foucault em *Arqueologia do saber* parece conceder um primado ao enunciado, deixando as regiões de visibilidade situadas num espaço apenas complementar a um campo de enunciados. Apesar disso, o primado dos enunciados não impedirá a irredutibilidade histórica do visível, sendo seu primado possível porque o visível tem suas próprias leis e lhe opõe sua própria forma, que se deixará determinar sem se deixar reduzir. O visível e o enunciável não são objetos de uma fenomenologia, mas de uma epistemologia. Na conceituação de Foucault, o saber se define por suas combinações do

visível e do enunciável, próprias para cada formação histórica, sendo então um agenciamento prático, um dispositivo de enunciados e de visibilidades (Ibid).

As visibilidades não se confundem com os elementos visuais ou mais sensíveis e não são formas de objetos que se revelariam ao contato com a luz e com a coisa, mas formas de luminosidade, criadas pela própria luz e que deixam esses objetos subsistirem apenas como reverberações. A visibilidade não está do lado do objeto, tampouco do sujeito, pois ambos são variáveis desses regimes de visibilidade compostos por um conjunto específico de máquinas óticas que abrem o objeto ao olhar e, ao mesmo tempo, o olho que observa, constituindo o sujeito como função da visibilidade, além dos dispositivos que o fazem ver e orientam seu olhar (LARROSA, 2000).

Uma época não preexiste aos enunciados que a exprimem ou as visibilidades que a preenchem, pois se de um lado cada estrato implica uma repartição do visível e do enunciável que se faz sobre si mesma, por outro, de um estrato a outro, tal repartição varia porque a própria visibilidade varia em modo e os próprios enunciados mudam de regime. Os estratos são formações históricas, positivities ou empiricidades, constituídos por coisas e palavras, visível e dizível, de regiões de visibilidade e campos de legibilidade. Cada estrato se constitui pela combinação das discursividades e formas de ver, e, de um estrato a outro, há variação em suas combinações (DELEUZE, 2005).

Os enunciados nunca estão ocultos e, no entanto, não são diretamente legíveis nem dizíveis, sendo que, cada época diz tudo o que pode dizer em função de suas condições de enunciado. Dessa forma, objetar que existem “enunciados ocultos é, apenas, constatar que há locutores e destinatários variáveis segundo os regimes ou as condições.” (Ibid, p.63). Todavia locutores e destinatários são somente algumas dentre outras variáveis do enunciado e dependem estreitamente das condições que definem o próprio enunciado enquanto função, ou seja, os enunciados só se tornam legíveis ou dizíveis em relação as condições que os determinam e os constituem (Ibid).

2.5. O sujeito e as técnicas de si

A subjetividade em Foucault ganharia evidência principalmente a partir dos dois últimos volumes de *História da Sexualidade*, nos quais será percebida uma mudança de rumo em sua obra. Até o primeiro volume de *História da Sexualidade*, Foucault havia se ocupado notoriamente do estudo sobre as formações dos saberes referentes à sexualidade, bem como dos sistemas de poder reguladores de sua prática. Após isso, nos volumes seguintes, seria

acrescida a questão a respeito das práticas pelas quais nos tornamos sujeitos, ou seja, o estudo dos modos pelos quais os indivíduos são levados a se reconhecerem como sujeitos sexuais, o que determinaria a partir de então o enfoque sobre a subjetividade (DREYFUS, RABINOW, 1995)

O interesse de Foucault pelo sujeito, mais do que uma mudança temática, consiste numa investigação que inaugura um novo domínio ontológico. À medida que Foucault se desloca da questão da episteme, passando para o dispositivo e enfim para as práticas de si, a história do sujeito muda de estilo, objeto e metodologia, sendo conduzida a uma história das práticas nas quais o sujeito aparece não como instância de fundação, mas como efeito de uma constituição (CARDOSO JR, 2005).

O campo de estudo foucaultiano é delineado pelas práticas, definidas conforme a regularidade e racionalidade que acompanham os modos de fazer. A partir disso, o que interessa a Foucault é se ocupar das formas de racionalidade que organizam as maneiras de fazer e que exigem a consideração do domínio das práticas conforme o eixo do saber (práticas discursivas), poder (relação como os outros) e da ética (relações do sujeito consigo mesmo). O termo prática, embora nem sempre determinado conceitualmente, pode ser entendido como a racionalidade ou regularidade que organiza o que os homens fazem, seus sistemas de ações e que têm um caráter geral e sistemático (saber, poder e ética) constituindo uma experiência ou um pensamento. O estudo de tais práticas pode ser observado no decorrer da obra de Foucault como, por exemplo, em *História da Loucura*, onde o asilo e o enclausuramento são analisados em termos de prática, em o *Nascimento da clínica*, no qual é realizado o estudo histórico da prática médico clínica, ou ainda, em *Vigiar e punir* em que se analisam as práticas punitivas. A Modernidade para Foucault pode ser considerada como um éthos, ou seja, uma atitude que deve ser traduzida em uma série de investigações arqueológicas e genealógicas quanto às práticas que nos constituem historicamente (Idem, 2006). Conforme aponta Foucault:

[...] se agora me interesso de fato pela maneira com a qual o sujeito se constitui de uma maneira ativa, através das práticas de si, essas práticas não são, entretanto, alguma coisa que o próprio indivíduo invente. São esquemas que ele encontra em sua cultura e que lhe são propostos, sugeridos, impostos por sua cultura, sua sociedade e seu grupo social (FOUCAULT, 2004, p. 276).

As práticas quando estudadas como técnicas ou tecnologia são situadas num campo definido pela relação entre meios ou táticas, e fins ou estratégia. Foucault trabalhará com uma abordagem do poder em termos de estratégia e tática ao invés de termos jurídicos, o que

implica analisar o poder como uma tecnologia, considerando então como técnica (procedimentos) na medida em que são inventados e aperfeiçoados constantemente. O corpo como tecnologia política aponta para uma matriz comum em que as relações de poder e saber têm por objeto o próprio corpo, sendo esse saber sobre o corpo entendido não apenas como um conhecimento de seu funcionamento, mas como sua capacidade de manejá-lo. A tecnologia de si implica a reflexão sobre os modos de vida, sobre as escolhas da existência e sobre a maneira de regular a conduta, fixando para si mesmo os fins e os meios (CARDOSO JR, 2005).

Por técnicas de si, entende-se como:

[...] os procedimentos, que, sem dúvida, existem em toda civilização, pressupostos ou prescritos aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de determinados fins, e isso graças a relações de domínio de si sobre si ou de conhecimentos de si por si (FOUCAULT, 1997, p.109).

Ainda, de acordo com Do Ó (2003, p.4), quando se fala em tecnologias do eu, “Foucault refere-se a todo este conjunto de técnicas performativas de poder que incitaram o sujeito a agir e a operar modificações sobre a sua alma e corpo, pensamento e conduta, vinculando-o a uma atividade de constante vigilância e adequação aos princípios morais em circulação na sua época”. Foucault, quando no decorrer de sua obra se desloca do eixo do saber partindo para o poder e para a ética, amplia seu campo de análise, de forma que a noção de dispositivo incluirá a noção de episteme e a noção de prática incluirá a noção de dispositivo. No que diz respeito a noção de governo, essa se correlaciona com a história da ética, ou seja, com as formas de subjetivação. Todavia, tais práticas de subjetivação são também formas de objetivação, já que dizem respeito aos modos pelos quais o sujeito se torna objeto de saber e de poder para ele mesmo e para os outros através de certos procedimentos precisos de governo. Os modos de objetivação/subjetivação situam-se no entrecruzamento dos eixos referentes à relação entre as formas de governo de si e as formas de governo dos outros. Ao objeto de estudo das maneiras de governar e ao encontro entre as técnicas de si e as técnicas de dominação exercidas sobre os outros, denomina-se governamentalidade e seu estudo implica a análise de formas de racionalidade, procedimentos técnicos e formas de instrumentalização. Dessa maneira, a subjetividade ocidental seria então constituída por práticas de governamentalidade (Ibid).

Foucault entende por governo como conduzir condutas, ou seja, como o conjunto de ações sobre ações possíveis, e, pode ser entendido também como a relação que pode ser

estabelecida consigo mesmo, na medida em que se trata de dominar prazeres e desejos. Para Foucault a análise da governamentalidade, em um amplo sentido, abarca o exame das artes de governar, as quais se incluem o estudo do governo de si (a ética), do governo dos outros (as formas políticas da governamentalidade) e das relações entre o governo de si e o governo dos outros, dentro das quais se incluiriam o cuidado de si, as formas da ascese (na filosofia antiga, condição de acesso à verdade), o poder pastoral (tecnologias de criação de subjetividades cristãs com a confissão e a direção espiritual), as disciplinas, a biopolítica (espaços nos quais se desenvolvem lutas, resistências e relações de poder), a polícia, a razão de Estado e o liberalismo (Ibid).

O tema do cuidado de si foi frequentemente associado à regra de ter de se conhecer a si mesmo. Na antiguidade encontram-se testemunhos da importância dada ao cuidado de si, bem como de sua conexão com o tema do conhecimento de si. O ascetismo cristão, assim como a filosofia antiga, “se coloca sob o signo do cuidado de si e faz da obrigação de ter de se conhecer um dos elementos dessa preocupação essencial” (FOUCAULT, 1997, p. 120). Os gregos na antiguidade, conforme aponta Foucault, não tinham como problema a técnica de si, mas sim a técnica de vida, já que para eles o problema majoritariamente importante era qual técnica possuir com a finalidade de viver tão bem como se deveria (Ibid).

A história do “cuidado” e das “técnicas de si” seria para Foucault uma maneira de fazer a história da subjetividade através das transformações em nossa cultura, das “relações consigo mesmo”, com seu arcabouço técnico e efeitos de saber, e, não mais através de, por exemplo, a separação entre loucos e não loucos de modo a constituir campos de objetividade científica, mas sim tornando possível retomar a questão da “governamentalidade” a partir do governo de si por si e de sua articulação com as relações com o outro (DO Ó, 2003).

Em seus estudos Foucault ao focar as práticas divisoras operadas na sociedade e seus efeitos sobre a constituição de um sujeito racional e normal tal como o louco e o não louco, e, ao tentar determinar os modos de objetivação do sujeito em saberes, como os que dizem respeito à linguagem, ao trabalho e à vida, havia tratado da história da subjetividade. Já ao estudar a “governamentalidade”, Foucault se empenhava em criticar as conceituações correntes do “poder”, analisando-o como um domínio de relações estratégicas entre indivíduos ou grupos, que têm como questão central a conduta do outro ou dos outros, podendo a partir disso recorrer às técnicas e procedimentos diversos, conforme os casos, quadros institucionais, grupos sociais e épocas em que elas se desenvolvem. É a partir do entrecruzamento desses dois temas, o da história da subjetividade e da análise das formas da

governamentalidade, tratados anteriormente por Foucault, que se encontra o projeto da história do cuidado de si (Ibid).

Para Foucault, não há moral sem um certo número de práticas de si. Conforme Weinmann (2006), Foucault conceitua a ética em relação ao campo mais geral da moral, entendida como um conjunto de valores e regras de ação propostas aos sujeitos e aos grupos por intermédio de aparelhos prescritivos diversos, que podem se apresentar tanto como uma doutrina unificada, coerente, unificada e explícita, quanto de forma assistemática, dispersa e difusa. A partir disso, a moralidade dos comportamentos se refere às condutas efetivamente adotadas pelos sujeitos diante às normas que lhes são propostas, apontando para a variação existente entre o código e as condutas, o que permite inferir quanto ao nível de submissão, obediência, resistência ou transgressão em relação a tais prescrições morais.

Já a ética é compreendida por Foucault como a maneira pela qual é necessário se conduzir, constituir-se a si mesmo como sujeito moral, agindo em relação aos elementos prescritivos que constituem o código. Tais considerações apontam para o entendimento de que a conduta moral oscila entre esses dois polos, constituídos pelo código e pela ética, e que são autônomos, porém indissociáveis. Nesse sentido, em algumas moralidades é enfatizada a incidência sobre a codificação da conduta, implicando formas de subjetivação quase jurídicas, com estreita margem de liberdade, e, em contrapartida, há moralidades orientadas para a ética e que privilegiam as relações consigo, os procedimentos por meio dos quais o sujeito visa se conhecer e se transformar (Ibid).

Apesar de nessas moralidades orientadas para a ética as práticas de liberdade serem mais disseminadas obtendo modos de subjetivação mais diversificados, tanto em uma moral organizada como código, quanto nas voltadas para a ética, “as práticas de si consistem no fulcro do processo de constituição das subjetividades.” (Ibid, p.20)

A análise Foucaultiana consiste então em focar esses conjuntos estratégicos (jogos estratégicos de poder e liberdade), sendo que, nos dispositivos em que as práticas de liberdade são mais estritas, o elemento forte de investigação seria o governo dos outros, e, em contrapartida, naqueles em que as correlações de força são mais instáveis, o foco importante de pesquisa seria o governo de si. Para Foucault, há certa dificuldade em se investigar as técnicas de governo de si devido ao fato de tais práticas não terem sido isoladas ainda e tampouco construídas como objeto de análise, o que as tornam difíceis de serem distinguidas em nossas experiências espontâneas (WEINMANN, 2006).

Conforme assinala Deleuze (2005), embora as correlações de forças possam constituir estados de dominação relativamente estáveis, passíveis de se traçar um diagrama, sua configuração é permanentemente desestabilizada e subvertida por esses feixes de forças que se constituem como resistência e que são o que torna possível transpor as linhas diagramatizadas do poder, mesmo apenas um instante, sobressaindo o novo. É a partir desse embate, com as linhas de força hegemônicas, que a subjetivação se produz como uma dobra dos regimes de saber e poder, constituindo um lado de dentro, uma experiência histórica singular, uma relação consigo elaborada de forma coextensiva à relação com os outros, o si próprio, que se escava e se desenvolve segundo uma dimensão própria. Essa dobra da subjetivação estabelece uma modalidade de relação consigo que não se reduz aos saberes e poderes dos quais deriva, já que se constrói insurgindo contra as formas de subjetividade propostas e impostas pelos dispositivos nos quais os indivíduos estão inseridos (Ibid).

Segundo Deleuze (1989) é próprio à subjetivação resistir à sujeição e esta pode relançar a relação consigo redobrando-se e metamorfoseando-se, sendo que, a partir disso, cartografar um dispositivo consistiria em se instalar sobre suas linhas a fim de delinear os processos mediante os quais se define o que somos e estamos deixando de ser (linhas de estratificação), e, aquilo em que estamos nos tornando, o que somos em devir (linhas de atualização).

Pode-se considerar que o domínio de análise de Foucault são *as práticas*, sendo a episteme e o dispositivo consideradas como tais. O dispositivo integra tanto as práticas discursivas como as não discursivas e pode ser definido como um objeto de análise constituído diante da necessidade de incluir as práticas não discursivas (modalidades de exercício do poder) entre as condições de possibilidade da formação dos saberes. Dessa maneira pode-se considerar o dispositivo como um agrupamento de práticas que constituem um sujeito em uma trama de saberes e feixe de forças que lhes são imanentes (DELEUZE, 1989).

Num primeiro momento, Foucault conceberá a constituição histórica de um sujeito em termos de assujeitamento à trama de saberes e poderes de um dispositivo. Em outro momento, se realizará uma inflexão na qual a subjetivação será pensada como uma prática de liberdade, isto é, como uma experiência limite operada nas bordas de um dispositivo, já que “a constituição de um sujeito se dá na imanência de um corpo de saberes, que o toma como objeto, na forma de um conhecimento legítimo.” (WEINMANN, 2006, p.16).

Segundo Foucault (2004) a ética é a prática refletida da liberdade, já que essa é a condição ontológica daquela. Conforme já apontado anteriormente, justamente pelo fato de

que há forças no sentido do seu assujeitamento que a subjetividade resiste e toma a si própria como objeto de elaboração, entretanto tal movimento não se funda a si mesmo, nem descobre a verdade inalienável do seu ser, contrapondo-se às identidades impostas pelos dispositivos, mas nessas práticas de liberdade o sujeito se constituirá tendo em vista os critérios de verdade historicamente estabelecidos.

Esta conceitualização implica pensar um dispositivo a partir das suas técnicas de governabilidade, ou seja, a partir de um conjunto de práticas pelas quais é possível constituir, organizar, definir e instrumentalizar as estratégias que os indivíduos, em sua liberdade, podem ter uns em relação aos outros. Dessa forma, governar consiste em dirigir condutas, próprias ou de outros, em meio a jogos estratégicos de poder e de liberdade. Para Foucault (2004) é no ponto de articulação entre as técnicas de governo dos outros e as técnicas de governo de si que se dá a constituição da experiência de si, ou em outras palavras, a subjetivação.

Essas técnicas consistem num conjunto de práticas dentre as quais um sujeito toma a si próprio como objeto de saber e de poder com o intuito de ter acesso a certas modalidades de relação consigo. Os dispositivos pedagógicos agem em várias dimensões para tornar possível essa tarefa de construir um visível e dizível de si para si mesmo, constituindo o aluno como sujeito e objeto da visão e da enunciação, de forma a narrar-se segundo uma trama de normas e valores que o faz voltar sobre si mesmo, julgando a si próprio e aos outros (FRANÇA, 2004). Dessa forma, é preciso se considerar as diferentes maneiras de se construir as relações das pessoas consigo próprias e com os outros, sendo para isso, necessário interrogar a “formação de procedimentos pelos quais o sujeito é induzido a observar-se a si mesmo, analisar-se, decifrar-se, reconhecer-se como um domínio de saber possível”(LARROSA, 2000, p.55).

Nos dispositivos pedagógicos há uma lógica orientada para a construção e transformação da subjetividade, isso porque implica algum tipo de relação do sujeito consigo próprio, designando assim, o que nele representa o humano de si. A consciência de si, o autocontrole, o desenvolvimento da identidade e do conhecimento de si mesmo são exemplos de relações necessárias para aprender a conhecer (FRANÇA, 2004).

A partir disso, o modelo de desenvolvimento do homem racional e sadio tomado como referência se apresenta como condição de possibilidade para, por exemplo, o estabelecimento de uma pedagogia que oferta ao aluno operações para que realize sobre si mesmo uma experiência de si e que, conseqüentemente, objetive encontrar a verdade de si mesmo, a fim de conhecer-se e dominar-se (Ibid). Conforme aponta Larrosa:

[...] o discurso pedagógico e o discurso terapêutico estão hoje intimamente relacionados. As práticas pedagógicas, sobretudo quando não são estritamente de ensino, isto é, de transmissão de conhecimentos ou de “conteúdos” em sentido restrito, mostram importantes similitudes estruturais com as práticas terapêuticas. A educação se entende e se pratica cada vez mais como terapia, e a terapia se entende e se pratica cada vez mais como educação ou re-educação [...] o dispositivo pedagógico/terapêutico define e constrói o que é ser uma pessoa formada e sã (e, no mesmo movimento, define e constrói também o que é uma pessoa ainda não formada ou insana) (LARROSA, 2000, p. 32)

O dispositivo pedagógico, contingente e histórico, poderia ser entendido então como qualquer lugar no qual se constitua ou se transforme a subjetividade por meio da experiência de si, e, no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo. Dessa forma, uma prática pedagógica, seja de educação moral, seja em um grupo terapêutico, político ou mesmo numa comunidade religiosa, atua num dispositivo “a partir do qual se orienta a constituição e transformação da maneira em que as pessoas se descrevem, se narram, se julgam ou se controlam a si mesmas”(Ibid, p.57). A partir dessa perspectiva, não se pode ver a pedagogia apenas como um espaço neutro de mediação ou desenvolvimento do autoconhecimento, mas antes disso, como produtora de formas de experiência de si nas quais os indivíduos podem se tornar sujeitos de um modo particular. (Ibid).

2.6. Discurso

No decorrer da obra de Foucault são encontradas inúmeras definições de discurso, entretanto essas não podem ser compreendidas isoladamente. Estritamente falando, não se pode dizer que há uma “teoria do discurso” foucaultiana, todavia em quase todas as proposições a respeito desse conceito, Foucault faz referência a “enunciado.” Os atos enunciativos se inscrevem no interior de algumas formações discursivas conforme um certo regime de verdade. Dessa maneira, as “coisas ditas” são amarradas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo, o que nos faz obedecer a um conjunto de regras dadas historicamente, afirmando verdades de um tempo (FISCHER, 2001).

Para Foucault a existência de um enunciado não é uma existência escondida e nem mesmo visível. O enunciado não se oferece à percepção como portador manifesto de seus caracteres e de seus limites, sendo necessária certa conversão do olhar e da atitude para que se possa reconhecê-lo e considerá-lo em si mesmo. A frase ou o ato ilocutório podem ser confundidos com o enunciado, mas isso não quer dizer que são a mesma coisa. O enunciado se articula sobre a frase ou proposição, mas não deriva deles (Ibid).

As diferenças entre enunciado, frase e proposição podem ser consideradas a partir do objeto, sujeito, domínio associado e da materialidade dos enunciados. A descrição do enunciado se situa num nível específico que não é nem análise lógica, nem gramatical, mas que está relacionada à busca da determinação das condições de possibilidades de existência de determinadas formulações pronunciadas ou escritas, existência essa que:

[...] faz aparecer algo distinto de um puro traço, mas como um domínio de objetos; não como o resultado de uma ação ou de uma operação individual, mas como um jogo de posições possíveis para um sujeito; não como uma totalidade orgânica, autônoma, fechada em si mesma e suscetível de - sozinha - constituir um sentido, mas como um elemento em um campo de coexistência; não como um acontecimento passageiro ou um objeto inerte, mas como uma materialidade repetível (FOUCAULT, 1972, p. 142).

O discurso se constitui por um conjunto de sequências de signos, de modo que tais sequências são enunciados e que podem conferir modalidades de existência particulares. Em outras palavras, o discurso constitui-se por um número limitado de enunciados dentre os quais se pode definir um conjunto de condições de existência. O enunciado em si não constitui uma unidade, pois ele se encontra na transversalidade de proposições, frases e atos de linguagem, ou seja, “ele é sempre um acontecimento, que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente” (Ibid, p. 32). Dessa forma, trata-se de uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e faz com que essas apareçam com conteúdos concretos, no tempo e no espaço. Descrever um enunciado seria então dar conta dessas especificidades, apreendendo-o como acontecimento, como algo que irrompe num certo lugar e tempo. Conforme aponta Foucault:

Enfim, em lugar de restringir pouco a pouco a significação tão flutuante da palavra discurso, creio ter multiplicado seus sentidos: às vezes domínio geral de todos os enunciados, às vezes um grupo individualizável de enunciados, às vezes uma prática regrada que dá conta de certo número de enunciados; e essa mesma palavra "discurso", que devia servir de limite e envoltório ao termo enunciado, não a fiz variar à medida que deslocava minha análise ou seu ponto de aplicação, à medida que perdia de vista o próprio enunciado? (FOUCAULT, 1972, p.106).

Os discursos podem ser entendidos como práticas complexas que formam sistematicamente os objetos sobre os quais falam e em torno das quais se produzem efeitos de saber e de poder (FRANÇA, 2004). Para analisar os discursos, segundo a perspectiva de Foucault, é necessário, antes de tudo, recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas. Segundo Fischer:

Para Foucault, nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão “vivas” nos discursos. Por exemplo: analisar textos oficiais sobre educação infantil, nessa perspectiva, significará antes de tudo tentar escapar da fácil interpretação daquilo que estaria “por trás” dos documentos, procurando explorar ao máximo os materiais, na medida em que eles são uma produção histórica, política; na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas (FISCHER, 2001).

A questão do discurso na obra Foucaultiana deve ser compreendida a partir de um ponto de vista metodológico, de acordo com as transformações ocorridas em seus eixos de trabalho, posto que tanto na Arqueologia como na Genealogia e na ética, a concepção de poder varia, modificando, em consequência, suas correlações com o discurso (CARDOSO JR, 2006).

A Arqueologia é a análise do discurso na modalidade de arquivo, visto que a organização de arquivos de enunciados e visibilidades é o modo pelo qual o método arqueológico determina a peculiaridade de um regime discursivo, ou seja, o caráter histórico de uma episteme. Em *Arqueologia do saber* o termo discurso, colocado como questão metodológica, pode ser definido como um "conjunto de enunciados que provém de um mesmo sistema de formação; assim se poderia falar de discurso clínico, discurso econômico, discurso da história natural, discurso psiquiátrico" (FOUCAULT, 1972, p.141).

A Arqueologia consiste num método histórico de descrição da linguagem ao nível dos "enunciados" ou "formações discursivas", ou seja, numa maneira de abordar a linguagem em sua historicidade de modo a não fazer referência à sistematicidade formal de uma estrutura ou à interpretação do significado, tal como no estruturalismo e hermenêutica (FOUCAULT, 2002).

Embora em *As palavras e as coisas* e *A Arqueologia do saber*, em alguns momentos fosse sugerida uma concepção idealista e estruturalista da linguagem, aproximando-se da ideia de categorias universalmente constitutivas, típicas do estruturalismo e idealismo filosófico, tais concepções nunca se ajustaram ao projeto maior do filósofo, sendo que, contrariamente a isso, ele desejava demonstrar justamente a inexistência de estruturas permanentes responsáveis pela constituição da realidade. Conforme Fischer:

A conceituação de discurso como prática social - já exposta em *A Arqueologia*, mas que se torna bem clara em *Vigiar e punir* e na célebre aula *A Ordem do discurso* - sublinha a ideia de que o discurso sempre se produziria em razão de relações de poder. E, mais tarde, nos três volumes de

sua *História da sexualidade*, o pensador mostra explicitamente que há duplo e mútuo condicionamento entre as práticas discursivas e as práticas não discursivas, embora permaneça a ideia de que o discurso seria constitutivo da realidade e produziria, como o poder, inúmeros saberes (FISCHER, 2001, p.199)

Apesar de Foucault (1972) distinguir formação discursiva e enunciado como unidade de análise, a noção de formação discursiva e de enunciado remetem uma à outra. O que permitirá situar um emaranhado de enunciados numa determinada organização é especificamente o fato de eles pertencerem a uma certa formação discursiva. Por formação discursiva entende-se 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 linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa” (Ibid, p.153).

Na Arqueologia o conceito de discurso é tratado de modo mais extenso, já que essa se define como uma análise discursiva, entretanto não se pode restringi-la ao âmbito da episteme. Em *As palavras e as coisas* a descrição arqueológica centra-se exclusivamente na episteme, entretanto essa não é a única direção que a Arqueologia pode tomar, já que outras arqueologias são possíveis tais como a da sexualidade, ética e saber político (CARDOSO JR, 2006).

A tarefa da Arqueologia consiste em descrever a organização do campo em que os enunciados circulam e aparecem. Para Foucault a unidade do discurso não provém da unicidade das modalidades enunciativas, mas sim do conjunto de regras que possibilitam a coexistência de tais modalidades. Dessa maneira, ao se descrever as formações discursivas, evidencia-se um domínio de análise constituído por todos enunciados efetivamente ditos ou escritos, em sua dispersão de acontecimentos e em sua singularidade (Ibid).

A Arqueologia não busca ser um método de análise interpretativo, nem mesmo uma formalização no sentido de estabelecer condições gramaticais, linguísticas ou lógicas da formação dos enunciados, mas consiste em fazer uma análise das condições históricas de possibilidade do a priori histórico e que fizeram, num determinado momento, que apenas determinados enunciados tivessem sido efetivamente possíveis em detrimento de outros ((DREYFUS; RABINOW, 1995).

Foucault distingue o nível próprio da descrição arqueológica dos enunciados da análise linguística e da análise da história do pensamento. Os linguistas ocupam-se em descrever as regras que permitem eventualmente a construção de novos enunciados e a

história do pensamento procura encontrar a partir dos enunciados ou para além deles, a intenção do sujeito falante, entretanto para a Arqueologia a questão não consiste em focalizar as regras pelas quais é possível construir novos enunciados nem tampouco os remete a uma instância fundadora, mas seu problema diz respeito a como tais enunciados tenham existido e outros não, além de apenas o remetê-los a outros enunciados a fim de mostrar suas correlações e exclusões (FOUCAULT, 1972).

Enquanto em *As palavras e as coisas* há uma ausência de pontos de referência metodológica, em *Arqueologia do saber* Foucault se baseará em noções tais como formações discursivas, enunciado e arquivo, delimitadas a partir de um ponto de vista arqueológico, para dar conteúdo à noção de episteme. Foucault declara ter consciência em haver confundido demasiadamente a episteme com algo como o paradigma, durante *As palavras e as coisas* (CARDOSO JR, 2006).

A episteme consiste no conjunto de relações que, para uma dada época, podem ser descobertas entre as ciências quando essas são analisadas ao nível das regularidades discursivas. Pode-se considerar como episteme o limite entre os estratos de um período e os de outros. Numa episteme, os regimes discursivos dos saberes científicos podem estar misturados a restos ou reativações de regimes discursivos não-científicos ou ainda de regimes discursivos de epistemes mais antigas. Foucault passará de uma concepção monolítica da episteme, conforme observado em *As palavras e as coisas*, para uma concepção mais aberta em *A Arqueologia do saber*, buscando definir o nível da descrição arqueológica da episteme com base no conceito de formação discursiva (Ibid). “A análise das formações discursivas, das positivities e do saber em suas relações com as figuras epistemológicas e as ciências é o que se chamou, para distingui-la das outras formas possíveis de história das ciências, de análise da episteme” (FOUCAULT, 1972, p.249).

A formação discursiva compreende um feixe complexo de relações que prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva para que essa faça referência a determinado objeto, empregue determinada enunciação, utilize certo conceito e organize tal ou qual estratégia. Dessa maneira, ao se definir um sistema de formação conforme sua individualidade singular, tem-se caracterizado um discurso ou grupo de enunciados pela regularidade de uma prática. (FISCHER, 2001).

As formações discursivas estão sempre em relação com determinados campos de saber, devendo ser vistas dentro de um campo ou espaço discursivo. Por exemplo, quando se fala em discurso pedagógico, subentende-se que esse compreende um conjunto de enunciados apoiados num determinado sistema de formação ou formação discursiva da pedagogia.

Entretanto isso não significa que se possa definir tais formações como disciplinas ou sistemas fechados em si mesmos, visto que não é função da Arqueologia descrever disciplinas (Ibid).

Deve-se compreender a formação discursiva a partir do princípio de dispersão e repartição dos enunciados segundo o qual se sabe o que pode e o que deve ser dito, dentro de determinado campo e conforme certa posição que se ocupa nesse campo. Dessa forma, a formação discursiva funcionaria como matriz de sentido, sendo que, os falantes nela se reconheceriam, já que as significações ali lhes parecem óbvias ou naturais. Para se revelar algo dos enunciados é necessário demarcar uma formação discursiva e, a partir daí, descrevê-los por meio de procedimentos de individualização. Dessa maneira, de acordo com Foucault, “a análise do enunciado e da formação discursiva são estabelecidas correlativamente, porque a lei dos enunciados e o fato de pertencerem à formação discursiva constituem uma única e mesma coisa” (FOUCAULT, 1972, p.249).

O sujeito de um enunciado se constitui pelas relações entre as regras que definem o estatuto de quem escreve ou pronuncia um enunciado, pelos âmbitos institucionais que circundam esse enunciado e pelas maneiras em que se pode situar em relação a um objeto ou mesmo a um domínio de objetos. O discurso não remete a nenhum sujeito, eu pessoal ou coletivo que o tornaria possível. O que ocorre é que o sujeito é uma variável do enunciado, ou seja, para cada enunciado existem posicionamentos de sujeito, posições discursivas que literalmente constroem o sujeito na mesma operação em que lhe atribuem um lugar discursivo (LARROSA, 2000).

O tema da visibilidade em Foucault apresenta certo paralelismo com o da dizibilidade. Sua concepção sobre discurso não o considera como representativo ou expressivo, mas como mecanismo autônomo que funciona no interior de um dispositivo, no qual se constitui tanto o representado como o expressado, assim como o sujeito mesmo:

Dever-se-ia ter em conta, em primeiro lugar, a autonomia do discurso. E a instrução metodológica de analisá-lo em si mesmo, na medida em que tem suas próprias regras. Desse ponto de vista, o enunciado se relaciona com outros enunciados e não com coisas, com conceitos ou com ideias. Por outro lado, tampouco poderia ser referido a um sujeito individual ou coletivo que pudesse ser tomado como sua origem ou seu soberano. O discurso não admite nenhuma soberania exterior a si mesmo, nem a de um mundo de coisas da qual seria uma representação secundária, nem a de um sujeito que seria sua fonte ou sua origem. Pelo contrário, o discurso é condição de possibilidade tanto do mundo de coisas quanto da constituição de um falante singular ou de uma comunidade de falantes (LARROSA, 2000, p.66).

Foucault opõe a primazia do significante sobre o significado, sendo que, as "coisas", os

"estados de coisas" ou os "conceitos" que se nomeiam não são exteriores ao discurso, mas são variáveis do enunciado, objetos discursivos. Em suma, é o discurso quem constitui como correlato um domínio de objetos, o que evidencia, nesse sentido certa primazia do discurso sobre o visível. Isso não significa inferir que o visível é base do dizível, ou mesmo que se pode reduzi-lo ao discurso, mas sim que ele depende desse, sendo que o discurso, a partir de sua própria lógica, regras e modo de existência, encaixa com o visível, solidificando-o ou diluindo-o, concentrando-o ou dispersando-o, fazendo ver (LARROSA, 2000).

Ao substituir a noção de episteme pela de dispositivo e posteriormente pela de prática, a análise do discurso começará a se entrelaçar cada vez mais com a do não discursivo, ou seja, das práticas em geral. Para Foucault prática discursiva não se confunde com a mera expressão de pensamentos ou formulação de frases, mas significa falar conforme determinadas regras de modo a expor as relações que se dão dentro de um discurso. As práticas discursivas não são simplesmente modos de fabricação de discursos, mas elas tomam corpo no conjunto de instituições, técnicas, esquemas de comportamento, tipos de transmissão, difusão e, enfim, nas formas pedagógicas que as impõem e as mantêm (CARDOSO JR, 2006).

Para Foucault os enunciados, as visibilidades, as instituições, os textos, o que falamos e dizemos, enfim, toda relação, constituem práticas sociais imersas em relações de poder e saber que as supõem e as atualizam. O discurso ultrapassa a simples referência a coisas, não podendo ser entendido como mera expressão de algo, pois apresenta regularidades intrínsecas a si mesmo capaz de definir uma rede conceitual que lhe é própria. Dessa forma, as regras de formação dos conceitos não residiriam na mentalidade ou na consciência dos indivíduos, mas permaneceriam no próprio discurso, se impondo aos que falam ou tentam falar dentro de um determinado campo discursivo (LARROSA, 2000).

O funcionamento do discurso é inseparável dos dispositivos materiais nos quais se produz, assim como da estrutura e do funcionamento das práticas sociais, entendidas como máquinas óticas e enunciativas. Foucault reconstrói em seu trabalho regimes de enunciabilidade, ou melhor, a estrutura e o funcionamento da dimensão discursiva dos dispositivos, sendo que, assim como os procedimentos óticos da visibilidade criam ao mesmo tempo o sujeito e o objeto da visão, os procedimentos discursivos da enunciabilidade também criam o sujeito e o objeto da enunciação (Ibid).

Como pode ser observado a partir de *A ordem do discurso* Foucault incorpora em seus estudos a dimensão do não discursivo, enfatizando a questão do poder junto à temática estudada, entretanto, logo a diante, sua própria concepção de poder será reformulada:

[...] creio que essa Ordem dos discursos havia mesclado duas concepções, ou melhor, para uma questão que considero legítima (a articulação dos fatos do discurso nos mecanismos do poder), propus uma resposta inadequada. É um texto que escrevi em um momento de transição. Até esse momento, me parece que eu aceitava a concepção tradicional do poder, do poder como um mecanismo essencialmente jurídico, o que diz a lei, o que proíbe, o que diz 'não' com toda uma quantidade de efeitos negativos: exclusão, rechaço, barreira, negação, ocultamentos... Agora considero inadequada essa concepção (FOUCAULT, 2001a, p.228).

Foucault substituiu a concepção negativa do poder (hipótese repressiva) em que acreditava na intransponibilidade do poder e de seus dispositivos, por uma noção positiva de poder, na qual o enxerga enquanto força que gera produção, constituinte de verdade e de objetos, o que implicou na troca do conceito "poder" por "governo" (ORTEGA, 1999).

Foucault não pretende encontrar atrás do discurso algo que seria o poder ou mesmo sua fonte, deduzindo do discurso algo que concerne ao sujeito falante, seu intuito é examinar as diferentes maneiras pelas quais o discurso cumpre uma função dentro de um sistema estratégico pelo qual o poder está implicado e por onde funciona. Pode haver dentro de uma mesma estratégia diferentes ou até mesmo contraditórios discursos, entretanto o discurso e o poder não seriam elementos opostos um ao outro, mas consistiriam em blocos de táticas no campo das relações de força (FOUCAULT, 2001).

Para Foucault o poder não está fora do discurso e tampouco é a fonte ou a origem do discurso, mas é algo que funciona através do discurso, sendo o discurso, ele mesmo, "um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder" (FOUCAULT, 2001a, p.465).

Foucault se ocupará do discurso como formador da subjetividade, sendo que sua função consistiria em ligar o sujeito à verdade. Conforme Foucault, a verdade não seria da ordem do que é, mas sim da ordem do acontecimento. Há uma tecnologia da verdade a propósito dos meios para produzi-la, sendo que essa não se dá pela mediação dos instrumentos, mas é provocada mediante rituais que a produzem, ou seja, é captada de acordo com a ocasião estratégica. (FOUCAULT, 2001a).

Por exemplo, os modos com que as práticas da educação se apropriam do corpo como objeto de intervenção, implicam a existência de uma gama de procedimentos regulados para a produção, o funcionamento e a circulação de enunciados no plano social, pois tais práticas estão diretamente articuladas a uma política de verdade vigente na sociedade atual. Conforme aponta Foucault, o exercício do poder só é possível a partir de uma certa economia dos discursos de verdade, sendo que, na modernidade, as relações de poder transmitem e produzem efeitos de verdade, ou seja, as práticas sociais e os discursos estão sujeitos a

incitações políticas, econômicas, sociais e existenciais, o que implica em modos de relação a partir de um regime de verdade produzido historicamente. A partir disso, ao se tomar como campo de análise as práticas pedagógicas, deve-se, antes de tudo, pressupor que “qualquer que seja o objeto de estudo, ele está inserido em um regime discursivo marcado por regras de direito, por mecanismos de poder e por efeitos de verdade” (FRANÇA, 2004, p.6). Logo, conforme o modo de relação estabelecido com o regime de verdade instituinte do presente, um modo específico de existência das práticas será organizado e é a partir deste lugar que são possibilitadas e delineadas as perspectivas que avaliam os modos de ser do homem (FRANÇA, 2004).

3. CAPÍTULO 2
ANÁLISE DO MATERIAL

3.1 - Análise do material

No capítulo anterior, pretendemos demonstrar como se deu o tratamento e as mudanças temáticas em relação a questão do *sujeito* no decorrer da obra foucaultiana, apontando juntamente suas articulações e correlações com as concepções de *Dispositivo*, *Técnicas de si e Discurso*. Nesse capítulo pretendeu-se apresentar os resultados da análise do material proposto, conforme as referidas ferramentas conceituais. Para tanto, tal exposição foi organizada em três momentos:

1. no primeiro, denominado *dimensão discursiva*, encontram-se expostos discursos, enunciados, frases e proposições referentes às mais diversas temáticas a respeito do sujeito pedagógico evidenciadas no decorrer da análise dos textos da “Pátio - Revista Pedagógica”. Nessa etapa a ferramenta metodológica de análise enfatizada foi *discurso*.

2. no segundo, cujo nome é *dimensão não discursiva*, discorreu-se sobre a emergência e proveniência de discursividades e saberes a respeito do sujeito pedagógico, conforme enunciabilidades, visibilidades e relações de força. Desse modo, a partir de alguns trechos retirados de textos da “Pátio - Revista Pedagógica” foram apresentados exemplos da disputa de diferentes discursividades por legitimidade segundo uma vontade de verdade. Aqui, o *dispositivo* foi a ferramenta metodológica de análise enfatizada.

3. no terceiro, denominado *dimensão do sujeito*, realizou-se uma discussão a respeito das condições de possibilidades do indivíduo constituir formas outras de existência, a partir da relação que esse pode estabelecer consigo mesmo. Nesse tópico foram apresentados e esquematizados alguns trechos retirados dos textos da “Pátio - Revista pedagógica” os quais ilustram movimentos realizados por alguns autores da Revista no intento de romper com o modelo vigente, a fim de suscitar outros modos de ser, estar e de se relacionar no presente contexto. Tais trechos foram organizados e transcritos a fim de se possibilitar uma melhor discussão a respeito de questões referentes à resistência, fuga, liberdade e à relação do sujeito consigo mesmo. A ferramenta metodológica enfatizada aqui remete à noção de *técnicas de si*.

Por motivo de uma delimitação exequível, nessa dissertação será melhor pormenorizada a análise referente à *dimensão discursiva*, ficando as demais dimensões (não discursiva e do sujeito) como incursões iniciais para um futuro trabalho.

3.2- Dimensão discursiva

É importante ressaltar que ao analisarmos os textos propostos da Revista nosso objetivo não é o de discutir o sujeito pedagógico no decorrer dos tempos segundo uma linearidade histórica, como uma figura que resistiu às mudanças e tensões nos mais diferentes períodos, mas sim de discorrer como em determinados momentos, operaram-se formas específicas de vê-lo e dizê-lo, em meio a uma descontinuidade histórica, cuja disposição e produtividade discursiva permitiram operar movimentos, caracterizações, mudanças e rupturas de acordo com ordens de saber, relações de poder e modos de subjetivação que em seu encontro produzem o dispositivo pedagógico.

Assim, os discursos, as frases, proposições e enunciados apresentados e abordados pelos autores dos artigos analisados em questão, não designam meramente aquilo que se vê e se fala sobre o sujeito pedagógico, mas dizem de formas positivadas conforme os regimes de enunciação e as curvas de visibilidades que produzem formas de falar e ver esse sujeito pedagógico as quais, relacionadas com a dimensão do poder, criam e fixam jogos estratégicos de saber sobre as práticas discursivas envolvidas no dispositivo pedagógico.

Para Foucault, *o autor*, menos que um nome próprio, é uma *função*, sendo então a *função autor* uma particularização possível da *função sujeito*, ou seja, “trata-se de perguntar não pelo sujeito constituinte, mas pela sua constituição enquanto função do discurso” (MUCHAIL, 2002, p. 132). Para Foucault, as regras de definição dos conceitos não residiriam na consciência dos indivíduos, mas no próprio discurso, de modo a se impôr a todos aqueles que falam ou intentam falar dentro de um campo discursivo (FISHER, 2001). Assim, no que se refere a nossa análise dos artigos escritos pelos autores da Pátio - Revista Pedagógica, deve-se partir do pressuposto de que os sujeitos não seriam a causa ou a origem do discurso, mas sim, seu efeito.

É nessa concepção de sujeito como função que nos pautamos durante nossa análise. Sendo assim, os autores, enquanto *função sujeito*, ocuparam o lugar de sujeito de discursividades em diversos campos de saber. Em outras palavras, a partir dessa perspectiva, os autores dos textos da “Pátio - Revista Pedagógica” devem ser entendidos como autores que são funções e que, além disso, nos disponibilizaram os discursos que serviram de fundamento para nossa análise a respeito do sujeito pedagógico.

Nessa subseção serão apresentadas algumas tabelas e gráficos a fim de melhor ilustrar a diversidade discursiva apresentada nos textos da Revista Pátio. É importante lembrar que o universo de edições da Revista que serviram como base para o levantamento que se segue se

constitui desde o volume 01 (editado em 1997) até o volume 48 (editado em 2008), de modo que ao longo desses 48 exemplares da Revista foram explorados 169 artigos publicados sob o título de “Capa” e que serviram como corpus de análise desta pesquisa.

Na sequência encontram-se explicitados nas tabelas 1 e 2 dados referentes aos autores dos artigos analisados, os quais apresentam-se distribuídos em ordem alfabética segundo o nome de citação. Nessas tabelas será possível ter acesso a informações tais como a vinculação funcional e institucional de tais autores, bem como a área e o país em que atuam. A partir dessas tabelas será possível identificar *de onde falam esses sujeitos*, ou seja, de que locais e em quais campos discursivos esses *sujeitos autores* se posicionam.

Tabela 1 - Relação da vinculação funcional e institucional dos autores dos artigos da Pátio - Revista Pedagógica selecionados para a análise, por ordem alfabética de autores.

	Nomes dos autores	Vinculação funcional	Vinculação institucional
1	Abreu, Ana Rosa	consultora da Secretaria do Ensino Fundamental	Programa PCN em Ação-Ministério da Educação
2	Alarcão, Isabel	professora universitária	especialista em supervisão de professores-Universidade de Aveiro
3	Alava, Séraphin	professor universitário	professor e pesquisador em multimídia-Univ. Toulouse le Mirail
4	Allen, Graham	professor universitário	Literatura Inglesa-University College da Irlanda
5	Apple, Michael W.	professor universitário	professor em educação-Universidade de Wisconsin
6	Azevedo, Jose Clovis de	professor universitário	professor em educação-Centro Universitário metodista
7	Bairon, Sérgio	professor universitário	educação, arte e história-Univ. presbiteriana Mackenzie
8	Baquero, Ricardo	professor universitário	professor de Psicologia Educacional-Universidade de Buenos Aires
9	Becker, Fernando	professor universitário	Faculdade de Educação-Universidade Federal do Rio Grande do Sul
10	Bolívar, Antonio	professor universitário	professor de Didática e organização escolar-Universidade de Granada
11	Borg, Carmel	professor universitário	professor em educação-Universidade de Malta

12	Buckingham, David	diretor	diretor do Institute of Education- London University
13	Canário, Rui	professor universitário	professor de psicologia- Universidade de Lisboa
14	Carvalho, Silvia Pereira de	Coordenador	Centro de Estudos e Informações Crecheplan-Universidade de São Paulo
15	Castle, Marrietta	consultora	consultora independente em leitura
16	Christensen, Clayton M.	professor universitário	professor-Havard Business School
17	Claxton, Guy	Diretor	diretor de pesquisa sobre Cultura e Aprend. em Organizações.- Graduate School of Educ.
18	Coll, César	professor universitário	depto de Psicologia Evol. e da Educ.-Univ. de Barcelona
19	Contreras, Rolando N. Pinto	professor universitário	teoria da Educação-Universidade metropolitana do Chile
20	Corazza, Sandra Mara	professora universitária	professora em educação- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
21	Corrêa, Juliane	professora universitária	membro da Cátedra da Unesco de formação docente, modalidade EAD, -Universidade Federal de Minas Gerais
22	Costa, Iris Elisabeth Tempel	Pesquisadora	Pesquisadora do Laboratório de Estudos Cognitivos- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
23	Cunha Jr, Henrique	professor universitário	Engenharia Elétrica- Universidade Federal do Ceará
24	Curto, Luís Maruny	psicólogo da educação	psicólogo da educação-Escolas públicas da Catalunha
25	D' Ambrosio, Ubiratan	professor universitário	Matemática-Universidade Estadual de Campinas
26	Delval, Juan	professor universitário	Universidade Autônoma de Madri
27	DeMoor, Emily	professora universitária	professora em educação-The Loyola Institute for Ministry, EUA
28	Devries, Zan	professora universitária	Regents Center for Early Developmetal Education-Univ of North Iowa
29	Dorneles, Beatriz Vargas	professora universitária	Faculdade de Educação- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
30	Duran, David	professor universitário	professor de educação- Universidade de Barcelona

31	Elkind, David	professor universitário	Tufts University de Massachussets
32	Fagundes, Léa da Cruz	professora universitária	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
33	Farrell, Michael	consultor	consultor de educação especial
34	Fernández, Alicia	Coordenadora	Coordenadora da Escuela Psicopedagógica de Buenos Aires
35	Ferraço, Carlos Eduardo	professor universitário	professor em educação- Universidade Federal do Espírito Santo
36	Ferreiro, Emília	pesquisadora	pesquisadora do CINVESTAV-México
37	Fischmann, Roseli	professora universitária	educação-Universidade presbiteriana Mackenzie
38	Fortuna, Tânia Ramos	professora universitária	professora em educação- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
39	Frago, Antônio Viñao	professor universitário	teoria e história da educação - Universidade de Murcia da Espanha
40	Fullan, Michael	professor universitário	professor em educação- Universidade de Toronto
41	Gadotti, Moacir	professor universitário	Instituto Paulo Freire- Universidade de São Paulo
42	García, Carlos Mediavilla	Licenciado em Sociologia	Universidade Complutense de madri
43	Giroux, Henry A.	professor universitário	Pennsylvania State University
44	Goñi, Javier Onrubia	professor universitário	psicologia evolutiva da educação-universidade de Barcelona
45	González Cuberes, Maria Teresa	Coordenadora	Coordenadora do Programa Alfabetização precoce como prevenção do Fracasso Escolar
46	Hadji, Charles	professor universitário	Universidade Pierre Mendès-France Grenoble 2
47	Hargreaves, Andy	professor universitário	professor em educação- International Centre for Educational Change
48	Hernández, Fernando	professor universitário	professor de educação- Universidade de Barcelona
49	Horn, Michael B.	diretor	diretor executivo de educação- Innosight Institute
50	Hutchison, David	professor universitário	professor em educação-Brock University
51	Imbernón, Francesc	professor universitário	catedrático de didática e Organização Escolar

52	Jares, Xesús R.	professor universitário	Universidade de La Coruña
53	Johnson, Curtis	presidente	presidente do The Citistates Group
54	Kleiman, Angela B.	professora universitária	professora de linguística- Universidade Estadual de Campinas
55	Kolinsky, Régine	professora universitária	Unidade de Pesquisa em Neuroc. Cognitivas-Univ. Livre de Bruxelas
56	La Taille, Yves de	professor universitário	especialista em desenv. moral da criança e do adolescente- Universidade de São Paulo
57	Lévy, Labrosse	Pesquisador em Epistemologia	Centro de Pesquisas de Epistemologia e Autonomia - Escola Politécnica de Québec
58	Lima, Elvira de Souza	professora universitária	professora em desenvolvimento humano-Hofstra University
59	Litto, Fredric	professor universitário	Mídias Alternativas- Universidade de São Paulo
60	Litwin, Edith	professora universitária	Tecnologia Educativa- Universidade de Buenos Aires
61	Lucas, Peter	professor universitário	professor de Educação- Universidade de Nova york
62	Lüdke, Menga	professora universitária	professora em educação- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
63	Macedo, Lino de	professor universitário	Psicologia da Aprendizagem- Universidade de São Paulo
64	Machado, Nilson José	professor universitário	professor de Educação- Universidade de São Paulo
65	Macnab, Natasha	professora universitária	professora em educação- Universidade de Birmingham,
66	Magdalena, Beatriz Corso	Pesquisadora	Laboratório de Estudos Cognitivos-Universidade Federal do Rio Grande do Sul
67	Mantoan, Maria Teresa Eglér	professora universitária	Laboratório de estudos e Pesquisas em ensino e Diversidade-Universidade Estadual de Campinas
68	Marcilio, Maria Thereza	Coordenadora	Coordenadora do Núcleo de Educação da Avante: Educação e Mobilização Social
69	Mayo, Peter	professor universitário	professor em educação- Universidade de malta
70	Mclaren, Peter	professor universitário	Instituto Paulo Freire- Universidade da Califórnia

71	Mello, Guiomar Namode	diretora	diretora da Ebrap-Escola Brasileira de Professores
72	Méndez, Juan Manuel Álvarez	professor universitário	professor de didática-Universidade de madri
73	Miguel, Emilio Sánchez	professor universitário	professor de psicologia evolutiva e da educação-Universidade de Salamanca
74	Mindlim, Betty	Coordenadora	Coordenadora Antropóloga e Economista do Instituto de Antropologia e Meio Ambiente - Universidade de São Paulo
75	Mittler, Peter	professor universitário	professor de educação para necessidades especiais-Universidade de manchester
76	Morais, José	professor universitário	Unid. de Pesquisa em Neuroc. Cognitivas-Universidade Livre de Bruxelas
77	Nogueira, Neide	Coordenadora	Coordenadora de Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais
78	Oliveira, Silvia Maria de	Mestranda em Educação	Universidade Federal de Santa Catarina
79	Pacheco, José Augusto	professor universitário	Universidade do Minho
80	Padilha, Paulo Roberto	diretor pedagógico	diretor pedagógico e coord. do Movimento da Escola Cidadã-Instituto Paulo freire
81	Pallof, Rena M.	professora universitária	John F. Kennedy University
82	Pérez Echeverría, Maria del Puy	professora universitária	professora em psicologia da aprendizagem-Universidade de Madri
83	Périssé, Paulo	Coordenador	coordenador do projeto The global School- Universidade de São Paulo
84	Perrenoud, Philippe	professor universitário	Sociólogo-Universidade de Genebra
85	Pogré, Paula	professora universitária	instituto de desenv. Humano – Univ. Nacional de General Sarmiento
86	Pozo, Juan Inácio	professor universitário	professor em psicologia da aprendizagem-Universidade de Madri
87	Pratt, Keith	professora universitária	Wayland Baptist University of Alaska
88	Puig, Josep María	professora universitária	professora em teoria e história da educação-Universidade de Barcelona

89	Puiggrós, Adriana	professora universitária	Universidade de Buenos Aires
90	Ramal, Andrea Cecília	pesquisadora	pesquisadora do Centro Pedagógico Pedro Arrupe-Centro Pedagógico Pedro Arrupe
91	Rocha, Eloisa Acires Candal	professor universitário	Departamento de Metodologia de Ensino – Universidade Federal de Santa Catarina
92	Roy, Suzana Calvo	vice-presidente da UICN	Vice-presidente da Comissão de Educ. da União intern. para a Conservação da Natureza
93	Samia, Mônica	pedagoga	responsável pelo Grupo de formação de Educadores da Avante:Educ. e Mob. Social
94	Sancho, Juana María	professora universitária	Didática e Organização Educativa-Universidade de Barcelona
95	Selby, David	professor universitário	professor em Educação-Universidade de Plymouth
96	Silva, Marco	professor universitário	professor em educação e sociologia-Universidade Estadual do Rio de Janeiro
97	Silva, Maria Cecília Pereira	Psicanalista	analista e docente da SBP-Sociedade Brasileira de Psicanálise
98	Soares, Magda	professora universitária	professora em educação-Universidade Federal de Minas gerais
99	Stainback, Susan Bray	Diretora	diretora -Research Consortium for Human Empowerment
100	Sternberg, Robert J.	diretor	diretor da Escola de Artes e Ciências-Universidade Tufts
101	Teixeira, Inês Assunção de Castro	professora universitária	professora em educação-Universidade Federal de Minas gerais
102	Thomas, Gary	professor universitário	professor em educação-Universidade de Birmingham
103	Thurler, Monica Gather	professora universitária	professora de ensino e pesquisa da Faculdade de Psicol. e de educ. da Univ. de Genebra
104	Torres, Rosa María	pesquisadora	pesquisadora do instituto Fronesis
105	Trilla, Jaume	professor universitário	professor em teoria e história da educação-Universidade de Barcelona

106	Triviños, Augusto Silva	professor universitário	pós graduação em Educação- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
107	Valente, José Armando	professor universitário	professor de informática- Universidade Estadual de Campinas
108	Vasconcellos, Celso dos Santos	diretor doutor em educ.	diretor do Libertad-Centro de Pesquisa e Formação
109	Weisz, Telma	consultora do MEC	doutora em psicologia da aprendizagem- Universidade de São Paulo
110	Yus Ramos, Rafael	professor ensino médio	doutor em ciências -Coletividade Pedagógica da Axarquia
111	Yus, Rafael	doutor em Ciências	Integrante da Renovação Educativa Malaguenha- Universidade de Granada
112	Zabalza, Miguel A.	professor universitário	Didática e Organização Escolar- Universidade de Santiago de Compostela
113	Zagury, Tania	professora universitária	Faculdade de Educação- Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Fonte: Pátio-Revista Pedagógica, 1997-2008.

Tabela 2: Relação da área e país de atuação dos autores dos artigos da Pátio - Revista Pedagógica selecionados para a análise, por ordem alfabética de autores.

	Nomes dos autores	Área de atuação	País
1	Abreu, Ana Rosa	Educação	Brasil
2	Alarcão, Isabel	Educação	Portugal
3	Alava, Séraphin	Tecnologia	França
4	Allen, Graham	Literatura	Irlanda
5	Apple, Michael W.	Educação	E. U. A.
6	Azevedo, Jose Clovis de	Educação	Brasil
7	Bairon, Sérgio	Educação e Arte	Brasil
8	Baquero, Ricardo	Psicologia da Educação	Argentina
9	Becker, Fernando	Educação	Brasil
10	Bolívar, Antonio	Educação - Didática	Espanha
11	Borg, Carmel	Educação	República de Malta
12	Buckingham, David	Educação	Inglaterra
13	Canário, Rui	Psicologia	Portugal
14	Carvalho, Silvia Pereira de	Psicologia	Brasil
15	Castle, Marrietta	Letras	E. U. A.
16	Christensen, Clayton M.	Educação	E. U. A.
17	Claxton, Guy	Psicologia Cognitiva	E. U. A.
18	Coll, César	Psicologia Evolutiva e da Educação	Espanha
19	Contreras, Rolando N. Pinto	Educação - teoria e história da educação	Chile
20	Corazza, Sandra Mara	Educação	Brasil
21	Corrêa, Juliane	Educação	Brasil
22	Costa, Iris Elisabeth Tempel	Psicologia Cognitiva	Brasil
23	Cunha Jr, Henrique	Engenharia Elétrica	Brasil
24	Curto, Luís Maruny	Psicologia da Educação	Espanha
25	D' Ambrosio, Ubiratan	Matemática	Brasil
26	Delval, Juan	Educação e Moral	Portugal
27	DeMoor, Emily	Educação	E. U. A.
28	Devries, Zan	Educação	E. U. A.

29	Dorneles, Beatriz Vargas	Educação	Brasil
30	Duran, David	Educação	Espanha
31	Elkind, David	Educação e Infância	E. U. A.
32	Fagundes, Léa da Cruz	Psicologia	Brasil
33	Farrell, Michael	Educação - Educação Especial	Inglaterra
34	Fernández, Alicia	Psicopedagogia	Argentina
35	Ferraço, Carlos Eduardo	Educação	Brasil
36	Ferreiro, Emília	Educação	México
37	Fischmann, Roseli	Educação	Brasil
38	Fortuna, Tânia Ramos	Educação	Brasil
39	Frago, Antônio Viñao	Educação - teoria e história da educação	Espanha
40	Fullan, Michael	Educação	Canadá
41	Gadotti, Moacir	Educação	Brasil
42	García, Carlos Mediavilla	Sociologia	Espanha
43	Giroux, Henry A.	Educação	E. U. A.
44	Goñi, Javier Onrubia	Psicologia Evolutiva e da Educação	Espanha
45	González Cuberes, Maria Teresa	Educação- Pedagoga e Psico Social	Argentina
46	Hadji, Charles	Educação	França
47	Hargreaves, Andy	Educação	Canadá
48	Hernández, Fernando	Educação	Espanha
49	Horn, Michael B.	Educação	E. U. A.
50	Hutchison, David	Educação	Canadá
51	Imbernón, Francesc	Educação - Didática	Espanha
52	Jares, Xesús R.	Educação	Espanha
53	Johnson, Curtis	Educação e Tecnologia	E. U. A.
54	Kleiman, Angela B.	Linguística	Brasil
55	Kolinsky, Régine	Psicologia Cognitiva	Bélgica
56	La Taille, Yves de	Psicologia do desenvolvimento	Brasil
57	Lévy, Labrosse	Epistemologia	Canadá
58	Lima, Elvira de Souza	Educação e Psicologia	E. U. A.

59	Litto, Fredric	Tecnologia	Brasil
60	Litwin, Edith	Tecnologia	Argentina
61	Lucas, Peter	Educação	E. U. A.
62	Lüdke, Menga	Educação	Brasil
63	Macedo, Lino de	Psicologia da Aprendizagem	Brasil
64	Machado, Nilson José	Educação	Brasil
65	Macnab, Natasha	Educação	Inglaterra
66	Magdalena, Beatriz Corso	Educação - Estudos Cognitivos	Brasil
67	Mantoan, Maria Teresa Eglér	Educação	Brasil
68	Marcilio, Maria Thereza	Educação	Brasil
69	Mayo, Peter	Educação	República de Malta
70	Mclaren, Peter	Educação	E. U. A.
71	Mello, Guiomar Namó de	Educação	Brasil
72	Méndez, Juan Manuel Álvarez	Educação - Didática	Espanha
73	Miguel, Emilio Sánchez	Psicologia Evolutiva e da Educação	Espanha
74	Mindlim, Betty	Antropologia e Economia	Brasil
75	Mittler, Peter	Educação - Educação Especial	Inglaterra
76	Morais, José	Psicologia Cognitiva	Bélgica
77	Nogueira, Neide	Educação - Temas transversais	Brasil
78	Oliveira, Silvia Maria de	Educação	Brasil
79	Pacheco, José Augusto	Educação	Portugal
80	Padilha, Paulo Roberto	Educação	Brasil
81	Pallof, Rena M.	Educação	E. U. A.
82	Pérez Echeverría, Maria del Puy	Psicologia da Aprendizagem	Espanha
83	Périssé, Paulo	Psicologia da Educação	Brasil
84	Perrenoud, Philippe	Sociologia	Suíça
85	Pogré, Paula	Educação	Argentina
86	Pozo, Juan Inácio	Psicologia da Aprendizagem	Espanha
87	Pratt, Keith	Educação	E. U. A.
88	Puig, Josep María	Educação - teoria e história da educação	Espanha

89	Puiggrós, Adriana	Educação	Argentina
90	Ramal, Andrea Cecilia	Educação	Brasil
91	Rocha, Eloisa Acires Candal	Educação - Metodologia de Ensino	Brasil
92	Roy, Suzana Calvo	Educação	Brasil
93	Samia, Mônica	Educação	Brasil
94	Sancho, Juana María	Educação - Didática	Espanha
95	Selby, David	Educação	Inglaterra
96	Silva, Marco	Educação e Sociologia	Brasil
97	Silva, Maria Cecília Pereira	Psicanálise	Brasil
98	Soares, Magda	Educação	Brasil
99	Stainback, Susan Bray	Educação	E. U. A.
100	Sternberg, Robert J.	Artes	E. U. A.
101	Teixeira, Inês Assunção de Castro	Educação	Brasil
102	Thomas, Gary	Educação	Inglaterra
103	Thurler, Monica Gather	Psicologia da Educação	Suíça
104	Torres, Rosa María	Educação	Argentina
105	Trilla, Jaume	Educação - teoria e história da educação	Espanha
106	Triviños, Augusto Silva	Educação	Brasil
107	Valente, José Armando	Tecnologia	Brasil
108	Vasconcellos, Celso dos Santos	Educação	Brasil
109	Weisz, Telma	Psicologia da Aprendizagem	Brasil
110	Yus Ramos, Rafael	Educação	Espanha
111	Yus, Rafael	Educação	Espanha
112	Zabalza, Miguel A.	Educação - Didática	Espanha
113	Zagury, Tania	Educação	Brasil

Fonte: Pátio-Revista Pedagógica, 1997-2008.

As tabelas anteriores apresentam informações a respeito dos autores dos textos da “Pátio- Revista Pedagógica”, o corpus de análise que nos serviu de dados para a elaboração da presente dissertação. Desse modo, enquanto a tabela 1 nos apresenta informações sobre o nome dos autores, bem como as funções e instituições ao qual estão vinculados, a tabela 2 nos indica dados sobre suas áreas e países de atuação.

Por meio dessas tabelas é possível ter informações a respeito do campo discursivo no qual os autores praticam sua função de sujeito falante, posicionando-se como sujeito do enunciado. Conforme Fischer (2001, p.204): “Exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras, e expor as relações que se dão dentro de um discurso”. É importante lembrar novamente que em tal perspectiva é necessário ter a compreensão de que, segundo Foucault, as regras de formação dos conceitos, proposições e enunciados não residiriam na consciência ou mentalidade dos indivíduos, pelo contrário, elas estariam no próprio discurso, de modo a se imporem a todos aqueles que tentam falar ou falam dentro de um determinado campo discursivo (Ibid). Dessa maneira as formações discursivas estariam sempre dentro de um campo ou espaço discursivo, ou seja, elas estariam sempre relacionadas com determinados campos do saber, de modo que, sempre que falamos em discurso pedagógico, médico, econômico, ecológico, dentre outros, estamos afirmando que cada um desses compreende um conjunto de enunciados que encontram-se, por exemplo, apoiados em um determinado sistema de formação (ou formação discursiva) da pedagogia, medicina, economia e da ecologia.

As formações discursivas não devem ser vistas como disciplinas ou sistemas fechados em si mesmos, mas devem ser entendidas como um princípio de dispersão e repartição dos enunciados, “segundo o qual se ‘sabe’ o que pode e o que deve ser dito, dentro de determinado campo e de acordo com certa posição que se ocupa nesse campo” (FISCHER, 2001, p.203). Essas formações discursivas funcionariam então como matrizes de sentido, nas quais os falantes se reconheceriam, “porque as significações ali lhes parecem óbvias, naturais” (Ibid, p.204).

A partir disso, a tabela 1 traz dados a respeito dos *locais de onde falam os sujeitos*, os quais se constituem enquanto *função* do discurso. Desse modo, dos 113 autores dos textos que constituíram nosso *corpus* de análise, 79 atuam em Universidades (27 brasileiras, 16 espanholas, 11 estadunidenses, 4 argentinas, 4 inglesas, 4 portuguesas, 3 canadenses, 2 belgas, 2 francesas, 2 maltanesas, 2 suíças, 1 chilena e 1 irlandesa) e 34 em outras instituições (17 brasileiras e 17 estrangeiras). Ainda, dentre os referidos autores, 79 são professores universitários, 8 são diretores, 7 coordenadores, 6 pesquisadores, 4 consultores e 9 ocupam

outras funções (1 professor do Ensino Médio, 1 pedagoga, 1 psicanalista, 1 psicólogo da educação, 1 licenciado em sociologia, 1 presidente, 1 mestranda em Educação, 1 vice-presidente e 1 doutor em ciências).

Os discursos proferidos por esses autores se constituem a partir de campos discursivos, os quais podem ser evidenciados na tabela 2, sendo eles: Educação (78 autores), Psicologia, (19), Tecnologia (4), Sociologia (2), Artes (1), Epistemologia (1), Letras (1), Linguística (1), Literatura (1), Psicopedagogia (1), Antropologia e Economia (1).

Essas formações discursivas, num âmbito geral remetidas à pedagogia, e, em específico, a diversos outros campos de saberes, trazem discursos que de certa forma dizem, e no ato de dizer constituem, o sujeito pedagógico. As discursividades, proposições e enunciados constituintes desses diferentes campos discursivos e que se relacionam entre si apresentam uma grande diversidade temática. Nas tabelas seguintes, 3, 4 e 5, ilustramos tal diversidade de modo a apontar a variedade de temáticas às quais os discursos encontrados em nossa análise dos textos da Revista remetem. As temáticas discursivas estão distribuídas ao longo dessas tabelas conforme o ano de publicação dos artigos da “Pátio - Revista Pedagógica”, sendo que, na tabela 3, temos as temáticas distribuídas desde as edições publicadas em 1997 até 2000, na tabela 4, de 2001 a 2004, enquanto que na tabela 5, desde o ano de 2005 até 2008.

Cada uma dessas temáticas foram denominadas de acordo com os assuntos e temas abordados ao longo dos textos dos artigos analisados, conforme será demonstrado mais a diante no tópico 3.3 *As ondas discursivas*. As temáticas dessas tabelas 3, 4 e 5 encontram-se distribuídas ao longo das colunas em ordem alfabética.

Tabela 3 - Relação das temáticas de discursos, enunciados e proposições encontrados nos artigos analisados da Pátio - Revista Pedagógica dos anos de 1997 a 2000, distribuídos em ordem alfabética e por ano de publicação.

Ano	1997	1998	1999	2000
Temáticas	construtivismo	autonomia	biologia	alfabetização
	ciberespaço	ciência	ciberespaço	amor
	diversidade	cotidiano	competência	arte
	experiência	currículo	comum	autonomia
	inteligência	diversidade	construtivismo	avaliação
	interacionismo	ecologia	cotidiano	biologia
	liberdade	fragmentação	democracia	ciberespaço
	neoliberalismo	função escola	diversidade	cidadania
	Paulo Freire	igualdade	função escola	ciência
	poder	moral	igualdade	competência
	política	multiculturalismo	inteligência	consciência
	vida	neoliberalismo	interacionismo	currículo
		política	neoliberalismo	democracia
		pragmatismo	poder	diversidade
		sustentabilidade	psicologia	Educ. permanente
		temas transversais	público	ética
			sociedade	exclusão
			temas transversais	função escola
				Gaia
				ideologia
				inclusão
				linguagem
				mídia
				multiculturalismo
				neoliberalismo
				política
				psicologia
				sustentabilidade
			valores	
			vida	

Tabela 4 - Relação das temáticas de discursos, enunciados e proposições encontrados nos artigos analisados da Pátio - Revista Pedagógica dos anos de 2001 a 2004, distribuídos em ordem alfabética e por ano de publicação.

Ano	2001	2002	2003	2004
Temáticas	alfabetização	autonomia	administração	alfabetização
	ciberespaço	avaliação	autonomia	cidadania
	civilização	ciberespaço	ciberespaço	competência
	competência	competência	comum	cotidiano
	construtivismo	comum	cotidiano	cultura
	cotidiano	cotidiano	democracia	currículo
	currículo	deficiência	dilema	diversidade
	educação permanente	diversidade	educação permanente	economia
	ética	ecologia	fronteira	educação permanente
	exclusão	economia	função docente	exclusão
	formação	formação	função escola	função escola
	fronteira	função docente	holismo	identidade
	função discente	função escola	inteligência	letramento
	função docente	identidade	liberdade	neoliberalismo
	história	inclusão	poder	política
	identidade	natureza	valores	psicologia
	inteligência	paradigma		sociedade
	memória	paz		tempo
	neoliberalismo	psicologia		
	psicologia	solidariedade		
	trabalho	sustentabilidade		
		valores		
		vida		

Fonte: Pátio – Revista Pedagógica, 2001-2004.

Tabela 5 - Relação das temáticas de discursos, enunciados e proposições encontrados nos artigos analisados da Pátio-Revista Pedagógica dos anos de 2005 a 2008 distribuídos em ordem alfabética e por ano de publicação.

Ano	2005	2006	2007	2008
Temáticas	alfabetização	alfabetização	afeto	alfabetização
	avaliação	autonomia	competência	ciberespaço
	cotidiano	ciberespaço	comum	cidadania
	cultura	cidadania	cotidiano	comum
	deficiência	comum	democracia	construtivismo
	democracia	cotidiano	Educ.permanente	cotidiano
	didática	cultura	função escola	cultura
	direito	currículo	holismo	deficiência
	diversidade	democracia	narrativa	democracia
	Educ. permanente	desejo	neoliberalismo	diversidade
	exclusão	direito	paz	ecologia
	formação	educação permanente	poder	Educ. permanente
	fronteira	função docente	psicologia	episteme
	função escola	função escola	sustentabilidade	ética
	igualdade	inteligência	trabalho	identidade
	inclusão	inteligências múltiplas	vida	inteligência
	neoliberalismo	liberdade		justiça
	política	natureza		letramento
	sociedade	neoliberalismo		neoliberalismo
	vida	política		política
		valores		psicologia
		vida		sociedade
				sustentabilidade
				trabalho
				valores
				vida

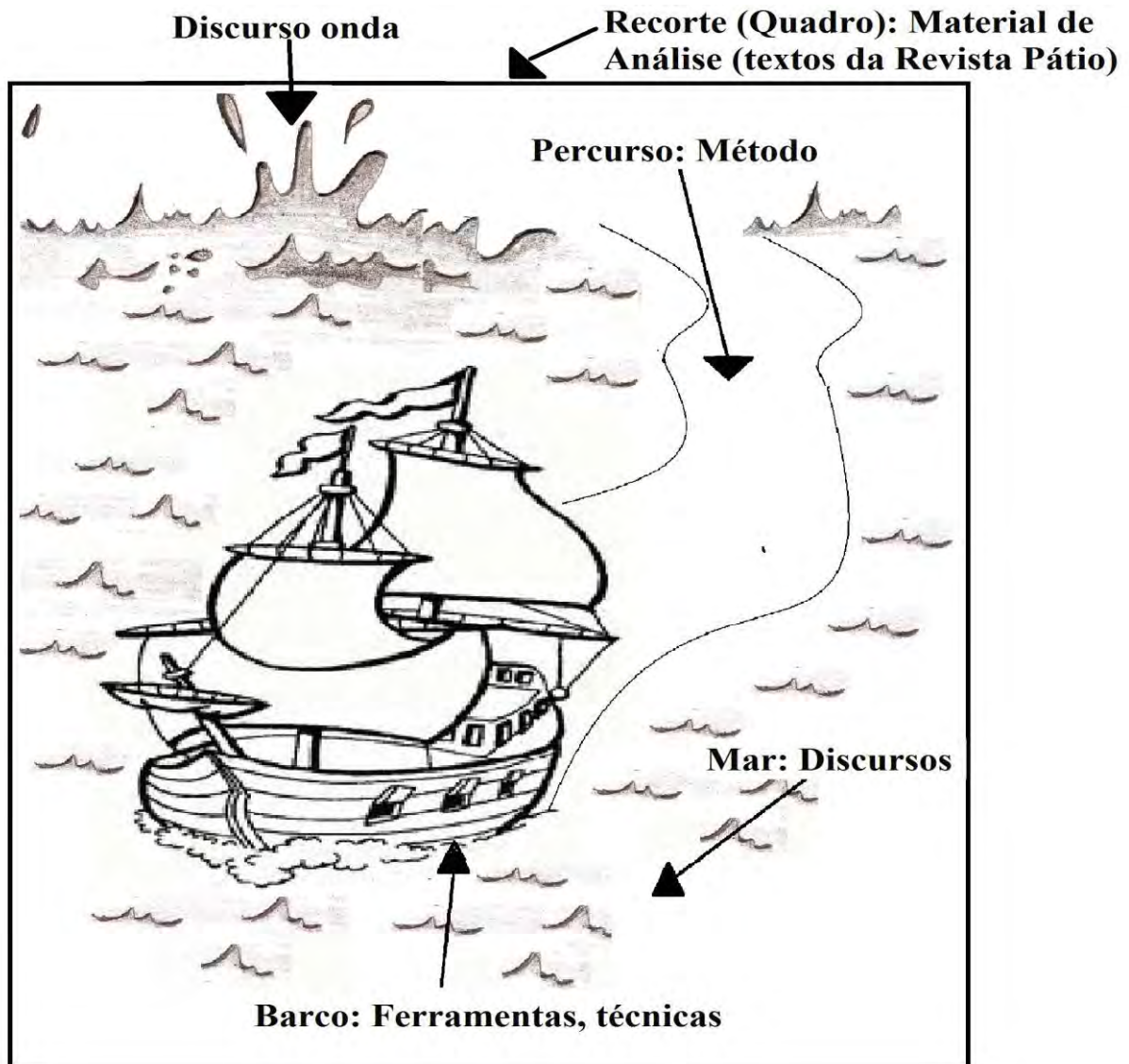
Fonte: Pátio – Revista Pedagógica, 2005-2008.

É importante ressaltar que essas tabelas apresentadas não dizem de um mapeamento minuciosamente traçado com as delimitações definitivamente contornadas e fixas tal como um objeto duro e irrevogável. Pretendemos por meio delas ilustrar o que em nosso trajeto específico durante os caminhos por nós trilhados nos atravessaram, de tal forma que, esses dados apresentados diriam de uma pintura constituída segundo nossos movimentos. Dessa maneira, tais dados não diriam respeito a uma amostra representativa das temáticas e discursos educacionais existentes num dado período, a qual visaria delimitar e apresentar um mapa de tudo o que foi dito àquela época, mas nosso intuito aqui foi o de apresentar alguns elementos que nos auxiliarão em nossa discussão sobre a constituição do sujeito pedagógico a partir de práticas discursivas e de poder. Assim, outros pesquisadores que se dispuserem a essa mesma jornada (no caso analisar textos da Revista Pátio utilizando o mesmo referencial teórico/metodológico) poderão encontrar outras formas, cores e elementos dispostos. Por fim, tanto as tabelas 3, 4 e 5 quanto os dados e elementos a serem apresentados nos tópicos subsequentes, têm o intuito de explicar a respeito das temáticas referentes a enunciados e proposições encontradas nos textos analisados da Pátio – Revista Pedagógica, ilustrando assim, sua heterogeneidade constitutiva.

Nosso caminho metodológico pode então ser simbolizado com, por exemplo, a metáfora de um barco atravessando um percurso no mar. Nesse caso, o espaço (recorte) destacado para o percurso remetem aos 11 anos (edições de 1997 a 2008) de publicações da “Pátio - Revista Pedagógica” (mais especificamente aos artigos cujo título no sumário da Revista é o de “Capa”) dispostas em um trecho delimitado de um oceano (discursividades) em que o barco representaria um conjunto de técnicas e ferramentas utilizadas para tal empreitada (conceitos chave do referencial teórico), e, o caminho percorrido pela embarcação nesse recorte, o método. Assim, em um oceano de discursos pedagógicos, percorremos um trecho específico, com técnicas específicas e mesmo se um barco semelhante se propuser a correr o mesmo trecho, encontrará disposições peculiares de ondas, ventos, umidade, cores e temperaturas.

A esquematização dessa metáfora a respeito do percurso metodológico pode ser visualizada na figura (Figura 1) a seguir:

Figura 1 - Metáfora do barco



Fonte: ilustração do barco retirada de “google imagens” e demais adaptações realizadas pelo próprio autor dessa dissertação.

Em meio a esse oceano de discursos dispostos em nosso percurso, atravessamos algumas *ondas* específicas. Os *discursos ondas* serão denominados aqui como o conjunto de discursividades e enunciados heterogêneos que concorrem entre si para a emergência de uma determinada onda-discurso. Quando da emergência de um *discurso onda*, outros *discursos não onda* se articulam ao seu redor, interferindo e/ou auxiliando nos movimentos de emergência e submersão, característicos de uma onda. Os *discursos ondas* seriam então

discursos que como em um movimento de onda, emergem, submergem e voltam a emergir em diferentes momentos e períodos, enquanto que os *discursos não onda* seriam aqueles que se articulam a esses, auxiliando-os em seus movimentos ondulares. A tabela e o gráfico seguintes (tabela 6 e gráfico 1) pretendem ilustrar esses movimentos característicos dos *discursos ondas*.

Foram identificadas ao longo da análise dos textos da “Pátio - Revista Pedagógica” 10 temáticas às quais remetem os *discursos ondas*, sendo elas: *Alfabetização, Avaliação, Ciberespaço, Competências, Comum, Cotidiano, Diversidade, Função Escola, Inteligência e Sustentabilidade*. Na tabela 6 essas 10 temáticas estão distribuídas em ordem alfabética, sendo os respectivos *discursos ondas* indicados por um “X” conforme o ano de sua ocorrência, de forma que, o “X” indica os momentos em que emergem e, quando não marcado, os momentos de submersão.

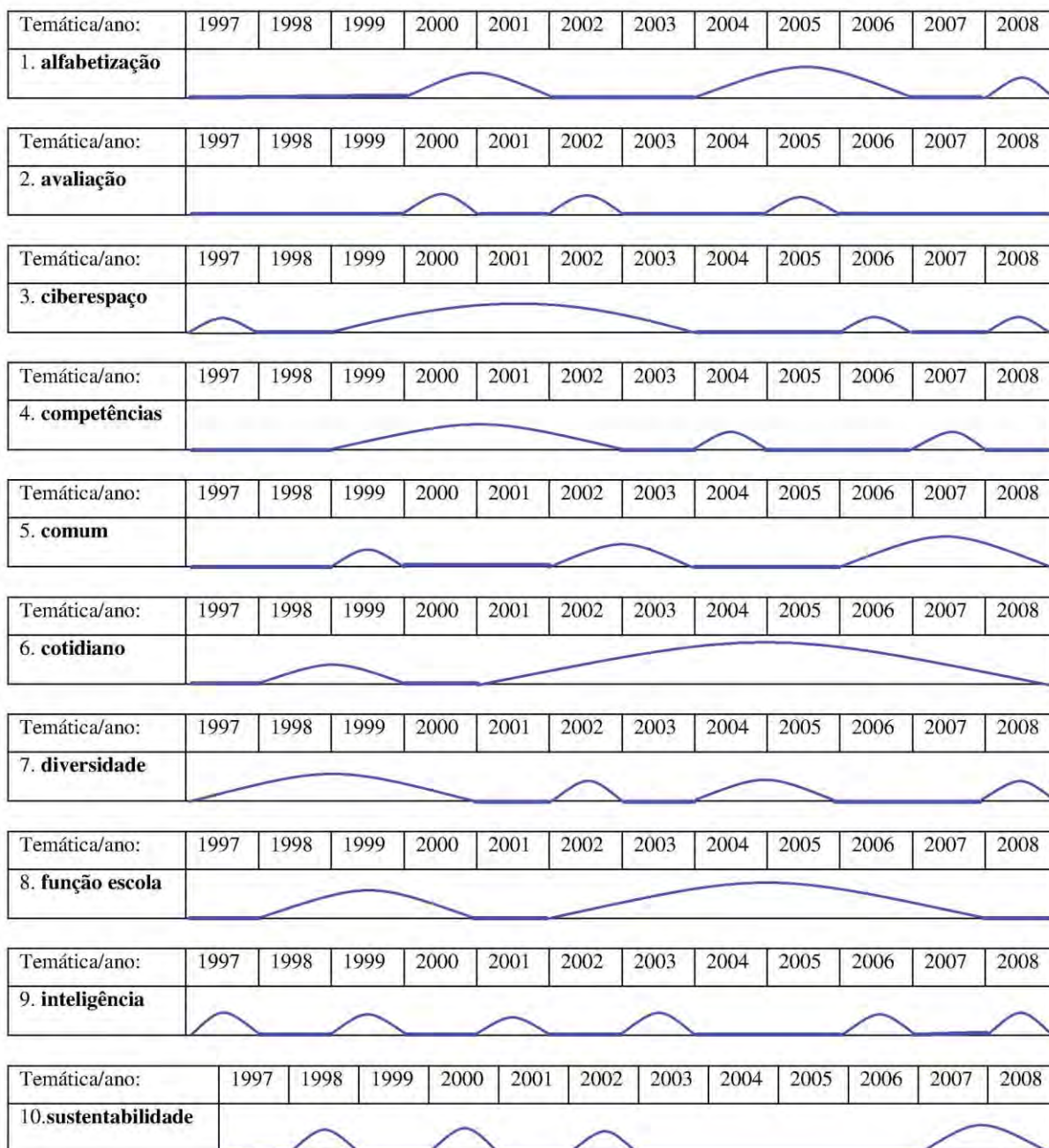
Tabela 6 - Relação de discursos ondas encontrados nos artigos analisados da Revista Pátio, por ano de ocorrência:

ano		97	98	99	00	01	02	03	04	05	06	07	08
Temáticas Discursos Ondas	alfabetização				x	x			x	x	x		x
	avaliação				x		x			x			
	ciberespaço	x		x	x	x	x	x			x		x
	competências			x	x	x	x		x			x	
	comum			x			x	x			x	x	x
	cotidiano		x	x		x	x	x	x	x	x	x	x
	diversidade	x	x	x	x		x		x	x			x
	função escola		x	x	x		x	x	x	x	x	x	
	inteligência	x		x		x		x			x		x
	sustentabilidade		x		x		x					x	x

Fonte: Pátio – Revista Pedagógica, 1997-2008.

Esse mesmo movimento de emergência e de submersão dos *discursos ondas* podem ser ilustrados a partir do gráfico 1, em que a linha azul simula o movimento ondular, indicando os períodos (anos) em que tais ondas emergem:

Gráfico 1 - Gráficos dos movimentos dos discursos ondas



Fonte: Pátio – Revista Pedagógica, 1997-2008.

Enquanto pode-se verificar nas tabelas 3, 4 e 5 as temáticas dos discursos (discursos onda e discursos não onda) pelos quais passamos durante nossa *navegação*, na tabela 6 e no gráfico 1 podem ser observados, mais especificamente, os movimentos dos *discursos ondas* e suas respectivas temáticas. É observável na tabela 6 e no gráfico 1 que algumas ondas são

mais frequentes que outras, o que indica seu caráter de *descontinuidade* tal qual aborda Foucault (1972), em suas análises históricas, ao argumentar que a noção de descontinuidade além de se opor à linearidade progressiva da história tradicional, também traz consigo a recusa à ideia de origem, em seu sentido metafísico, ou seja, a recusa ao primado de um sujeito universal que poderia trazer consigo uma verdade única e primeira antes da história.

Um detalhe importante a ser observado é que os *discursos ondas* não são definidos simplesmente pela frequência com que emergem e submergem, mas principalmente pelo fato de que, ao emergirem, possibilitam também movimentos e associações de outras discursividades, enunciados e proposições a sua volta. Na próxima subseção, procuramos ilustrar com mais detalhes esses movimentos e associações de outros discursos, frases, proposições e enunciados junto a cada um desses *discursos ondas* que tivemos contato durante nossa *navegação*. A análise desses *discursos ondas* torna-se pertinente justamente pelo fato de que esses influenciam a constituição do objeto de trabalho desta pesquisa, ou seja, o sujeito pedagógico.

3.3 - As ondas discursivas:

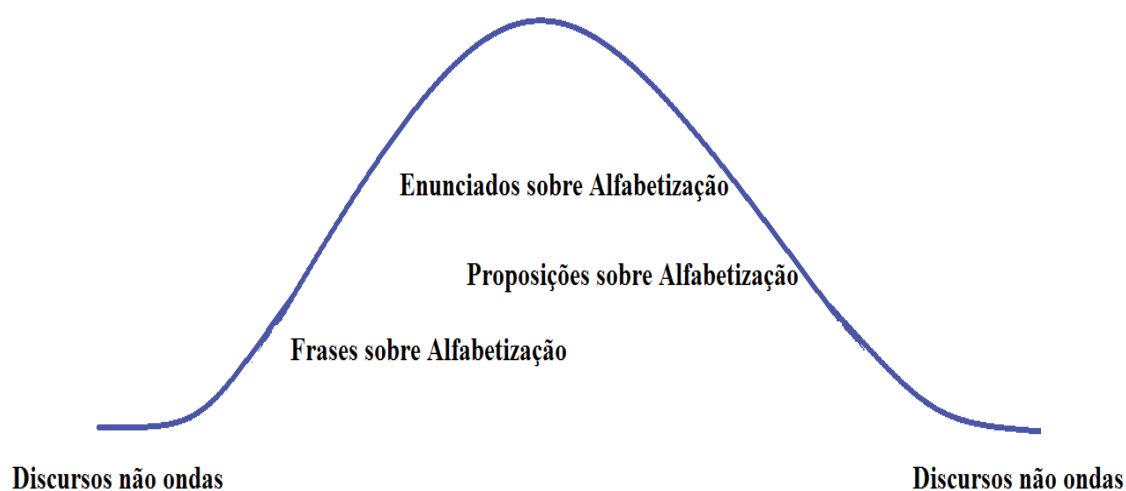
Antes é importante relembrar o que na perspectiva de Foucault se entende por discurso pedagógico. Conforme Fischer (2001), uma maneira de se entender discurso a partir da ótica Foucautiana seria como um conjunto de enunciados provindos de um mesmo sistema de formação sob o qual poder-se-ia falar, por exemplo, de discurso pedagógico, discurso da educação, discurso clínico, discurso psiquiátrico, discurso da economia, etc. Assim entendido, o discurso pedagógico poderia então ser constituído por enunciados da pedagogia, os quais poderiam inclusive serem encontrados associados a outros enunciados advindos de campos de saberes diversos, tais como da economia, biologia, psicologia, dentre outros.

É importante relembrar também, para fins elucidativos, o que consistiria exatamente, na perspectiva de Foucault, uma frase, um enunciado e uma proposição. De acordo com Castro (2009, p.137), na perspectiva de Foucault, por frase entende-se como “a unidade analisada pela gramática” e por proposição, “a unidade da lógica”(Ibid, p.137). Ainda segundo o autor, por enunciado entende-se como “uma proposição ou uma frase considerada desde o ponto de vista de suas condições de existência, não como proposição ou como frase” (Ibid, p.136). Assim, conforme Castro (2009, p.137), “o enunciado articula-se sobre a frase ou

sobre a proposição, mas não deriva deles”, sendo que “duas expressões desde o ponto de vista lógico não são necessariamente equivalentes do ponto de vista enunciativo” (Ibid, p.137). Nessa perspectiva, o enunciado não necessariamente se materializa por um conjunto de palavras, frases, proposições ou discursos, mas pode, por exemplo, ser materializado em uma figura, tal como uma ilustração em uma Revista. Por fim, um enunciado pode ser tanto uma gravura, quanto um gesto, um olhar ou mesmo simplesmente um conjunto de meras “palavras dispostas em coluna em uma gramática latina como ‘*amo, amas, amat*’” (Ibid, p.137).

No que se refere ao *discurso onda*, esse seria constituído por frases, proposições e enunciados concorrentes entre si. Por exemplo, em relação a uma temática tal como a da *Alfabetização*, o discurso onda da alfabetização seria constituído por enunciados, frases e proposições referentes à alfabetização, como pode ser ilustrado na figura 2:

Figura 2: Discurso onda da Alfabetização



Fonte: ilustração do próprio autor

As tabelas seguintes (tabelas 7 e 8), indicam as temáticas dos enunciados e proposições constituintes dos *discursos ondas* encontrados no decorrer da análise dos textos da Revista em questão.

Tabela 7 - Relação das temáticas dos enunciados e proposições constituintes dos discursos ondas da Alfabetização, Avaliação, Ciberespaço, Competência e do Comum, encontrados nos textos analisados da Pátio - Revista Pedagógica, distribuídos em ordem alfabética.

Ondas	Alfabetização	Avaliação	Ciberespaço	Competência	Comum
T e m á t i c a s	ciberespaço	amor	Administração	autonomia	autonomia
	civilização	autonomia	Autonomia	ciberespaço	ciberespaço
	cultura	competência	Construtivismo	cotidiano	cidadania
	democracia	cultura	Cultura	diversidade	cultura
	desejo	democracia	Currículo	Educ. permanente	deficiência
	economia	diversidade	Educ. permanente	ética	democracia
	exclusão	formação	Fronteira	formação	diversidade
	história	ideologia	função docente	função discente	Educ. Perm.
	letramento	inclusão	Inteligência	função docente	economia
	memória	política	Interacionismo	identidade	fronteira
	mídia	sociedade	Neoliberalismo	neoliberalismo	holismo
	natureza	solidariedade	Psicologia	psicologia	liberdade
	neoliberalismo	vida	Trabalho	sociedade	neoliberalismo
	política				poder
					público
				valores	

Fonte: Pátio – Revista Pedagógica, 1997-2008.

Tabela 8 - Relação das temáticas dos enunciados e proposições constituintes dos discursos ondas do Cotidiano, Diversidade, Função escola, Inteligência e Sustentabilidade encontrados nos textos analisados da Pátio-Revista Pedagógica, distribuídos em ordem alfabética.

Ondas	Cotidiano	Diversidade	Função escola	Inteligência	Sustentabilidade
T e m á t i c a s	ciberespaço	arte	Afeto	biologia	biologia
	ciência	ciberespaço	Autonomia	ciberespaço	cidadania
	competência	cidadania	Cidadania	construtivismo	ciência
	currículo	deficiência	Cultura	cultura	consciência
	democracia	direito	Currículo	direito	cultura
	didática	exclusão	Democracia	episteme	currículo
	dilema	função docente	Diversidade	experiência	diversidade
	diversidade	identidade	Ecologia	fronteira	ecologia
	educação permanente	igualdade	Economia	função docente	ética
	função docente	inclusão	educação permanente	inteligências múltiplas	gaia
	identidade	liberdade	Ética	interacionismo	identidade
	narrativa	linguagem	Fragmentação	liberdade	justiça
	poder	multiculturalismo	Fronteira	neoliberalismo	neoliberalismo
	psicologia	natureza	Holismo	política	paradigma
	tempo	neoliberalismo	Inclusão	psicologia	política
	trabalho	Paulo Freire	Moral	valores	pragmatismo
	vida	poder	Paz	vida	psicologia
		política	Política		sociedade
		trabalho	Psicologia		valores
		valores	Sociedade		vida
		temas transversais			
		Trabalho			
		Valores			
		Vida			

Fonte: Pátio – Revista Pedagógica, 1997-2008.

Até esse momento foram apresentados tabelas, gráficos e figuras a respeito dos discursos, enunciados e proposições, bem como de suas respectivas temáticas, evidenciados no decorrer da análise dos textos da Revista “Pátio”. Em seguida, no próximo tópico será apresentada uma descrição desses diversos discursos, enunciados, frases e proposições encontrados durante a análise da “Pátio – Revista Pedagógica”, de modo a explicitar suas associações e correlações em cada uma das dez temáticas destacadas: *Alfabetização, Avaliação, Ciberespaço, Competências, Comum, Cotidiano, Diversidade, Função Escola, Inteligência e Sustentabilidade*.

Em tal descrição, poderá ser observado em *itálico*, a grande diversidade temática dos enunciados e proposições constituintes de um referido *discurso onda*. Essas expressões em *itálico* remetem as mesmas expressões evidenciadas ao longo das tabelas 7 e 8, as quais poderão ser encontradas também nas tabelas mais gerais (4, 5 e 6). Enquanto as expressões em *itálico* indicam as temáticas das proposições e enunciados que constituem um referido *discurso onda*, as palavras destacadas com um traço indicam a ocorrência de *palavras-chave* ao longo dos textos que fazem alusão a essas referidas expressões.

Ao final da descrição de cada um dos *discursos ondas* foram apresentados *gráficos ondas* a fim de melhor ilustrar seus períodos (anos) de ocorrência e sua heterogeneidade formativa. As linhas em azul dos gráficos simulam movimentos de ondas indicando os anos em que emergem. Dentro de cada “onda”, foram apontadas as temáticas dos enunciados e proposições que se associam constituindo-a.

3.4. Descrição dos discursos ondas

a) Alfabetização:

No ano de 2000 o discurso da *alfabetização* aparecerá associado a enunciados e proposições sobre *exclusão* e *mídia*. Frago (2000), por exemplo, relata que hoje há um papel de controle e exclusão dos processos de alfabetização promovidos a partir de meios de comunicação tal como a televisão, já que essa praticamente não possibilitaria um caminho à reflexão, narração e imaginação, sendo que “a imagem e o discurso televisivo, tal como estão sendo utilizados, buscam o impacto, a ausência de reflexão sobre o que é mostrado, sobre as causas e seus efeitos, e o controle da imaginação” (Ibid, p.28).

Da mesma maneira, em 2001 o discurso da *alfabetização* novamente se associará à *exclusão*, sendo agora também associado a proposições e enunciados sobre *memória*, *civilização* e *história*. De acordo com Dorneles (2001), a aprendizagem seria um processo contextualizado, de características únicas em cada época histórica, compreendida “de formas variadas em diferentes épocas e civilizações” (Ibid, p.29, grifo nosso). Por exemplo, segundo a autora, durante a Revolução Industrial “o objetivo maior da escolarização em massa era controlar a alfabetização, e não promovê-la; controlar tanto as formas de expressão quanto o comportamento que acompanhavam a passagem em direção à alfabetização” (Ibid, p.32, grifo meu). Ainda, conforme a autora, a nossa civilização teria até os dias de hoje “uma tradição milenar de conceber a aprendizagem como um processo de memorização de conceitos, fatos, registros. A aprendizagem tem sido entendida como um processo árido e repetitivo” (Ibid, p.33, grifo nosso).

Em 2004, além da *exclusão*, a *alfabetização* aparecerá associada a proposições e enunciados sobre *letramento*, *política*, *cultura* e *economia*. Morais e Kolinsky (2004), por exemplo, a respeito da aprendizagem da escrita apontam que:

O princípio de base do nosso sistema de escrita é que as letras ou grupos de letras representam fonemas. Portanto, o primeiro objetivo do ensino da leitura é o de fazer a criança descobrir, através de exercícios apropriados, o princípio alfabético, isto é, o princípio de correspondência entre fonemas e grafemas (as unidades gráficas que correspondem aos fonemas). Esse princípio é produtivo, porque o seu conhecimento permite a leitura e a escrita de um número infinito de palavras conhecidas e desconhecidas a partir de um número pequeno de fonemas e grafemas (MORAIS; KOLINSKY, 2004, p.14).

Em relação à exclusão, ainda Morais e Kolinsky (2004) argumentam que alguns educadores em sua atuação, partiriam do pressuposto de que se aprende a ler e a escrever da mesma maneira que se aprende a falar e a compreender a fala, de modo “natural”, o que teria endossado práticas abstratas e massificadas como a do ensino a partir das cartilhas fonéticas

Já Soares (2004) evidencia a reconfiguração do conceito de alfabetização, sendo definido o conceito de letramento. Para o autor:

Letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização (Ibid, p.19).

Assim, conforme o autor, junto ao processo de alfabetização deve-se destacar o de letramento de forma a serem ampliados os objetivos e procedimentos do ensino e da

aprendizagem possibilitando “comportamentos e práticas de uso do sistema de escrita, em situações sociais em que a leitura e/ou a escrita estejam envolvidas” (Ibid, p.19).

Em Ferreira (2004), a alfabetização aparece como um dos desafios fundamentais aos países da América Latina fundamental para que se possibilite sua independência econômica, política e cultural. Conforme a autora, em países que tal processo já ocorreu com sucesso como, por exemplo, a Finlândia, que aparece na primeira colocação do Programme for International Student Assessment (PISA), nota-se a importância dada ao trabalho docente junto aos alunos dos primeiros anos escolares que estão sendo alfabetizados. Desse modo:

Na Finlândia, a profissão docente é muito valorizada. São muitos os postulantes, podemos escolher os melhores, selecionamos apenas 10%. Nas pesquisas os professores de nível fundamental encontram-se sempre no mesmo nível de prestígio que os professores universitários, os médicos e os advogados (Ibid, p.29).

No ano de 2005, encontram-se discursos da *alfabetização* associados a proposições e enunciados a respeito da *democracia*, *cultura* e *neoliberalismo*. Miguel (2005), por exemplo, ao discorrer a respeito da alfabetização e de sua democratização, aponta que na antiguidade, saber ler e apropriar-se de textos como os dos grandes filósofos era considerado uma habilidade excepcional, entretanto hoje há uma pretensão “em si mesma excepcional” (Ibid, p.10) em se universalizar tal habilidade por meio da educação pública. Para o autor, estaríamos diante de um experimento cultural que nunca se tentou, sendo que a universalização plena mediante a educação deve ser entendida aqui como um ideal utópico, o qual aponta para um caminho a seguir de forma a chegar o mais perto possível de sua concretização. “Em outras palavras, precisamos de uma dupla comparação: uma em que os êxitos atuais da alfabetização sejam comparados com os êxitos do passado e com outros êxitos do presente; e outra em que o contraste seja entre o presente e os nossos ideais” (Ibid, p.9).

Para Kleiman (2005), da mesma maneira como na antiguidade, em que a capacidade de leitura e compreensão do escrito era considerado uma habilidade excepcional, atualmente, no contexto neoliberal, ainda a leitura e escrita incorporaria, a sua maneira, tal premissa, sendo que, tais habilidades hoje seriam utilizadas como uma ferramenta de emancipação de forma que quem tem seu domínio por si só já teria maiores possibilidades de ascensão social. De acordo com Kleiman, em determinados setores sociais, por exemplo, a prática da leitura pelo sujeito causaria inclusive um certo estranhamento quando publicamente evidenciada:

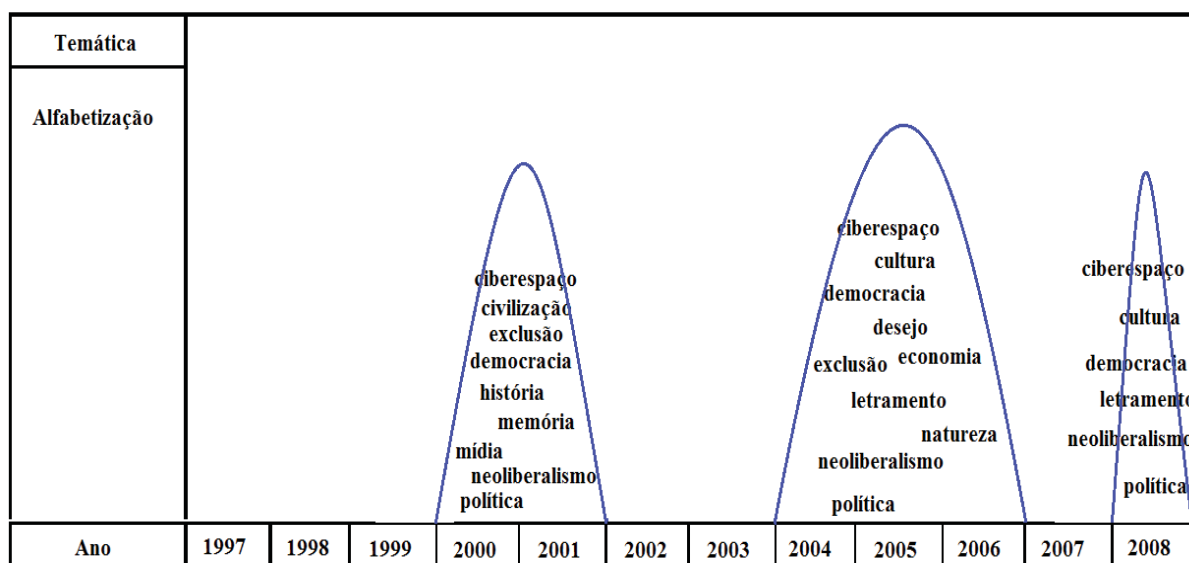
O acesso de todos à leitura é uma questão de direito universal. O exercício desse direito por trabalhadores manuais, no entanto, é inesperado e vira notícia. Recentemente, em uma matéria sobre leitura publicada em um jornal

de circulação nacional, o hábito voraz de leitura de um pedreiro com uma biblioteca de 40 mil volumes mereceu fotos, lide da reportagem, citações, história da vida. De fato, dos entrevistados ele era o único que não trabalhava com a escrita, que não era crítico literário, educador, pesquisador, bibliotecário, enfim, que não pertencia ao mundo bastante restrito dos que gostam de ler e são leitores por profissão (KLEIMAN, 2005, p.15).

A temática a respeito da *alfabetização* aparecerá em 2006 associada a proposições e enunciados sobre *natureza e desejo*. Segundo Canário (2006, p.9), a atividade de aprender seria “tão necessária, natural e inevitável como respirar” de modo que “todos estamos condenados a aprender” (Ibid, p.9, grifo nosso). Assim, conforme o autor, “a vontade e o desejo de aprender é algo de intrínseco ao ser humano” (Ibid, p.10) sendo que “o ensino não é uma condição necessária nem suficiente para que se verifique uma aprendizagem. Aprendem-se coisas que não são ensinadas e ensinam-se coisas que ninguém aprende”(Ibid, p.9, grifo nosso).

Em 2008, o discurso da *alfabetização* aparecerá novamente associado ao termo *letramento*, além de também a enunciados e proposições sobre o *ciberespaço*. Conforme Valente (2008), com o advento dos meios tecnológicos de informatização, além da distinção eventual entre sujeitos alfabetizados, que são os que sabem decodificar sinais gráficos do próprio idioma, mesmo de modo superficial, e, sujeitos letrados, que além da capacidade de ler e escrever também conseguem utilizar tais conhecimentos em práticas sociais de leitura e escrita, agora haveria também o denominado letramento digital. Assim, conforme o autor, tal modalidade diria respeito ao “domínio das tecnologias digitais, no sentido de alguém não ser um mero apertador de botões (alfabetizado digital), mas sim ser capaz de usar essas tecnologias em práticas sociais” (Ibid, p.13).

Gráfico 2 – gráfico onda da Alfabetização



Fonte: Pátio – Revista Pedagógica, 1997-2008.

b) Avaliação

No ano de 2000, o discurso da *avaliação* aparecerá associado a inúmeros enunciados e proposições, tais como *amor, política, vida, ideologia, democracia, autonomia, diversidade, inclusão e competência*, como pode ser evidenciado nos textos de Luckesi, Yus Ramos e Goñi. Em Luckesi (2000), encontram-se enunciados e proposições a respeito de amor, política e vida. Para o autor, o ato de avaliar deve ser um ato amoroso, acolhedor: “avaliar é um ato pelo qual, através de uma disposição acolhedora, qualificamos alguma coisa (um objeto, ação ou pessoa), tendo em vista, de alguma forma, tomar uma decisão sobre ela” (Ibid, p.8). Assim, avaliar consistiria em diagnosticar e decidir a respeito do objeto avaliado num processo indissociável. A avaliação seria então uma maneira de “levar à frente uma ação que foi planejada dentro de um arcabouço teórico, assim como político” (Ibid, p.11, grifo nosso), a qual consistiria num resultado satisfatório que seria aquele que é compatível com a teoria e prática pedagógica que se esteja utilizando. A partir disso:

Em síntese, avaliar a aprendizagem escolar implica estar disponível para acolher nossos educandos no estado em que estejam, para, a partir daí, poder auxiliá-los em sua trajetória de vida. Para tanto, necessitamos de cuidados com a teoria que orienta nossas práticas educativas, assim como de cuidados específicos com os atos de avaliar que, por si, implicam em diagnosticar e renegociar permanentemente o melhor caminho para o desenvolvimento, o melhor caminho para a vida. Por conseguinte, a avaliação da aprendizagem

escolar não implica aprovação ou reprovação do educando, mas sim orientação permanente para o seu desenvolvimento, tendo em vista tornar-se o que o seu SER pede (LUCKESI, 2000, p.11, grifo nosso).

Em Yus Ramos, a avaliação se encontra correlacionada a proposições a respeito de *ideologia, política, democracia e autonomia*. Conforme o autor, a avaliação não é uma mera técnica, mas sim um construto social “que possui usos ideológicos e políticos confundidos com os usos educativos”. (Ibid, p.12, grifo nosso). Para Yus Ramos (2000), a avaliação não deve ser utilizada com o fim de aprovação no sentido de servir como uma ferramenta de controle da ordem acadêmica ou de habilitação, mas deve ser um instrumento que “coletará as observações e as reflexões de todos os agentes educativos envolvidos em um projeto comum acordado democraticamente” (Ibid, p.14, grifo nosso). A avaliação serviria ainda como um estímulo à responsabilidade, de forma que “o aluno deve adquirir uma capacidade progressiva de autoavaliação e de auto-controle, incorporando sua própria reflexão sobre seu comportamento e sobre o grau de cumprimento de seus compromissos ao conjunto de elementos válidos para a sua avaliação” (Ibid, p.14, grifo nosso).

Já em Goñi (2000) observa-se a articulação de proposições referentes à diversidade e inclusão junto ao discurso da avaliação. O autor expõe a respeito da íntima relação entre avaliação e atenção à diversidade e propõe o ensino educativo como “estratégia global mais adequada para responder educativamente à diversidade dos alunos” (Ibid, p.18). Conforme Goñi (2000) o objetivo da avaliação inclusiva é:

[...] que os alunos sejam capazes de assumir cada vez mais o controle e a responsabilidade sobre os seus processos de aprendizagem, ajudando-lhes, por exemplo, a compreender e a representar os objetivos das atividades nas quais participam, a aprender a planejar e a revisar a forma como realizam essas atividades, ou a detectar e corrigir os seus próprios erros (GOÑI, 2000, p.18).

Por fim, em Ramal (2000, p.24) a avaliação aparece associada à competência. Segundo a autora, a aprendizagem visaria ao desenvolvimento de competências e não mais ao acúmulo de dados num 'arquivo mental', sendo para isso, necessário “envolver os estudantes na própria avaliação” (Ibid, p.26).

No ano de 2002, as proposições a respeito de *avaliação* serão associadas a outras relativas à *formação e solidariedade*, como pode ser observado em Hadji (2002) ao relatar sobre a avaliação formativa:

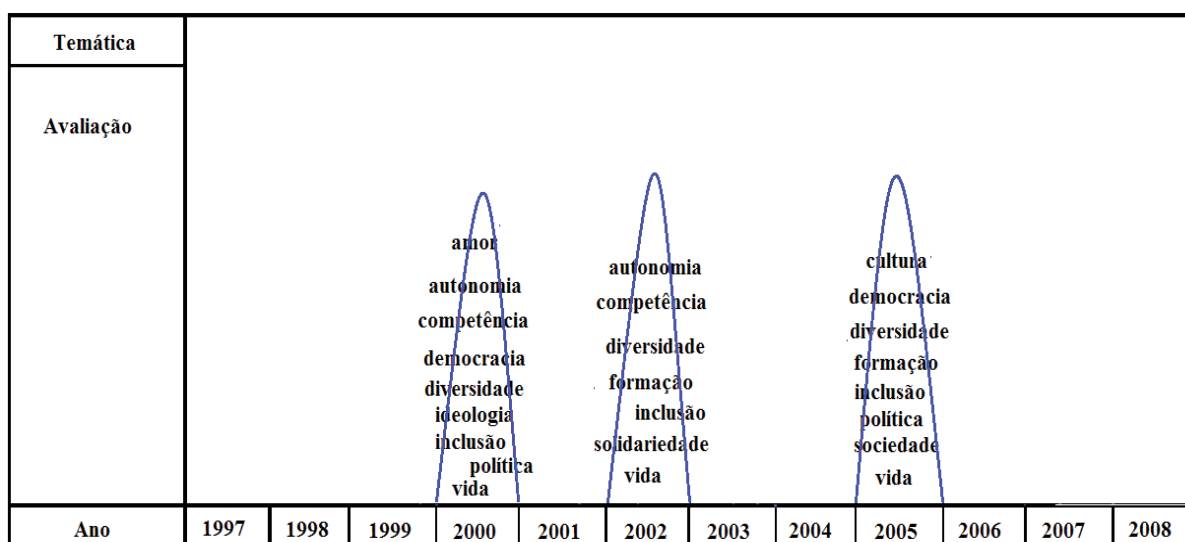
É evidente que esse modelo é um modelo ideal. O que define a avaliação formativa é menos da ordem dos fatos que das intenções. Por isso, nunca se está seguro de praticar uma avaliação infalivelmente formativa. Nenhum dispositivo pode pretender garantir pôr em prática as intenções. Porém, no

fim das contas, é a vontade de ajudar que instala a atividade avaliativa em um registro formativo (HADJI, 2002, p.25, grifo nosso).

No ano de 2005, Hadji discorrerá novamente a respeito de *avaliação e formação*. O autor relata sobre a necessidade em se avançar nos modelos e instrumentos de avaliação conforme o paradigma da avaliação formativa. Hadji (2005) destaca diversos desafios à avaliação, sendo que o maior deles refere-se à especificação de um objeto preciso de avaliação, já que, “a maioria dos objetos visados pela avaliação escolar não é diretamente observável” (Ibid, p.12). Dessa maneira, segundo o autor, haveria certa instabilidade e impossibilidade em se avaliar o sujeito tanto no que diz respeito a suas representações quanto aos seus processos.

Ainda em 2005, Lüdke discutirá sobre *avaliação* correlacionando-a à proposições referentes a *sociedade e cultura*. Conforme Lüdke (2005) tanto a escola como a avaliação se situam no centro de uma questão paradoxal já que desempenham o papel duplo e contraditório de “introduzir e acompanhar seus alunos na integração a uma cultura própria da sociedade” (Ibid, p.15) bem como “orientar o processo de seleção e encaminhamento de cada um deles para funções diferentes, mas igualmente necessárias à manutenção dessa sociedade” (Ibid, p.15).

Gráfico 3 – gráfico onda da Avaliação



Fonte: Pátio – Revista Pedagógica, 1997-2008.

Ciberespaço⁶

Em 1997, no texto de Fagundes, o *Ciberespaço* aparecerá associado a enunciados e proposições sobre *inteligência* e *interacionismo*. Conforme Fagundes (1997, p.15, grifo nosso) a intercomunicação e a interoperatividade, tal qual preconiza o interacionismo, seriam “indispensáveis ao funcionamento da inteligência e para a construção do conhecimento” e devem ser suportadas por atividades em ambientes virtuais. Assim, a partir do interacionismo, seria possível, por meio das novas tecnologias da informação, acrescentar novas condições e dimensões da interação dos sujeitos, sendo também um desafio à educação formal “estudar e reorientar o uso dos recursos tecnológicos” (Ibid, p.17) a fim de contemplar tais condições.

Em 1999, Litwin e Sancho abordam a temática do *ciberespaço*, relacionando-a a novamente a enunciados referentes ao *interacionismo*. Para Litwin (1999) a informática e a internet potencializaram as condições dos indivíduos de interagirem com o mundo, não os deixando a mercê apenas de complexos arquitetônicos educacionais e de outros meios de transporte e comunicação, já que “as modernas tecnologias podem resolver um problema crucial da educação a distância, que é a interatividade.” (Ibid, p.19, grifo nosso)

Sancho (1999), em concordância com Litwin, exemplifica novas ferramentas tecnológicas para a interação dos indivíduos:

[...] o saber e a informação atualizada já não são patrimônio da escola. O saber e a informação são captados e difundem-se em suportes de características muito diferentes (da televisão às redes telemáticas, das publicações mais diversas aos CD-ROM), alguns dos quais estão longe das instituições de ensino. (Ibid, p.12).

Também em 1999, o *construtivismo* aparece como campo de saber articulado a esses enunciados e proposições. Por exemplo, conforme Valente:

A inovação pedagógica consiste na implantação do construtivismo sócio-interacionista, ou seja, a construção do conhecimento pelo aluno mediado por um educador. Porém, se o educador dispuser dos recursos da informática, terá muito mais chance de entender os processos mentais, os conceitos e as estratégias utilizadas pelo aluno e, com essa informação, poderá intervir e colaborar de modo mais efetivo nesse processo de construção de conhecimento (VALENTE, 1999, p.22, grifo nosso).

⁶ Segundo Lévy (1997, p.107) por Ciberespaço entende-se “o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial de computadores e memórias informáticas”. Pode-se entender ainda o Ciberespaço como um espaço de comunicação em que não é necessária a presença física do homem, podendo ocorrer também por meio de outros suportes tecnológicos além da informática.

Em 2000, observa-se enunciados a respeito do *ciberespaço* associados a outros referentes ao *neoliberalismo*. Segundo Ramal (2000, p.24) no ciberespaço não se buscaria como padrão de eficiência simplesmente produzir mais em menos tempo, mas agora, mais do que acumular informação, é preciso “estar pronto para consegui-la e assimilá-la quando necessário”.

Em 2001, nota-se a articulação entre discursos e proposições referentes ao *ciberespaço* com outros relativos a *fronteira*, *currículo*, *inteligência*, *trabalho*, *função docente* e, novamente, *construtivismo*. Ramal (2001) em relação à fronteira no ciberespaço, relata que se a escola tradicional é um espaço de homogeneização em que a aula, a prova, o conteúdo cobrado, os uniformes, o monitoramento da disciplina, os currículos escolares, os conteúdos escolhidos, são tudo para todos ao mesmo tempo, na educação a distância, em especial pela internet, propõe-se um currículo sem limites, em rede e descentralizado, em que saberes “até então excluídos do ensino invadem a cabeça dos estudantes e, de forma transgressora, convidam os mesmos a fazer links e a ousar abrir janelas que trazem luzes inusitadas para os ambientes educativos” (Ibid, p.13).

Litwin (2001), no que diz respeito à inteligência, trabalho e função docente no ciberespaço, argumenta que, a informatização e o acesso à internet “é um tema de interesse, tanto nos programas de educação a distância quanto nas salas de aula convencionais”, no entanto, isso não diminuiria o trabalho dos professores, “pelo fato de disporem de um grande provedor de informação” (Ibid, p.18), sendo que, nesse novo sistema o desafio dos professores seria o de dotar a informação de sentido, reconhecer sua importância e transferir modos de pensar, “visando a expandir nossos conhecimentos e permitir-nos atuar de forma cada vez mais inteligente” (Ibid, p.18, grifo nosso).

Por fim, Valente (2001) em relação ao ciberespaço e ao construtivismo, relata que, ao educador seria necessário:

Conhecer seu aluno, como ele pensa e age diante de desafios. Em relação a isso, são extremamente relevantes as ideias do método clínico piagetiano (Carragher, 1983), o conceito de zona proximal de desenvolvimento (ZPD) de Vygotsky (1978) e a utilização de tecnologias da informação como meios para a explicitação do raciocínio que o aprendiz usa para resolver problemas (Ibid, p.19).

Em 2002, a temática do *ciberespaço* aparecerá associada a proposições e enunciados sobre *psicologia*, como pode ser observado no texto de Sancho (2002). Assim, segundo a autora:

As operações comparativamente simples, tais como fazer um nó ou marcar sinais em uma madeira para lembrar algo, mudam a estrutura psicológica do

processo de memória, estendendo-a além das dimensões biológicas do sistema nervoso humano e permitindo incorporar estímulos artificiais ou autogerados que denominamos signos [...]. Se é assim, não há dúvida de que as novas tecnologias da informação ampliaram consideravelmente esse repertório (SANCHO, 2002, p.28, grifo nosso)

No ano de 2003, proposições a respeito do *ciberespaço* se entrecruzam com outras relativas à *autonomia, inteligência, administração, função docente e fronteira*. Alava (2003, p.10), por exemplo, discorre a respeito do papel do educador no ciberespaço, entendido como um lugar de autonomia, o qual ofereceria possibilidades que seriam determinadas por um caminho pessoal, de modo que, essa “capacidade da máquina de reagir à ordem individual leva o educador a repensar suas estratégias de ensino e a privilegiar as estratégias de aprendizagem”. Segundo Alava:

A expansão dos sites de formação na internet e o crescimento dos campos numéricos na tela estimulam-nos à diversificação das práticas escolares. O ciberespaço é um vetor de abertura das formações e de valorização das formas autônomas de aprendizagem. Será que este é o sinal do fim do professor e da chegada do “pronto para aprender”? A questão é atual, pois os novos mundos educativos estão em emergência hoje (ALAVA, 2003, p.11, grifo nosso).

Já Pallof e Pratt (2003, p.24, grifo nosso), a respeito de *ciberespaço* e *administração*, defendem que o “instrutor de um curso on-line também é o seu administrador” no sentido de que ele “publica o programa do curso – que inclui as tarefas a serem cumpridas, um conjunto de normas iniciais para o grupo discutir e adotar ou adaptar -, facilita o andamento do mesmo e avalia os resultados” (Ibid, p.24). Assim, no novo modelo pedagógico o professor não ocuparia mais uma posição centralizadora, representando a fonte de saber, mas sim uma função administrativa.

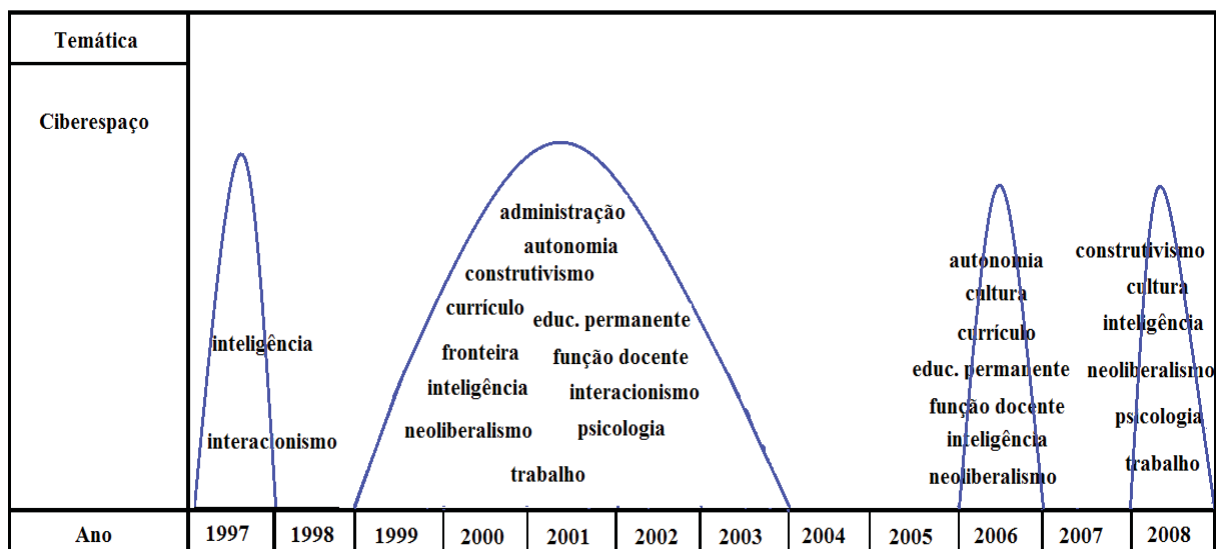
Por fim, Magdalena e Costa (2003, p.21), em relação à *inteligência, função docente e fronteira* no contexto do *ciberespaço*, ressaltam a necessidade do incentivo ao desenvolvimento da inteligência do docente a caminho do complexo a fim de que “saibam como criar situações que desafiem seus alunos a evoluir nessa direção”. Ainda os mesmos autores, a respeito de fronteira no ciberespaço defendem que “o cenário de aprendizagem ultrapasse a sala de aula, rompendo as barreiras do tempo e do espaço” (Ibid, p.20). Consonante a isso, Silva (2003, p.6) relata que o professor tem que ser um “formulador de problemas, provocador de situações, arquitetos de percursos, mobilizador das inteligências múltiplas e coletivas na experiência do conhecimento”.

No ano de 2006, a temática do *ciberespaço* aparecerá associada a discursos e proposições sobre *educação permanente* e *cultura*. Alava (2006, p.17, grifo nosso), em seu

texto, relata que “o ciberespaço tornou-se um espaço de mediação cultural e de construção do poder de aprender durante toda a vida”.

Em 2008, Buckingham retoma o tema do *ciberespaço*, correlacionando-o a enunciados referentes à *cultura e neoliberalismo*. Para o autor, o interesse atual em inserir computadores nas escolas seria “motivado, sobretudo, por empresas comerciais em busca de novos e previsíveis mercados para seus produtos e por governos aparentemente desesperados para resolver o que consideram problemas da educação pública” (BUCKINGHAM, 2008, p.9, grifo nosso). Ainda de acordo com o autor, “Os primeiros defensores do uso de filmes e da televisão na educação, por exemplo, fizeram previsões similarmente fantásticas de que esses meios trariam mudanças profundas na natureza da aprendizagem – e, sem dúvida, de que a própria escola em breve se tornaria redundante” (Ibid, p.9). Segundo Buckingham (2008), tanto a internet quanto o livro seriam meios e formas de tecnologia que deveriam ser considerados como formas de cultura e comunicação e não apenas como tecnologias.

Gráfico 4 – gráfico onda do Ciberespaço



Fonte: Pátio – Revista Pedagógica, 1997-2008.

c) Competências

Em 1999, a temática das *competências* aparecerá associada a enunciados e proposições sobre *sociedade* e *neoliberalismo* como se observa no texto de Macedo (1999, p.23, grifo nosso), o qual indica que as competências e habilidades seriam “as novas exigências para participar de nossa sociedade, como ela é organizada hoje: complexa, competitiva, globalizada, tecnológica.

Em Perrenoud (1999), o discurso das *competências* aparecerá correlacionado a proposições sobre *psicologia* e *cotidiano*. Conforme Perrenoud:

Em resumo, é mais fecundo descrever e organizar a diversidade das competências do que debater para estabelecer uma distinção entre habilidades e competências. Decidir temperar um prato, apresentar condolências, reler um texto ou organizar uma festa são habilidades ou competências teria sentido se isso remetesse a funcionamentos mentais muito diferentes. Mas não acontece dessa maneira. Concreta ou abstrata, comum ou especializada, de acesso fácil ou difícil, uma competência permite afrontar regular e adequadamente uma família de tarefas e de situações, apelando para noções, conhecimentos, informações, procedimentos, métodos, técnicas ou ainda a outras competências, mais específicas (Ibid, p.16, grifo nosso).

No texto de Dorneles (1999), as proposições relativas à *competência* aparecem associadas a outras a respeito de *diversidade*. Dorneles (1999, p.28, grifo nosso) defende a “diversidade como igualdade entre os diferentes, entre os diversos, considerando cada ser humano único, com seu ritmos, suas possibilidades e limitações”, sendo que, as singularidades de cada indivíduo seriam categorizadas e hierarquizadas, seja em diversos graus de excelência ou mesmo em qualificações de competências.

No ano de 2001, nota-se enunciados e proposições referentes ao *neoliberalismo*, *ciberespaço*, *ética*, *educação permanente* e *função docente* associados a outros sobre *competência*, conforme pode ser evidenciado no texto de Perrenoud. O autor defende que os professores não possuem apenas saberes, “mas também competências profissionais que não se reduzem ao domínio dos conteúdos a serem ensinados” (PERRENOUD, 2001, p.10). Assim, Perrenoud (2001) acrescenta que nos dias de hoje, em função das transformações dos sistemas educativos, da profissão e das condições de trabalho dos professores, novas competências adquirem importância, podendo essas serem divididas em 10 famílias:

- 1.Organizar e estimular situações de aprendizagem.
2. Gerar a progressão das aprendizagens.
- 3.Conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam.

4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho.
5. Trabalhar em equipe.
6. Participar da gestão da escola.
7. Informar e envolver os pais.
8. Utilizar as novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
10. Gerar sua própria formação contínua (PERRENOUD, 2001, p.9, grifo nosso).

Ainda em 2001, Hadji (2001) e Yus Ramos (2001) trazem proposições sobre *competência* articulados a outras referentes à *formação, função discente e psicologia*. Hadji (2001, p.14, grifo nosso), a respeito de formação, relata que nessa há uma ideia explícita de aquisição de competências pelo educador de modo que “as atividades de formação têm como objeto central fazer emergir nos professores as qualidades (capacidades e competências) exigidas para permitir aos alunos cumprir sua tarefa de aluno, que é aprender”. Yus Ramos (2001, p.23) discute sobre a perspectiva de competência adquirida incorporada na subjetividade do indivíduo, a qual acabaria por servir de base para planos de formação “dirigidos fundamentalmente aos professores de maneira individual (é o indivíduo que aprende) quando, na realidade, deveriam esforçar-se em conseguir que fossem as organizações escolares as que aprendessem”.

Em 2002, nota-se proposições a respeito de *competências* articulados a outras referentes à *autonomia, psicologia e identidade*. Para Perrenoud (2002), por exemplo, as competências poderiam ser definidas em diversos campos sociais como determinadas habilidades adquiridas por um sujeito em sua autonomia, tais como:

1. Saber identificar, avaliar e fazer valer seus recursos, seus direitos, seus limites e suas necessidades.
2. Saber, individualmente ou em grupo, criar e comandar projetos, desenvolver estratégias.
3. Saber analisar situações, relações e campos de força de maneira sistêmica.
4. Saber cooperar, agir em sinergia, participar de um coletivo, compartilhar uma liderança.
5. Saber construir e estimular organizações e sistemas de ação coletiva de tipo democrático.
6. Saber gerar e superar os conflitos.
7. Saber jogar com as regras, utilizá-las, elaborá-las.
8. Saber construir ordens negociadas para além das diferenças culturais. (Ibid, p.10).

Já Bolívar, em referência à competência e identidade, relata que:

Um dos componentes da identidade profissional (minha auto-identificação de como sou e como os outros me reconhecem) são as competências profissionais. Se os professores têm saberes ou conhecimentos profissionais (componente cognitivo), também devem possuir competências (habilidades

ou skills) como capacidade para aplicá-los de maneira efetiva (atuação) em um contexto específico. As competências docentes compreendem, então, conhecimento, habilidades, atitudes e pensamento estratégico. Para ensinar, não basta conhecer a matéria; é preciso, entre outras competências, transformar o saber disciplinar em conteúdos acessíveis aos alunos (BOLÍVAR, 2002, p.17, grifo nosso).

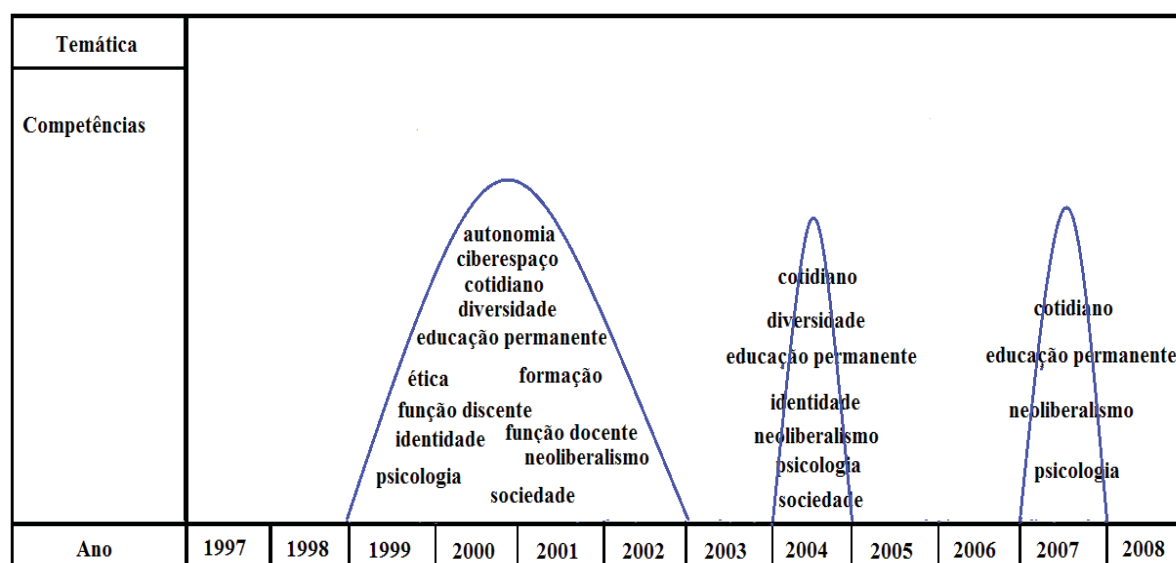
No texto de Pozo, em 2004, as *competências* aparecem associadas a enunciados e proposições referentes à *psicologia*. Para o autor, diante do vasto e diverso fluxo informativo, “exigem-se maiores capacidades ou competências cognitivas dos leitores dessas novas fontes de informação” (Ibid, p.9, grifo nosso). Para Pozo (2004), deve-se ensinar ao aluno cinco capacidades para a gestão metacognitiva do conhecimento, tais como:

Competências para a aquisição de informação.
Competências para a interpretação da informação.
Competências para a análise da informação.
Competências para a compreensão da informação.
Competências para a comunicação da informação
(Ibid, p.11)

Ainda no ano de 2004, em Borg e Mayo (2004) observa-se a articulação de *competência* com enunciados e proposições do *neoliberalismo* e *educação permanente*. Segundo os autores, o discurso dominante a respeito da promoção de competências e habilidades básicas no mundo contemporâneo torna-se cada vez mais evidentemente orientado ao mercado de trabalho. Desse modo, por exemplo, o conceito de aprendizagem ao longo da vida, adotado posteriormente pela União Europeia, foi utilizado como “principal conceito educacional em um esforço combinado para levar os países afiliados a somarem seus recursos com o objetivo de se tornarem competitivos no novo cenário mundial” (Ibid, p.17).

Em 2007, no texto de Alarcão, nota-se a associação entre proposições e enunciados referentes à *competência*, *cotidiano* e, novamente, *educação permanente*. Conforme Alarcão (2007, p.18) “a competência profissional dos professores não é estática”, apresentando assim um caráter dinâmico em que o docente deve estar atento aos desafios cotidianos, os quais podem ser convertidos em um contexto de qualificação permanente.

Gráfico 5 – gráfico onda da Competência



Fonte: Pátio – Revista Pedagógica, 1997-2008.

d) Comum

O discurso do *comum* aparecerá no texto de Nogueira (1999) correlacionado a enunciados e proposições sobre *diversidade* e *público*. Conforme o autor, mesmo em suas diferenças, espera-se uma participação igualitária no que diz respeito à educação, em toda sociedade, já que a escola seria “uma instituição pública que pertence a todos e, portanto, depende da atuação e do compromisso de todos.” (Ibid, p.14, grifo nosso).

No ano de 2002, o discurso do *comum* aparecerá associado a enunciados e proposições referentes à *economia* e *deficiência*. A exemplo disso de acordo com Mittler:

Os líderes mundiais estão começando a entender que o segredo para o desenvolvimento social e econômico está na educação de suas crianças. O movimento de Educação para Todos deve realmente incluir todas elas, e as crianças portadoras de deficiência não devem ser ignoradas, como tantas vezes já ocorreu [...]. A experiência em países dos cinco continentes mostra que as crianças deficientes podem aprender nas escolas comuns, mas que o maior obstáculo para que isso aconteça não é o dinheiro, e sim tradição e medo do desconhecido (MITTLER, 2002, p.14, grifo nosso).

Em 2003 proposições e enunciados a respeito de *poder*, *democracia* e *holismo* se associarão ao discurso do *comum*. Imbernón (2003) ao discorrer a respeito das comunidades

de aprendizagem adverte que para se transformar uma escola em tal modelo, seria preciso uma mudança nas relações de poder na escola, no sentido de que, a partir disso, a organização da escola estaria subordinada “às prioridades definidas pela comunidade” (Ibid, p.15, grifo nosso). Yus (2003) ressalta que a comunidade de aprendizagem consiste numa reorientação do ensino em um sentido holístico no qual tal comunidade deveria ser representada como um todo, como “um conjunto que aprende e cresce à medida que aprendem e crescem seus elementos, não apenas os alunos, mas também professores, diretores, pais” (Ibid, p.12).

Ainda em 2003, nos textos de Périssé, Paloff e Pratt aparecem proposições a respeito de *liberdade, ciberespaço, poder, autonomia e fronteiras*. Segundo Périssé (2003), para se constituir uma comunidade de aprendizagem, é necessária uma prática educativa libertária que implica numa educação que “de voz e vez ao educando” (Ibid, p.18), libertando-o para “se tornar sujeito e autor de seu próprio conhecimento” (Ibid, p.18, grifo nosso), além de se ampliar os limites pedagógicos extrapolando-os para além dos espaços intramuros. Ainda, conforme Pallof e Pratt:

Como aprendizes ativos, os alunos devem participar dentro de diretrizes mínimas, interagir e envolver-se uns com os outros, manifestar-se caso o curso ou a discussão estejam indo em uma direção que lhes seja desconfortável em algum aspecto, bem como assumir a responsabilidade pela formação de uma comunidade de aprendizagem on-line. Os alunos precisam estar dispostos a falar quando se sentirem ofendidos, pouco à vontade, ou apenas para dar uma opinião sobre algum assunto. O instrutor deve estar disposto a deixar para trás os limites de poder tradicionais que existem entre instrutor e aluno para resolver eventuais conflitos e tocar o processo de aprendizagem adiante (PALLOF; PRATT, 2003, p.25, grifo nosso).

No ano de 2006, a temática do *comum* aparecerá associada a enunciados e proposições a respeito de *cidadania, cultura, neoliberalismo e valores*, como pode ser observado no texto de Azevedo, ao relatar que:

Atualmente, está em andamento um processo de reconversão cultural da escola tradicional. Esse processo desenvolve-se em sentidos opostos, em que o conceito de cidadania aparece com conteúdos absolutamente distintos e conflitantes. É a escola que educa para a cultura de mercado, formadora do cidadão cliente – a mercoescola – e a escola identificada com os valores da emancipação humana – a escola cidadã (AZEVEDO, 2006, p.18, grifo nosso).

Dessa maneira, de acordo com Azevedo (2006, p.19), haveria uma “tentativa de dicotomizar o indivíduo do contexto cultural, eliminar o sujeito coletivo e substituí-lo por um indivíduo egoísta, dirigido à competição predatória da dinâmica do mercado. Essas são as

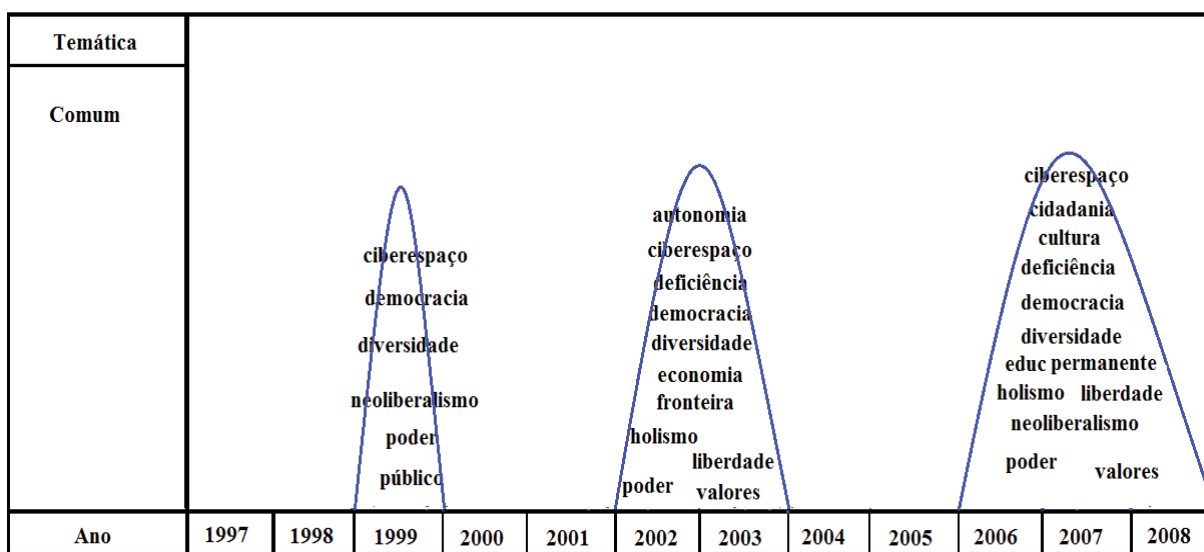
principais características substantivas do conceito de educação cidadã da mercoescola”.

Em 2007 proposições sobre *democracia* aparecerá no texto de Duran. O autor defende a utilização da capacidade dos alunos de oferecer ajuda uns aos outros como recurso instrutivo, convertendo a sala de aula em “comunidades de aprendizes, onde os alunos recebem não apenas a ajuda direta do docente, como também a ajuda de seus colegas” (DURAN, 2007, p.13, grifo nosso).

Já em Gadotti (2007) proposições e enunciados relativos ao *neoliberalismo*, *poder* e *democracia* serão associados à temática a respeito do *comum*. O autor defende a educação em um contexto de planetarização em detrimento à globalização neoliberal. Nessa perspectiva as práticas educativas deveriam ser exercidas considerando a “Terra como única comunidade, una e diversa” (Ibid, p.9), local cujas relações de poder devem ser democratizadas.

Por fim, no ano de 2008, nota-se em Fullan (2008), proposições a respeito do *comum* articulados a outras referentes à *educação permanente* e *democracia*. Tal autor defende o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem com o objetivo de se desenvolver o aperfeiçoamento contínuo de curto e longo prazo dos professores, sendo então fundamental “a existência de comunidades de aprendizagem profissional em que os professores aprendam uns com os outros, conduzidos por um diretor que facilite tal aprendizagem, havendo um enfoque no aperfeiçoamento instrucional” (Ibid, p.9, grifo nosso).

Gráfico 6 – gráfico onda do Comum



Fonte: Pátio – Revista Pedagógica, 1997-2008.

e) Cotidiano

O discurso do *cotidiano* aparecerá no ano de 1998 associado a enunciados e proposições a respeito de *ciência*, tal como observado no texto de Carvalho. O autor defende a necessidade de reconhecer “que a educação também é objeto da ciência, de que se produzem cotidianamente conhecimentos que, se entrassem na escola, permitiriam melhorar substancialmente a situação educativa (CARVALHO, 1998, p.20).

No ano de 1999, a temática do *cotidiano* aparecerá associada a enunciados e proposições referentes a *poder e democracia*. Zagury (1999), em relação às relações de poder entre alunos e professores no cotidiano escolar relata que:

Quando as escolas eram regidas pelo modelo tradicional, o manejo de classe era, sem dúvida, mais fácil. Afinal, o poder ficava todo concentrado nas mãos do professor. Ao aluno cabia ficar quietinho, prestando atenção e... (se conseguisse) aprendendo. A teoria educacional subjacente era “quando o professor ensina, os alunos aprendem”, ou seja, “aprender” era considerado consequência inevitável do “ensinar”. Antes que os mais apressados pensem que estou defendendo a volta ao modelo tradicional de ensino, explico: o que estou afirmando apenas é que o exercício autocrático do poder é, sem dúvida, mais fácil de ser exercido do que administrar relações democráticas. (Ibid, p.9)

Já em 2001, o *cotidiano* aparecerá no texto de Thurler (2001), associado a proposições e enunciados sobre *trabalho, identidade, psicologia e competências*. Desse modo, segundo a autora, a implantação dos ciclos de aprendizagem colocariam novos desafios aos professores em seu trabalho cotidiano, os quais consistiriam em:

[...] reinventar sua escola enquanto local de trabalho, mas também reinventar a si mesmo enquanto pessoas e membros de uma profissão. Em face de novas condições profissionais conceituais, práticas e psicossociológicas, eles devem progressivamente construir (se) uma nova identidade, fundada no desenvolvimento de um conjunto de novas posturas e competências profissionais (Ibid, p.18).

Em 2002, no texto de Macedo (2002), o discurso do *cotidiano* aparece associado novamente a proposições relativas à *competência*. Assim, o autor defende ser necessário o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas a “três pares fundamentais para uma vida cotidiana escolar bem-sucedida: espaço e tempo, objetos e tarefas, bem como nós mesmos e as outras pessoas” (Ibid, p.11).

No texto de Zabalza (2003), proposições e enunciados a respeito do *cotidiano* se associam a outros referentes à *dilema e educação permanente*. Para Zabalza (2003, p.9, grifo nosso) os dilemas da vida cotidiana do professor na sala de aula, ao mesmo tempo em que se constituem desafios à profissão, “podem constituir espaços de aprendizagem profissional”.

Assim, os professores, diante de situações problemáticas, devem optar em um sentido ou outro na direção de um dos polos do dilema, sabendo que a decisão adotada, seja qual for, terá vantagens e desvantagens.

No ano de 2004, a temática do *cotidiano* aparecerá no texto de Yus (2004) associada a proposições referentes à *tempo*, *diversidade* e *currículo*. De acordo com Yus (2004, p.8, grifo nosso), “todo currículo tem seu sistema organizacional pensado para facilitá-lo, de forma que muitos fracassos observados em inovações educativas de grande alcance potencial decorreram de não se ter previsto um esquema organizacional de acordo com suas premissas”. Desse modo, o que aconteceria com a educação e o tempo escolar é que “nas escolas os alunos são ajustados a módulos temporais rígidos, independentemente das necessidades individuais de cada um e independentemente das exigências singulares de cada escola e de cada currículo” (Ibid, p.8).

A temática do *cotidiano* aparecerá em 2005 no texto de Yus Ramos associada a proposições e enunciados sobre *didática* e *vida*. Para o autor, se uma pessoa que viveu no século XIX pudesse visitar as escolas de hoje, encontraria grandes progressos no que se refere aos meios técnicos e de instalações, entretanto veria um tratamento *didático* e pedagógico muito similar:

O professor diante de seus alunos silenciosos, com os olhares dirigidos aos seus lábios ou à lousa (ou a outro meio nas escolas mais avançadas). O conteúdo educativo é decidido fora da escola (orientação, livros de textos), e o professor apenas o desenvolve. Os alunos não conversam entre si, apenas estudam o que é dado em aula e o que está nos livros de texto, conteúdo que serve de apoio, mas que, em geral, não tem nenhum significado para suas vidas (YUS RAMOS, 2005, p.9, grifo nosso).

Em 2006, os discursos a respeito de *cotidiano* se articulam novamente a enunciados e proposições referentes à *currículo*. Ferrazo (2006, p.9), alega que desde muito cedo foi forjado o vínculo entre currículo e prescrição, desenvolvido ao longo do tempo de modo a evidenciar uma visão que “o toma como rota, trajetória, um curso a ser realizado, que pressupõe etapas, sequências, estágios, séries, níveis, padrões, comportamentos a serem garantidos na realização de tal curso ou trajetória”. Para Ferrazo (2006, p.9) o currículo deve ser assumido como um elemento para além do texto prescrito, sendo então pensado como “redes de fazeres e saberes, produzidas e compartilhadas nos cotidianos escolares, cujos fios, nós e linhas de fugas não se limitam a esses cotidianos, prolongando-se para além deles nos diferentes contextos vividos pelos sujeitos”. Ainda conforme o autor, na própria literatura educacional já se encontram expressões tais como “currículo no cotidiano”, “currículo real”,

“currículo praticado” e “currículo realizado” que têm como intuito destacar os cotidianos da escola como pressuposto para se pensar o currículo (Ibid).

Já para Claxton (2006), os enunciados e proposições a respeito de *função docente* se articularão ao discurso do *cotidiano*, de modo que, segundo o autor, os professores das últimas gerações de aprendizagem acreditam que “um aspecto central de sua função é criar um clima em sala de aula em que se considere 'legal' experimentar, fazer uma tentativa, cometer erros, fazer perguntas, usar a imaginação e falar sobre o 'como' da aprendizagem” (Ibid, p.18).

Em 2007 o *cotidiano* se articulava a proposições sobre *narrativa* e *vida* como pode ser observado em Imbernón (2007a) ao relatar que a dicotomia entre teóricos e práticos do ensino poderia ser superada por meio do resgate à narrativa do cotidiano profissional dos docentes a fim de reivindicar sua influência nos tramites do sistema educativo e de colaborar com a transformação das práticas pedagógicas cotidianas por meio da sociabilização e reflexão das vivências.

Consonante a isso, Bolívar aponta que:

Contar a vida não é, por si mesmo, um ato de formação; para que seja fonte de formação, deve ser refletido, de preferência em um grupo de análise, em colaboração. Deve-se partir do envolvimento e do compromisso de apresentar o relato de vida, assim como do diálogo compartilhado e da reelaboração reflexiva em grupo (BOLÍVAR, 2007, p.14, grifo nosso).

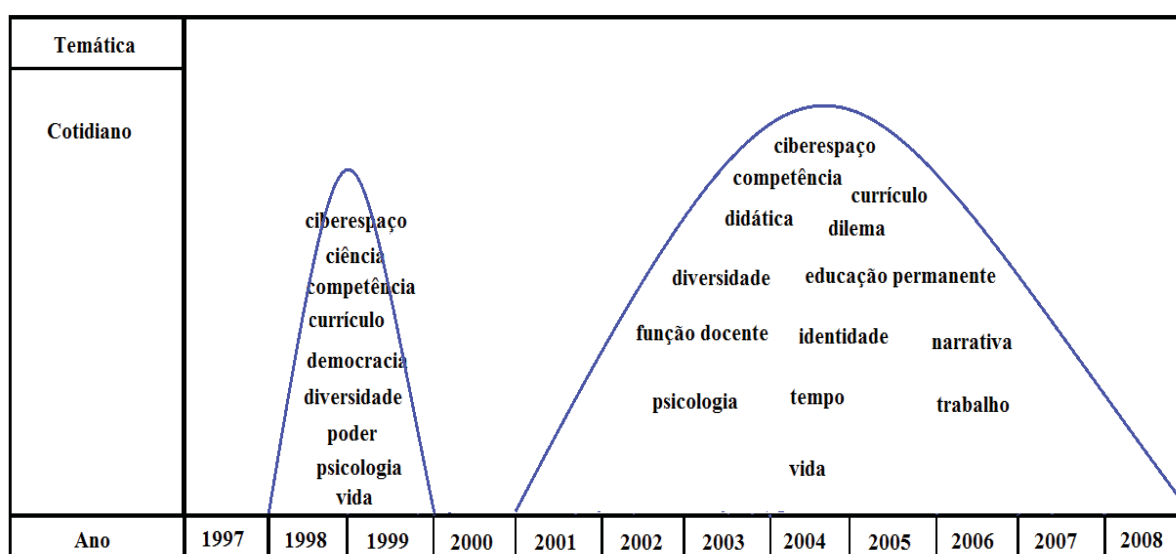
Ainda em 2007, a temática do *cotidiano* aparecerá novamente relacionada a enunciados e proposições referentes à *psicologia*. Silva (2007), em seu texto, apresenta autorrelatos de professores a respeito de sua vida profissional/pessoal, sendo que tais relatos deixariam evidenciadas as características psíquicas da construção identitária percorrida pelo sujeito. Conforme a autora:

Sempre tive grande curiosidade em saber o que fazia com que alguns professores fossem entusiasmados com o ensinar e outros não. Então, resolvi estudar o mundo psíquico daqueles professores que eram eficazes na transmissão do conhecimento e entusiasmados pela arte de formar e que, apesar de todas as vicissitudes externas, nunca desistiam dela. Por esses motivos, chamei-os de professores apaixonados (Ibid, p.17, grifo nosso).

No ano de 2008, a temática do *cotidiano* aparecerá no texto de Christensen, Horn e Johnson associada a enunciados e proposições referentes à *diversidade* e *ciberespaço*. Para os autores, cada indivíduo em suas diferenças aprendem de um determinado modo, por isso cada um de nós precisaríamos “de uma abordagem de aprendizagem customizada para maximizar nosso potencial” (CHRISTENSEN, HORN, JOHNSON, 2008, p.9). Assim, conforme os autores, o objetivo de se educar qualitativamente a todos, poderia ser concretizado se as

escolas se afastassem “do modelo monolítico da sala de aula rumo a um modelo centrado no aluno” (Ibid, p.10), e aproveitassem a oportunidade que vem surgindo de uma aprendizagem baseada no computador, de modo que “o uso correto da tecnologia como plataforma para aprendizagem oferece a chance de modularizar o sistema e, assim, customizar a aprendizagem”(Ibid, p.10).

Gráfico 7 – gráfico onda do Cotidiano



Fonte: Pátio – Revista Pedagógica, 1997-2008.

f) Diversidade:

O discurso da *diversidade* aparecerá em 1997 no texto de Contreras e McLaren associados a enunciados e proposições sobre *Paulo Freire, poder, política, neoliberalismo e liberdade*. Contreras (1997, p.21, grifo nosso) argumenta que o ato de educar é dirigido a uma categoria distinta em Freire, constituída por sujeitos destituídos de poder, e é entendido como “prática de esperança de libertação dos oprimidos”. McLaren (1997) também aponta que os oprimidos deveriam almejar o poder popular a fim de obterem sua libertação. Segundo o autor, a pedagogia libertadora, considera o ato de saber local como “um processo político que ocorre no campo de conflito mais amplo das relações capitalistas de exploração” (Ibid, p.12, grifo nosso).

No ano de 1998, o discurso da *diversidade* aparecerá associado a enunciados e proposições sobre *política, multiculturalismo, igualdade e neoliberalismo*. McLaren (1998) aborda sobre a pedagogia como movimento político ligada a grupos multiculturais. Conforme o autor, atualmente, “o ensino multicultural desenvolveu fortes ligações com os movimentos feminista e dos trabalhadores, dos defensores do ensino bilíngue, com os movimentos de povos indígenas e com organizações de gays e lésbicas” (Ibid, p.9) Ainda, segundo McLaren (1998, p.10, grifo nosso) a branquitude seria “uma construção social ligada ao imperialismo, ao capitalismo e ao racismo.” Já em Cunha Jr (1998, p.24, grifo nosso), preconiza-se “uma educação guiada pela pedagogia da igualdade, capaz da distribuição igualitária das possibilidades de representação dos grupos sociais”.

Em 1999, o discurso da *diversidade* aparecerá novamente associado a proposições referentes à *igualdade*, Para Ramal (1999), por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) sugerem a educação para a igualdade, a qual:

[...] implica não apenas igualdade de oportunidades, mas também tratamento diferenciado, de forma que as características individuais dos alunos sejam respeitadas e atendidas. Supõe uma escola que inclua e valorize o diferente; uma sala de aula que seja o espaço de todas as falas e de todas as vozes. (Ibid, p.15).

Do mesmo modo, ainda sobre *igualdade*, Dorneles (1999) defende a “diversidade como igualdade entre os diferentes, entre os diversos, considerando cada ser humano único, com seu ritmos, suas possibilidades e limitações” (Ibid, p.28).

Em 2000, a temática da *diversidade* aparecerá associada a proposições e enunciados sobre *cidadania, multiculturalismo, ciberespaço, valores, arte e linguagem*. Fischmann e Bairon (2000) discorrem a respeito do desafio à educação no preparo para a cidadania diante a diversidade cultural e étnica de diferentes indivíduos que discordam de determinadas diretrizes e valores, apresentando “pontos de conflito com aspectos específicos de determinados grupos” (Ibid, p.14). Para os autores os valores “expressam-se por meio de linguagens, e o uso intenso e quase exclusivo de linguagem verbal na educação tem significado uma atrofia das imensas possibilidades de intercâmbio humano” (Ibid, p.14). Assim, para Fischmann e Bairon (2000), seria preciso a diversificação da linguagem, por exemplo, por meio das novas tecnologias e a partir da arte.

Em 2002 o tema da *diversidade* aparecerá correlacionado ao da *função docente e natureza*. Stainback (2002) aponta que se antes as diferenças de características e necessidades de aprendizagem entre os alunos na escola eram entendidas como um problema ou algo a ser superado, hoje deve-se compreendê-las como inerente a todos indivíduos, convertendo-as em

vantagem para a aprendizagem. Conforme a autora, as “diferenças representam grandes oportunidades de aprendizado. As diferenças oferecem um recurso grátis, abundante e renovável...o que é importante nas pessoas – e nas escolas – é o que é diferente, não o que é igual” (Ibid, p.16). Consonante a isso, Mantoan (2002) preconiza que:

[...] o professor não procurará eliminar as diferenças em favor de uma suposta igualdade do alunado, que é tão almejada pelos que apregoam a (falsa) homogeneidade das salas de aula. Antes, estará atento à singularidade das vozes que compõem a turma, promovendo o diálogo entre elas, contrapondo-as, complementando-as (Ibid, p.23, grifo nosso).

A *diversidade* será associada, no ano de 2004, a proposições sobre *identidade*, como pode ser observado em Bolívar (2004, p.12), o qual discorre a respeito da expansão do sistema educativo incorporando um público mais vasto, afirmando a necessidade de se associar as identidades individuais em uma visão e projeto social conjuntos de forma a desenvolver “a capacidade de construir uma identidade complexa, uma identidade que comporte a pertinência a diversos âmbitos”.

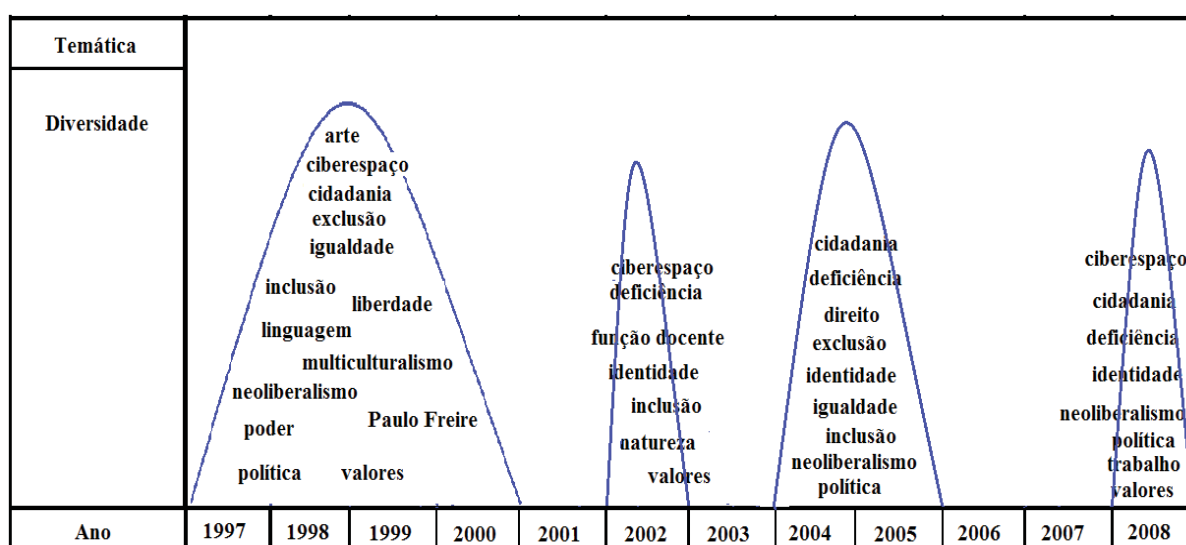
Em 2005, o discurso da *diversidade* será associado a proposições sobre *inclusão, deficiência, política, exclusão, neoliberalismo, direito e igualdade*. Mittler (2005), por exemplo, discorre a respeito do futuro das escolas especiais. Para o autor, as escolas especiais estão mudando e devem mudar ainda mais, sendo inclusive defendido por alguns uma política gradativa de extinção de todas essas escolas por entenderem que elas não são compatíveis com a inclusão. Já de acordo com Mantoan (2005), a escola assume uma falsa perspectiva de homogeneidade das turmas escolares, pois foram pautadas para atender um aluno idealizado, ensinando-o a partir de um projeto escolar elitista e meritocrático, produzindo quadros de exclusão. Conforme Mantoan (2005, p.13, grifo nosso), “somos diferentes de fato e queremos ser agora diferentes de direito, na escola e fora dela” todavia vale “a ressalva de sermos iguais, quando a diferença nos inferioriza, e de sermos diferentes, quando a igualdade nos descaracteriza” (Ibid, p.13).

Em 2008 o tema da *diversidade* será abordado por Mantoan, sendo correlacionado novamente à *identidade*. Assim, segundo o autor, deve-se defender a concepção de identidades voláteis e móveis, sendo preciso desconstruir a “perspectiva de identidade ‘normal’, que justifica essa falsa uniformidade das turmas escolares” (MANTOAM, 2008, p.17, grifo nosso).

O discurso da *diversidade* aparecerá também associado a proposições referentes à *deficiência e trabalho*, como pode ser observado em Farrell (2008), ao apresentar exemplos de diversas técnicas e métodos de abordagens de alunos com carências específicas, bem como

de diversas ferramentas de trabalho e estratégias para facilitar o ensino a sujeitos que apresentariam dificuldades de aprendizagem moderadas, déficit de atenção, deficiência visual, dificuldades de comunicação, de leitura, autismo, ansiedade e deficiências em saúde no geral. Assim, conforme Farrell (2008, p.15), para cada tipo de deficiência/transtorno, “diferentes perfis de provisões podem ser identificados”.

Gráfico 8 – gráfico onda da Diversidade



Fonte: Pátio – Revista Pedagógica, 1997-2008.

g) Função Escola

No ano de 1998, o discurso da *função da escola* aparece correlacionado a enunciados e proposições referentes à *ecologia, currículo, moral, temas transversais, fragmentação e autonomia*. Litto (1998, p.16, grifo nosso), por exemplo, em relação à ecologia, relata que “a meta principal, de toda a Educação hoje tem que ser preparar o futuro adulto para pensar sistêmica e ecologicamente”, ou seja, a “Educação tem que ser não o que pensar, mas, sim, como pensar” (Ibid, p.16). Já Yus Ramos (1998, p.9, grifo nosso), a respeito dos temas transversais e de currículo, relata que as insuficiências do ensino possibilitam a inserção de uma “série de conteúdos que, não querendo desbancar os previamente fixados pelas disciplinas acadêmicas clássicas, se apresentam como temas transversais no currículo e,

portanto, comuns a todas as áreas e disciplinas”. Para o autor desde o início insistiu-se para que esses temas não fossem apenas um apêndice ao currículo acadêmico oficial, mas sim algumas dimensões em torno das quais se pode articular o currículo. Assim:

Diante dessa situação, temos afirmado que *o desafio dos temas transversais* está na possibilidade, histórica, de fazer frente à concepção compartimentada do saber que caracterizou a escola dos últimos anos e “fazer educação”, formar indivíduos autônomos e críticos, com um critério moral próprio e capazes de fazer frente aos problemas apresentados hoje pela humanidade (YUS RAMOS, 1998, p.11, grifo nosso).

Em 1999, Yus Ramos traz novamente a abordagem dos *temas transversais* junto à *função da escola*, entretanto agora serão também associados a proposições sobre *vida*. De acordo com o autor é preciso manter o princípio de abrir-se à vida, de se obter práticas pedagógicas em nome da vida, sendo que, os temas transversais, por exemplo, deveriam servir como pontes “entre o conhecimento comum e o conhecimento científico, no sentido de conectar o aspecto escolar com a realidade ou com os interesses dos alunos” (Ibid, p.21)

No ano de 2000, a temática a respeito da *função da escola* aparecerá articulada à *educação permanente, vida, ética, cidadania, valores e psicologia*. Valente (2000), por exemplo, relata que a aprendizagem seria uma atividade contínua que se inicia desde o nascimento, não sendo restrito ao período escolar, sendo que, o indivíduo também teria a capacidade de ensinar constantemente, desde os primeiros dias de vida. Assim, a “função da escola deveria ser a de trabalhar com a predisposição de caçador-ativo e auxiliar o aprendiz a desenvolver a predisposição de aprendizagem continuada ao longo da vida.” (Ibid, p.11). Fischmann e Bairon (2000), em relação à aprendizagem e cidadania, discorrem a respeito dos pilares apontados pelo relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, o qual propõe quatro aprendizagens, também importantes ao princípio de cidadania: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser” (p.16).

Já La Taille (2000), no que diz respeito a valores, ética e psicologia, relata que a nova prática de formação ética não mais reserva uma disciplina específica para esse fim, mas sua estratégia é trabalhar de forma transversalizada, por exemplo, com dilemas a fim de que os alunos possam “refletirem, discutirem, julgarem, posicionarem-se sobre vários temas éticos” (Ibid, p.8). Dessa forma:

[...] do ponto de vista pedagógico, penso que seria um erro não se trabalharem as virtudes. Isto por duas razões. A primeira é que, frequentemente, para conseguirmos cumprir nossos deveres éticos, precisamos de disposições de caráter que pressupõem o cultivo das virtudes. Por exemplo, para ser justo, é preciso às vezes ser corajoso; para dialogar, é

preciso ser humilde (do contrário nem se ouve o que o interlocutor tem a dizer), para ser solidário é preciso ser generoso, e assim por diante. A segunda razão que me faz pensar que um trabalho em sala de aula em torno das virtudes (e não apenas em torno de direitos e deveres) é pedagogicamente necessário é que elas dizem diretamente respeito aos afetos, aos sentimentos, e que estes participam da construção da 'personalidade moral', ou seja, da organização psíquica da qual fazem parte os valores éticos (LA TAILLE, 2000, p.9, grifo nosso).

Em 2002, a temática a respeito da *função da escola* aparecerá associada a proposições referentes à *paz, diversidade e inclusão*. Para Mittler (2002, p.13, grifo nosso) enquanto os governos deveriam oferecer liderança e legislação, seria papel das escolas comuns “reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos”, sendo que, os atores sociais envolvidos na escola devem agir contra as atitudes negativas que acompanham os discursos e as práticas referentes à inclusão. Já de acordo com Yus (2002) uma das funções da escola estaria relacionada com a educação para a paz. Tal tema inicialmente centrou-se no fenômeno traumático das guerras e, em sua origem, associou-se apenas às ciências sociais, mas agora estaria sendo transferido à escola.

Em 2003 o discurso da *função da escola* se associará novamente a proposições sobre *valores*. Assim, para Perrenoud (2003, p.21, grifo nosso) a educação escolar deveria proporcionar hábitos e ferramentas intelectuais que auxiliassem na compreensão das implicações “de nossa ação e seu significado no que se refere a grandes princípios” pois, segundo o autor, não haveria um 'pacto' que precederia toda vida social, portanto tais princípios não repousariam sobre um contrato, mas sobre laços afetivos e trocas práticas.

A temática da *função da escola* aparecerá em 2004 no texto de Pozo associada a enunciados e proposições sobre *sociedade, cultura, cidadania, economia e psicologia* (cognição). Para o autor estaríamos vivendo hoje em uma sociedade de aprendizagem, de modo que “nunca houve tantas pessoas aprendendo tantas coisas ao mesmo tempo como em nossa sociedade atual” (POZO, 2004, p.9). Assim, conforme Pozo, estaríamos inseridos em uma sociedade na qual:

[...] aprender constitui não apenas uma exigência social crescente - que conduz ao seguinte paradoxo: cada vez se aprende mais e cada vez se fracassa mais na tentativa de aprender -, como também uma via indispensável para o desenvolvimento pessoal, cultural e mesmo econômico dos cidadãos. Além disso, essas demandas crescentes de aprendizagem produzem-se no contexto de uma suposta sociedade do conhecimento, que não apenas exige que mais pessoas aprendam cada vez mais coisas, mas que as aprendam de outra maneira, no âmbito de uma nova cultura da aprendizagem, de uma nova forma de conceber e gerir o conhecimento, seja da perspectiva cognitiva ou social (Ibid, grifo nosso).

Em 2005 a temática da *função da escola* será articulada a outras referentes à *fronteira, vida, educação permanente e diversidade*. Para Gadotti (2005, p.15, grifo nosso) a escola deveria atuar expandindo seu espaço escolar de modo a transcender as fronteiras da sala de aula, sendo que, em tal expansão, não se trataria nem apenas de ver “a cidade como educadora, mas de enxergar o planeta como uma escola permanente”. Segundo Macedo (2005, p.17, grifo nosso) a escola sempre foi compulsória já que “nela que sempre se depositou a esperança e a confiança no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos daquilo que é compulsório para todos nós, não só na escola, mas na vida em geral”. Ainda conforme o autor, a escola deveria atender a todos os sujeitos em suas diferenças, já que hoje “reconheceu e aceitou o desafio de ensinar o compulsório da vida” (Ibid, p.17).

No ano de 2006, junto à temática da *função da escola*, articulam-se enunciados e proposições sobre *cidadania, política, valores, democracia e autonomia*. Jares (2006, p.9, grifo nosso) relata que seria “missão da educação para a cidadania formar sujeitos politicamente e moralmente ativos, conscientes de seus direitos e obrigações, responsáveis e respeitadas, comprometidas com a defesa da democracia e dos direitos humanos, sensíveis e solidárias com as circunstâncias dos demais e com o meio em que vivemos”.

Já conforme Claxton (2006, p.18), na mais recente geração de abordagens para aprender a aprender a função da escola seria a de “ajudar as crianças a desenvolver seus próprios 'músculos de aprendizagem' e 'vigor de aprendizagem' gerais”, de forma a levar o aluno a assumir “sua responsabilidade pelo desenvolvimento de sua própria capacidade de aprender” (Ibid, p.19, grifo nosso).

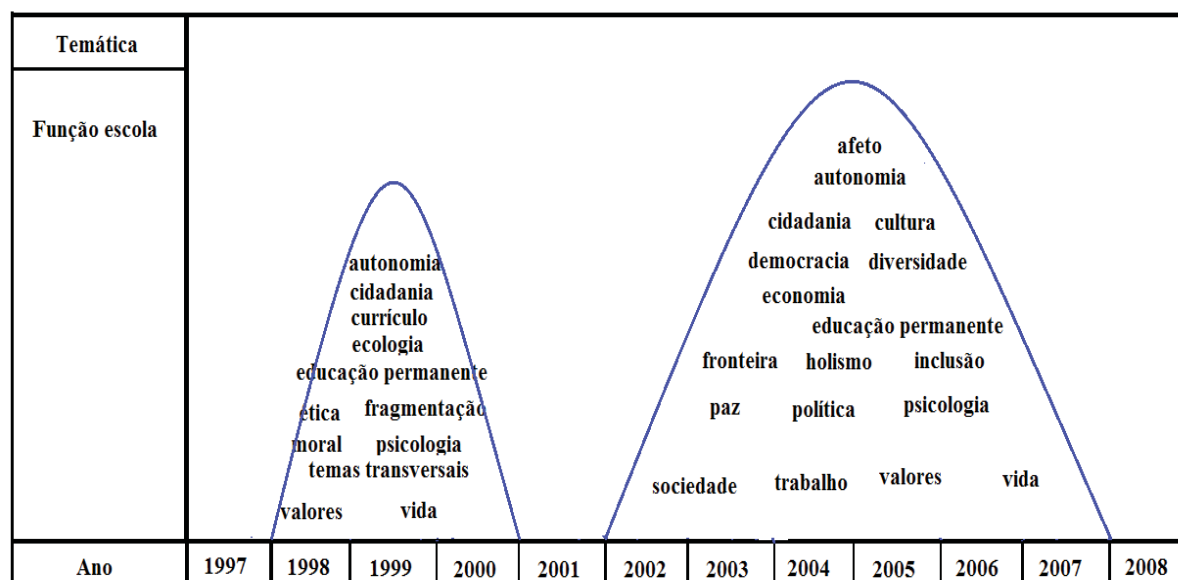
Em 2007, enunciados e proposições sobre *paz, holismo, trabalho, psicologia e afeto* aparecem correlacionados à temática da *função da escola*. Para Fortuna (2007) a escola deve evidenciar e enfatizar a função do afeto na relação aluno/professor. Conforme a autora todo trabalho envolve algum investimento afetivo pelos atores envolvidos, e, no caso do professor, “a relação afetiva é parte obrigatória do próprio exercício do trabalho, pois é mediante o estabelecimento de vínculos afetivos que ocorre o processo de ensino aprendizagem” (Ibid, p.9, grifo nosso). Dessa maneira:

Mas, afinal, o que significa "afeto"? Derivada do latim affectu, essa palavra diz respeito àquilo que toca, atinge, afeta; para a psicologia, é um fenômeno psíquico que se manifesta sob a forma de emoções, sentimentos e paixões. Sem ignorar os demais fatores que incidem sobre o processo educacional, porém, ao contrário, combinando-se com eles, a compreensão da dinâmica dos afetos do professor e sua influência na trajetória profissional podem auxiliar na garantia da eficácia profissional (Ibid, p.11, grifo nosso).

Já Lucas (2007) defende o uso dos direitos humanos como estrutura conceitual a partir de um paradigma holístico para uma educação para a paz. Para o autor as respostas clássicas para a manutenção da paz como segurança na escola e programas de resolução de conflitos são insuficientes por se restringirem “a um regime de controle de danos” (Ibid, p.13).

De acordo Lucas (2007), seria papel da educação auxiliar o aluno na compreensão da violência em todas suas manifestações e também instruir para que os alunos aprendam a abordar qualquer tipo de questão a partir de uma perspectiva holística de direitos.

Gráfico 9 – gráfico onda da Função escola



Fonte: Pátio – Revista Pedagógica, 1997-2008.

h) Inteligência:

No ano de 1997 a temática da *inteligência* será abordada nos textos de Macedo (1997), Becker (1997) e Fagundes (1997). Em tais textos, os discursos e proposições a respeito da inteligência se apresentam articulados a partir de proposições e enunciados do *construtivismo* (epistemologia genética de Jean Piaget) e da *vida*. No texto de Macedo (1997), por exemplo, o indivíduo que é ou está vivo aparece também como o que é ou está inteligente, sendo então, a inteligência associada à vida:

Na visão de Piaget (1896-1980), os seres vivos são todos inteligentes. [...] Por que certas ações ou certos objetos são bons para a vida e outros, não? A inteligência é aquilo que nos ajudará a encontrar respostas para isso. Ser ou estar vivo é, por isso, ser ou estar inteligente. (Ibid, p.10).

Já em Becker (1997), temos a *inteligência* associada à *experiência*, ou seja, à ação anterior do sujeito por meio da qual se constituem esquemas que seriam condições a priori de toda a ação: “a experiência não é recepção, mas ação e construção progressivas.” (Ibid, p.23, grifo nosso). No texto de Fagundes (1997), a *inteligência* aparecerá associada a proposições e enunciados sobre *construtivismo*, *interacionismo* e *ciberespaço*. Para a autora, o sujeito desenvolve a inteligência por meio de interações, o que evidencia uma visão sistêmica de um sujeito interacionista. Segundo Fagundes (1997, p.15, grifo nosso), “o desenvolvimento das novas tecnologias da informação e da comunicação acontece no bojo de uma verdadeira revolução paradigmática, de que também emerge a visão sistêmica, interacionista, de Piaget sobre o desenvolvimento da inteligência”.

No ano de 1999, observa-se a presença de enunciados e proposições da *biologia* (organismo, evolução) e da *psicologia* (neurociência) associados à *inteligência*. Por exemplo, Lévy e Labrosse (1999), em seu texto pontuam que:

Quanto mais subirmos na hierarquia de complexidade dos organismos, quanto maior a multiplicação dos neurônios intermediários, maior a densificação da rede nervosa entre os captadores sensoriais e os músculos. Nesse estágio o organismo está infinitamente mais sensível a seu próprio sistema interno de comunicação do que aos estímulos externos. Em outras palavras, os organismos com um cérebro grande estão mais interconectados em si mesmos (bilhões de conexões) do que com o exterior. (Ibid, p.9, grifo nosso).

Conforme tais autores, os organismos vivos seriam delimitados em graus de complexidade evolutiva de acordo com as interconexões cognitivas em seu interior. Dessa forma, o alto grau de conexão do organismo humano no plano fisiológico estaria associado a um elevado status de inteligência. Assim, de acordo com os autores, quanto “mais um ser estiver interconectado em seu interior, mais vasto será seu campo de interação, mais rica será sua experiência, melhor será sua capacidade para aprender” (Ibid, p.9).

A questão do *ciberespaço* e da *função docente* relacionados à *inteligência* se evidencia no texto de Litwin (2001). Ao abordar a respeito do uso da internet junto ao sistema educativo, o autor relata que aos professores seriam necessárias algumas tarefas tais como dotar a informação de sentido, reconhecer sua importância e transferir modos de pensar,

“visando a expandir nossos conhecimentos e permitir-nos atuar de forma cada vez mais inteligente” (LITWIN, 2001, p.18).

No ano de 2003, novamente a temática da *inteligência* será associada ao *ciberespaço* e *função docente*, além de *fronteira*. Magdalena (2003) e Costa (2003) discutem a respeito da função do professor em meio a tal ambiente do ciberespaço. Para os autores, esse novo modelo de comunicação do ciberespaço preconiza um cenário de aprendizagem que “ultrapasse a sala de aula, rompendo as barreiras do tempo e do espaço” (MAGDALENA; COSTA, 2003, p.20, grifo nosso). Assim, uma outra lógica de organização e funcionamento é exigida tanto dos professores quanto dos alunos, de modo que seria necessário o incentivo ao desenvolvimento da inteligência do docente na direção do complexo a fim de que “saibam como criar situações que desafiem seus alunos a evoluir nessa direção” (Ibid, p.21).

Em 2006, observa-se a articulação da temática da *inteligência* a proposições referentes ao *neoliberalismo* e *vida*, como pode ser evidenciado em Sternberg (2006), o qual relata que a ideia de inteligência que permearia o ambiente escolar não estaria quase nada relacionada com a inteligência da vida real, de forma que, “existem muitas pessoas que saem bem na escola, mas muitas pessoas que se saem bem na escola, mas muito mal na vida. E muitas das pessoas que dirigem grandes organizações, inclusive países, são pessoas que não se saíram particularmente bem na escola” (Ibid, p.9, grifo nosso).

Ainda em 2006, a *inteligência* aparecerá associada à *cultura*, *liberdade*, *vida*, *direito* e *inteligências múltiplas* de Gardner. Marcilio e Samia (2006) discorrem sobre a teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner. Conforme os autores, para Gardner “à medida que uma capacidade é valorizada em uma cultura, ela pode contar como uma inteligência; porém, na ausência desse endosso cultural ou de campo, a capacidade não seria considerada uma inteligência” (Ibid, p.17, grifo nosso). Ainda conforme os autores, na “sociedade contemporânea, o essencial não é a quantidade de informações, mas sim saber encontrá-las e utilizá-las, o que significa perguntar, duvidar, analisar, experimentar, errar, imaginar; em resumo, aprender a aprender” (Ibid, p.18). Concomitante a isso, Macedo, em 2006, discorre a respeito da qualidade de fazer escolhas, a qual estaria relacionada à inteligência, pois essa definiria “por antecipação, o que será, para melhor ou pior, de nossa vida ou da vida do grupo a que pertencemos. Não por acaso, aprender ou poder fazer escolhas com liberdade é um dos direitos mais requeridos pelos seres humanos.” (Ibid, p.13, grifo nosso).

Em 2008 Macedo retomará a *inteligência* associando-a a enunciados do *construtivismo*, bem como à proposições referentes à *psicologia*, *episteme* e *cultura*. Conforme o autor, em complemento ao trabalho de Piaget, o qual estudava a inteligência na

condição de um sujeito epistêmico descentrado de suas características sociais, pessoais e culturais, alguns de seus seguidores propõem “um sujeito psicológico, não rival do epistêmico, mas expresso no plano singular, funcional” (Ibid, p.13, grifo nosso), de modo que seja convertido “o ‘aluno epistêmico’ da proposta no ‘aluno psicológico’ da sala de aula” (Ibid, p.14).

Ainda em 2008, Claxton e Baquero abordarão a temática da *inteligência* associando-a a proposições a respeito de *valores* e *política*. Para Claxton (2008) aperfeiçoar o funcionamento da escola não é possível sem se projetar escolas que ofereçam a aprendizagem sistemática de determinadas qualidades e virtudes. Assim, algumas virtudes que deveriam ser discutidas como vantagens para a era da aprendizagem consistem em a “curiosidade, coragem, exploração, experimentação, imaginação, disciplina, sociabilidade e capacidade de reflexão” (Ibid, p.10). Conforme o autor:

Se, depois de um século de inovação, a metade de todos os jovens não obtém um bom grupo de certificados de ensino médio; se milhões de alunos deixam a escola sem saber ler direito; se a cada dia milhares de alunos optam por deixar o país, não é porque eles são naturalmente preguiçosos ou burros, mas porque não veem valor no que a escola está oferecendo. Se não tivermos coragem para expor - e lidar com - a questão fundamental do objetivo moral da educação, o que teremos serão remendos caros e ineficientes. (Ibid, p.9)

Já para Baquero (2008, p.19) a escola deveria promover uma inteligência entendida mais como uma experiência política e menos como um “programa de estimulação de inteligências, como se estas fossem atributos de indivíduos estimuláveis por nossas práticas educativas”.

Gráfico 10 – gráfico onda da Inteligência

Temática												
Inteligência												
Ano	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008

Fonte: Pátio – Revista Pedagógica, 1997-2008.

i) Sustentabilidade

No que se refere à temática da *sustentabilidade*, em 1998 essa aparecerá associada à enunciados e proposições sobre *ecologia* e *pragmatismo*, como pode ser observado no texto de Litto, o qual destaca que:

[...] a meta principal, de toda a Educação hoje tem que ser preparar o futuro adulto para pensar sistêmica e ecologicamente [...]. Exatamente o oposto da nossa Educação atual, organizada para empurrar os jovens com fatos históricos e científicos potencialmente úteis no futuro, mas a curto prazo aplicáveis apenas no exame vestibular para a entrada numa universidade, a nova meta da Educação tem que ser não o que pensar, mas, sim, como pensar (LITTO, 1998, p.16).

Já em 2000, a temática da *sustentabilidade* se correlacionará a proposições sobre *currículo*, *ciência*, *consciência*, *biologia*, *vida* e *Gaia*. Conforme DeMoor (2000) deve-se incorporar aos atuais discursos curriculares “as vozes não humanas – dos animais, dos sistemas biológicos ou da Terra como um organismo vivo” (Ibid, p.11, grifo nosso). Para a autora, no atual momento da história humana, o que é necessário está “além do remapeamento de nossos preceitos escolares: precisamos de uma transformação da consciência” (Ibid, p.12, grifo nosso), pois se há a tendência da consciência opressora transformar tudo em objeto de dominação, em relação ao planeta tais condições se tornariam críticas, já que devido à relação simbiótica do homem com a terra as distinções entre oprimido e opressor seriam pouco claras. Assim, o “conceito de gaia como planeta vivo, que é um modo antigo de compreender a Terra, está atualmente sendo recuperado e validado pela ciência. Esta recuperação é essencial para a continuação da vida humana no planeta” (Ibid, p.13, grifo nosso). Dessa forma, conforme a autora, ao “aprendermos o funcionamento da Terra, aprendemos sobre nós mesmos; o conhecimento da Terra é autoconhecimento” (Ibid, p.15).

Em 2002, proposições a respeito de *sustentabilidade* se entrecruzarão com outras referentes a *valores*, *paradigma*, *vida* e *ecologia*. Gadotti (2002, p.12, grifo nosso) discorre a respeito de uma pedagogia da Terra apropriada à sustentabilidade e que se fundamenta num paradigma filosófico “emergente na educação que propõe um conjunto de saberes/valores interdependentes”. Já Hutchison (2002, p.16, grifo nosso) indica que é preciso “apresentar aos estudantes um ‘novo’ conjunto de pressupostos absolutos e metáforas de orientação oriundas de um entendimento ecológico de como a vida funciona”.

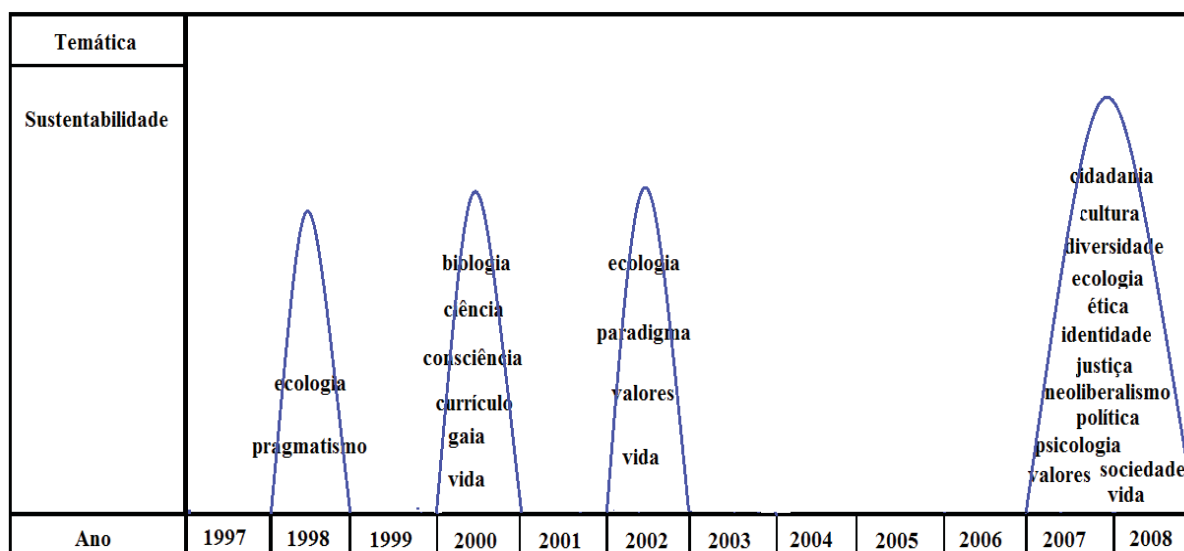
Em 2007 a *sustentabilidade* se articulará ao *neoliberalismo*, conforme demonstrará Gadotti (2007, p.10, grifo nosso) ao relatar que educar para outro mundo possível “é educar para articular as diferentes rebeldias que negam hoje as relações sociais capitalistas; é educar

para mudar radicalmente nossa maneira de produzir e de reproduzir nossa existência no planeta; portanto, é uma educação para a sustentabilidade”.

Em 2008 a sustentabilidade aparecerá relacionada não só a *ecologia, vida, valores e neoliberalismo* como também à *política, sociedade, identidade, psicologia, ética, cultura, diversidade, justiça e cidadania*. Conforme Gadotti (2008) é necessário reorientar os programas educacionais de modo a promover valores e atitudes relacionados à sustentabilidade. Para Gadotti (2008), além da sustentabilidade ecológica há a sustentabilidade cultural, social e política as quais se referem à manutenção “da diversidade e das identidades, estando diretamente relacionada não só com a qualidade de vida das pessoas e da justiça distributiva, mas também com o processo de construção da cidadania e da participação social no processo de desenvolvimento” (Ibid, p.13, grifo nosso). Para se atingir tais princípios, segundo o autor, deve-se não apenas mudar o comportamento dos indivíduos, mas também é preciso iniciativas políticas para uma mudança cultural e social. Assim, o próprio sistema formal de educação deve ser reeducado conforme uma cultura de sustentabilidade, pois em geral, “baseia-se em princípios predatórios e em uma racionalidade instrumental, reproduzindo valores insustentáveis” (Ibid, p.13, grifo nosso).

La Taille (2008) também aponta a necessidade de se pensar no modo de vida do indivíduo para que faça sentido uma educação para o desenvolvimento sustentável, pois o problema do consumo estaria relacionado com a própria constituição da subjetividade, o que consistiria também em um problema moral, que diz do direito das gerações futuras a uma vida boa e digna, e também um problema ético, que “consistiria em reavaliar o que seria, de fato, uma ‘vida boa’” (Ibid, p.19).

Gráfico 11 – gráfico onda da Sustentabilidade



Fonte: Pátio – Revista Pedagógica, 1997-2008.

3.5. Considerações:

A partir dessa descrição dos discursos ondas, foi possível demonstrar sua diversidade enunciativa evidenciando sua construção heterogênea. Num âmbito geral, esses enunciados e proposições remetem a temáticas referentes à educação e pedagogia (ensino/aprendizagem), mas também há enunciados e proposições decorrentes dos mais diversos campos de saber, conforme pôde ser evidenciado.

Na descrição desses discursos, não se pretendeu simplesmente estruturar conjuntos de temáticas de discursividades e de seus elementos, tampouco sistematizá-los de maneira a apresentar simplesmente uma análise quantitativa indicando quando aparecem, sua frequência, dentre outros dados estatísticos, mas expusemos e relacionamos tais informações com o intuito de exemplificar e ilustrar alguns movimentos e associações dos elementos heterogêneos constituintes dessas ondas discursivas no dispositivo pedagógico. Desse modo, apresentamos em nossa descrição exemplos de proposições e enunciados que se associam e concorrem entre si para a emergência de um *discurso onda*, ilustrando os entrelaçamentos

entre elementos de diversos domínios discursivos de modo a caracterizar sua heterogeneidade. Mais do que simplesmente caracterizar categorias de discursos e elementos discursivos, interessa aqui compreender os discursos como práticas, de modo que, tais práticas discursivas diriam de ações constituintes e relações de força, as quais produziriam o sujeito pedagógico em sua contingência, contrariamente a uma concepção de uma análise que se proponha a apresentar elementos naturais e transcendentais. Aqui há supressão da própria díade teoria x prática, já que a teoria uma vez entendida como prática discursiva seria ela própria uma prática que se daria em meio a um campo social de relações.

Tais elementos discursivos devem ser entendidos como elementos que ajudarão na compreensão de como e a partir de quais movimentos estratégicos uma certa noção de sujeito pedagógico pôde se manifestar e adquirir existência, e não como dados que intentam discutir historicamente a questão do sujeito pedagógico no sentido de buscar sua origem e gênese irrefutável. As condições de possibilidade de existência do dispositivo pedagógico se dá a partir da articulação de diversos elementos, que ao se combinarem, fizeram com que ele respondesse a uma urgência. Segundo Veiga-Neto (2005), apontar o conceito contingente de pedagogia significa apontar para a urgência histórica do dispositivo pedagógico e também seu caráter histórico na perspectiva de uma prática formadora de outras práticas igualmente históricas.

3.6. Dimensão não discursiva

Na subseção anterior foram apresentados discursos, enunciados, frases e proposições referentes à educação, pedagogia e sujeito pedagógico, os quais se articulam em meio aos mais diversos campos de saber. Nesta subseção pretendeu-se discorrer a respeito da emergência e proveniência de determinados saberes sobre o sujeito pedagógico, conforme enunciabilidades, visibilidades e relações de força. Pretendeu-se aqui enfatizar a questão a respeito da dimensão do poder do Dispositivo.

Tal discussão apresenta-se dividida em duas partes: Na primeira, discorreu-se a respeito de como um determinado objeto (por exemplo, o sujeito pedagógico) concebido em muitos contextos como um elemento natural e transcendente, é constituído como um objeto contingente a partir de relações de poder e práticas discursivas. Na segunda, foram apresentados exemplos da disputa de diferentes discursividades por legitimidade segundo uma vontade de verdade, de modo que um determinado saber ora se torna superior e legítimo, ora

se evidencia como um saber inferior ou ilegítimo, ou, até mesmo, pode ser simplesmente soterrado, reaparecendo num outro momento conforme o embate de forças e as relações de poder vigentes.

Em ambas as discussões, foram apresentados exemplos a partir de alguns trechos retirados de textos da “Pátio - Revista Pedagógica”.

3.7. Visibilidades, enunciabilidades e relações de força: a contingência do sujeito

De acordo com a perspectiva de Foucault, a realidade não estaria repleta de objetos a serem conhecidos e decodificados por um sujeito que os transcenda, mas ela se constituiria a partir de modos de iluminação e de regimes discursivos. Todavia, não há uma luminosidade geral que ilumine todos objetos preexistentes, tampouco enunciados que possam falar e serem falados por si mesmos, mas sim enunciados enviados às linhas de enunciação as quais compõem elas mesmas regimes que fazem nascer os enunciados, bem como modos de iluminação, flashes de luzes compostos a partir de regimes de visibilidades constituídos num determinado estrato histórico. Dessa maneira, pode-se inferir que o saber seria uma combinação entre os visíveis e dizíveis de um estrato histórico, não havendo nada antes dele, nem mesmo oculto ou por debaixo dele (BARROS, 1997).

A exemplo disso, vejamos como se constitui o *sujeito pedagógico indígena* e o *repetente* a partir de determinadas visibilidades e dizibilidades, recorrendo para tanto, a alguns trechos de textos dos autores Oliveira (1998) e Mindlim (1998) publicados na “Pátio - Revista Pedagógica”.

Ao discorrer a respeito da pluralidade cultural na escola, mais especificamente sobre a questão do indígena, Oliveira (1998, p.17) aponta que: “o índio brasileiro é uma lenda. O índio brasileiro não existe. Aliás, o índio, esta categoria genérica, só faz sentido em contraste com o branco conquistador”. Conforme o autor, a partir do estabelecimento da ordem colonial europeia na América, permitiu-se o surgimento do índio. Nessa perspectiva, o índio seria então uma forma histórica constituída tanto de acordo com as visibilidades e enunciabilidades de um estrato histórico, quanto a partir das relações de poder vigentes (tais como as relações desencadeadas entre os nativos da América e os Europeus), e não uma figura que foi descoberta e desvendada em sua essência e natureza.

No contemporâneo, tais enunciados e visibilidades referentes ao indígena passaram a ser objetos de saber e poder dos mais diversos campos, tais como a Antropologia, a Política, a Educação, dentre outros, tornando-se inclusive elementos de atuação do dispositivo

pedagógico. Assim, enunciados e proposições a respeito do indígena acabaram por se associar a outros referentes à educação e pedagogia, articulando-se novas práticas e discursividades. Por exemplo, conforme Oliveira:

No final da década de 70, foram realizados encontros de educação indígena, “promovidos por diferentes organizações não governamentais que atuavam em defesa dos povos indígenas e que estavam voltadas à elaboração de projetos educacionais alternativos para as comunidades indígenas”. [...] Estes encontros contaram com a participação de educadores, indigenistas, missionários, linguistas e antropólogos (OLIVEIRA, 1998, p. 17).

As curvas de visibilidade e regimes de enunciabilidade fixadas e sustentadas pelo dispositivo pedagógico, se constituem a partir de feixes de luz que ilumina, dá visibilidade e se difunde fazendo com que se produza tal *sujeito pedagógico indígena* em sua positividade.

Assim como aconteceu com a emergência do *sujeito pedagógico indígena* a partir de práticas sociais e discursivas, outro exemplo a ser destacado é o do *sujeito repetente*. Da mesma maneira, tal sujeito é constituído em determinado momento histórico a partir de discursividades, relações de poder, e domínios de saberes tais como os relativos à Estatística. A partir de enunciados e proposições referentes a domínios de saberes concernentes à Estatística e à Pedagogia, configura-se essa figura do *repetente*, a qual passa a ser objeto de poder/saber, conforme pode ser exemplificado a partir de Torres (1999), ao relatar que:

Os docentes, os supervisores e os diretores das escolas e quem, posteriormente, processa e analisa essa informação adicional contabilizam, com frequência, como ausentes (evasão escolar) alunos que, na realidade, são repetentes (ver quadro B). Novos procedimentos de cálculo e estudos realizados em vários países latino-americanos nos últimos tempos mostram, de fato, que as estatísticas oficiais em torno da repetência estariam sendo subestimadas, e as de evasão, superestimadas (ver quadro C). Atualmente, a informação disponível não é suficiente para concluir se este direcionamento de estudo pode ser aplicado em nível geral e a outras regiões do mundo. (Ibid, p.11).

Diversos discursos sobre repetência passam a ser operados entrando em embates entre si por meio de linhas de força. As linhas de força estão diretamente relacionadas à dimensão do poder/saber de um dispositivo e o atravessa em todos os seus pontos. Elas levam as palavras e as coisas a uma luta incessante por sua afirmação, "retificam as curvas precedentes, traçam tangentes, envolvem os trajetos de uma linha à outra, operam o vai e vem do ver ao dizer e inversamente, agindo como flechas que não param de entrecruzar as coisas e as palavras, levando adiante a batalha entre elas" (DELEUZE, 1989, p.2).

Tais proposições e discursividades que são articuladas e operadas conforme embates de forças podem ser observados no texto de Torres (1999), por exemplo, ao indicar a concepção, adotada por determinados atores sociais, da repetência como algo natural, contrapondo uma concepção de repetência como desencadeamento de problemas e falhas institucionais:

Ao passo que para os especialistas e os estatísticos a repetência é um indicador claro da não funcionalidade e da ineficiência interna do sistema escolar, para a sociedade, em geral, e a comunidade educacional, em particular (professores, pais, estudantes, diretores, deliberadores de políticas nos distintos níveis), a repetência é aceita como algo 'natural', como um componente inerente e até inevitável da vida escolar (TORRES, 1999, p.12).

Desse modo, ainda de acordo com Torres (1999, p.12), para algumas autoridades escolares e pais, a repetência pode ser associada à “alta qualidade e superioridade educacionais: um reflexo de seriedade, de disciplina e de altos padrões por parte dos diretores e docentes da escola” , ou, até mesmo, pode ser entendida como “uma bênção, como uma complacente 'segunda oportunidade' que é oferecida àqueles que, de qualquer maneira, não são 'aptos' ou não estão 'maduros' para aprender” (Ibid, p.12).

O discurso da repetência aqui, aparece associado a enunciados e proposições de uma gama de saberes, os quais buscam legitimidade conforme uma *vontade de verdade*.

3.8. Vontade de verdade e vontade de saber

Foucault (2004, p.8), em a Ordem do Discurso, fundamenta seu estudo a partir da hipótese de que “em toda a sociedade a produção do discurso é simultaneamente controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por papel exorcizar-lhe os poderes e os perigos, refrear-lhe o acontecimento aleatório, disfarçar a sua pesada, temível materialidade”. Conforme o autor, a verdade, que antes nos poetas gregos se materializava como o discurso que pronunciava a justiça e que profetizava o futuro contribuindo para a sua realização, a partir de meados do século VII se deslocaria da enunciação para o enunciado, desvinculando-se do exercício do poder tal como era realizado. A partir disso, se configurou uma forma geral de *vontade de verdade* como *vontade de saber*. Para Foucault:

[...] se, com efeito, o discurso verdadeiro já não é, desde os Gregos, aquele que responde ao desejo ou aquele que exerce o poder, o que é que, no entanto, está em jogo na vontade de verdade, na vontade de o dizer, de dizer o discurso verdadeiro — o que é que está em jogo senão o desejo e o poder?

O discurso verdadeiro, separado do desejo e liberto do poder pela necessidade da sua forma, não pode reconhecer a vontade de verdade que o atravessa; e a vontade de verdade que desde há muito se nos impôs é tal, que a própria verdade — que a vontade de verdade quer — mascara a vontade de verdade (FOUCAULT, 2004, p.20)

Assim, ao estudar a história da Ciência, mais especificamente o Empirismo a partir do século XVI na Inglaterra, Foucault (2004) relata que a *vontade de verdade*, como *vontade de saber*, apoiaria-se em instituições e práticas pedagógicas, sendo reconduzida “de um modo mais profundo sem dúvida, pela maneira como o saber é disposto numa sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e, de certa forma, atribuído ” (Ibid, p. 17). Conforme Foucault (2004, p.20) pode-se definir a vontade de verdade como “prodigiosa maquinaria destinada a excluir”, a qual, apoiada numa base e distribuição institucional, exerce sobre outros discursos uma espécie de *pressão* e um poder de *coerção*.

A partir dessas concepções, Foucault pretende sublinhar a ideia de que o discurso sempre se produz em razão de relações de poder, ou seja, é constitutivo da realidade e, assim como o poder, produz inúmeros saberes (FISCHER, 2001). Desse modo, a emergência e proveniência de um determinado saber é possibilitada conforme as lutas de forças e relações de poder vigentes, sendo que um determinado saber, ao mesmo tempo que exerce pressão, também a recebe de outros saberes e discursividades, conforme a *vontade de verdade*.

O embate entre modalidades discursivas em busca de uma legitimidade e de novas edificações de regimes de verdade pode ser ilustrado a partir dos textos de McLaren (1998) e Yus (2003), publicados na “Pátio - Revista Pedagógica”.

McLaren (1998) em seu texto discorre sobre o multiculturalismo e a pedagogia. De acordo com o autor, o “ensino multicultural passou a receber uma maior atenção nos últimos anos, já que estudos demográficos indicam agora que as pessoas de cor constituirão a maioria dos cidadãos nos Estados Unidos no século 21.” (Ibid, p.9). Nota-se aqui, o sujeito pedagógico multiculturalista como objeto de poder e saber, o que possibilitará a produção de modalidades discursivas as quais lutarão por legitimidade conforme vontade de verdade, como pode ser observado nos exemplos a seguir:

1. Modalidades discursivas que afirmam e defendem a pedagogia multiculturalista:

O ensino multicultural nos Estados Unidos originou-se na década de 60 como consequência da preocupação do movimento dos Direitos Civis com a liberdade, o poder político e a integração econômica. Ele se desenvolveu a partir de uma preocupação crescente por parte dos educadores que apoiavam as lutas sociais, políticas e econômicas de diversos grupos étnicos. Grande parte da liderança do ensino multicultural veio de comunidades afro-

americanas de todo o país. Atualmente o ensino multicultural desenvolveu fortes ligações com os movimentos feminista e dos trabalhadores, dos defensores do ensino bilíngue, com os movimentos de povos indígenas e com organizações de gays e lésbicas. Dito de forma sucinta, a pedagogia multiculturalista é uma prática sóciopolítica que é antirracista, antissexista e anti-homofóbica (MCLAREN, 1998, p.9).

2. Modalidades discursivas que negam e atacam a pedagogia multiculturalista:

Basta dizer que, no presente momento, o ensino multicultural está sendo alvo de um poderoso ataque por parte de organizações antiimigração, de grupos cristãos conservadores fundamentalistas e de políticos conservadores que estão interessados em promover um programa econômico e cultural neoliberal (MCLAREN, 1998, p.9).

Nota-se aqui divergentes discursividades impulsionando e sendo impulsionadas por diversos atores sociais de acordo com os respectivos campos discursivos e com as posições que esses ocupam no referido campo. Mais adiante, o próprio McLaren (1998) a partir de sua *função autor* se posicionará de modo a também emitir discursividades em prol da pedagogia multiculturalista, contribuindo assim para essa trama pela disputa de legitimidade, segundo a vontade de verdade:

A população anglo-europeia está tentando obter uma vantagem ainda maior, eliminando todas as iniciativas que poderiam impedir que mantivesse um controle hegemônico de seu poder. O que é tão pernicioso, brutal e maldoso em relação a seu posicionamento é que eles argumentam que a ação afirmativa deveria ser eliminada porque a “raça” não deveria ser um fator na capacidade de alguém obter um emprego. [...]Mas o que os anglo-europeus não reconhecem, quando incitam os cidadãos dos Estados Unidos a não enxergarem as cores, é que os euro-americanos detêm uma vantagem estrutural em todos os níveis da sociedade (MCLAREN, 1998, p.9).

Em consequência desses embates em busca de legitimidade, tais saberes ora podem se tornar superiores e legítimos (evidenciando-se como “saberes verdadeiros”), ora podem se apresentar como um saber inferior ou ilegítimo, ou, até mesmo, simplesmente serem soterrados, podendo reaparecer num outro momento, conforme as relações de poder vigentes. A partir do texto de Yus (2003) é possível ilustrar esse movimento de um saber que outrora havia sido soterrado e que agora reaparece novamente. Yus (2003, p.11) relata que a mais de dois séculos atrás havia o embate entre concepções filosóficas de “atomistas (que viam a realidade como fragmentável) e holistas (que viam a realidade como um todo indivisível)”. Assim, Yus (2003) argumenta que o pensamento atomista ganharia força a partir de um maior reconhecimento de Descartes e, posteriormente, das teses newtonianas, adquirindo então estatuto de paradigma nas culturas ocidentais. Entretanto, conforme o autor, ao longo do século XX ocorreria um *resgate ao saber holístico*, de modo que, a partir desse momento, o

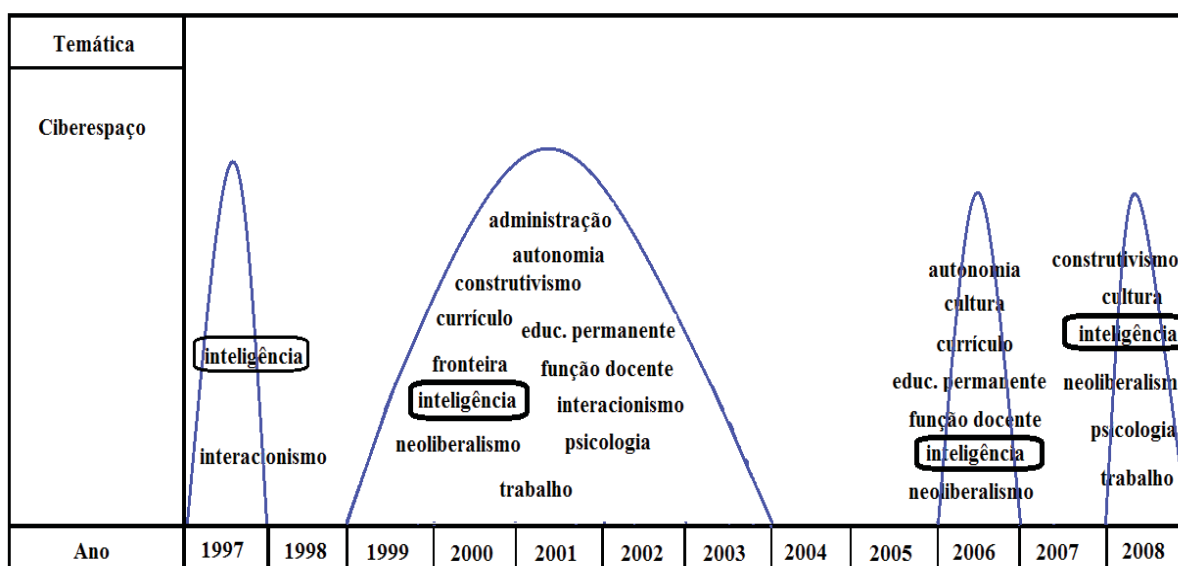
holismo se tornaria reconhecido inclusive por pesquisadores de correntes científicas anteriormente relacionadas ao atomismo tal como a Física (física quântica).

3.9. Considerações

Nesse tópico relacionado à *dimensão não discursiva*, por meio de breves ilustrações, apresentamos uma sucinta discussão a respeito do *não dito* do dispositivo, ou seja, de sua dimensão mais especificamente relacionada ao poder. Remetendo tal discussão à questão da formação dos *discursos ondas*, foi possível dispôr de novos elementos conceptuais e parâmetros para melhor elucidar como por meio de relações complexas de poder, enunciados e proposições concorrem entre si para a emergência de uma determinada onda discurso. Dessa maneira, por exemplo, se observarmos novamente os gráficos dos *discursos ondas* da *inteligência* e do *ciberespaço* (gráficos 4 e 10), notaremos que, em certos momentos, um enunciado de certo campo discursivo pode se associar aos enunciados de outro, auxiliando na emergência de um *discurso onda* específico, e, em outros momentos, ocorre o movimento contrário: são os diversos outros enunciados que se direcionam a esse, participando assim da constituição de seu campo discursivo.

Ao observarmos o gráfico do *discurso onda do ciberespaço*, podemos perceber que enunciados e proposições referentes à *inteligência* se associam aos diversos outros enunciados e proposições que formam o campo discursivo do Ciberespaço, contribuindo assim com a constituição do referido *discurso onda*:

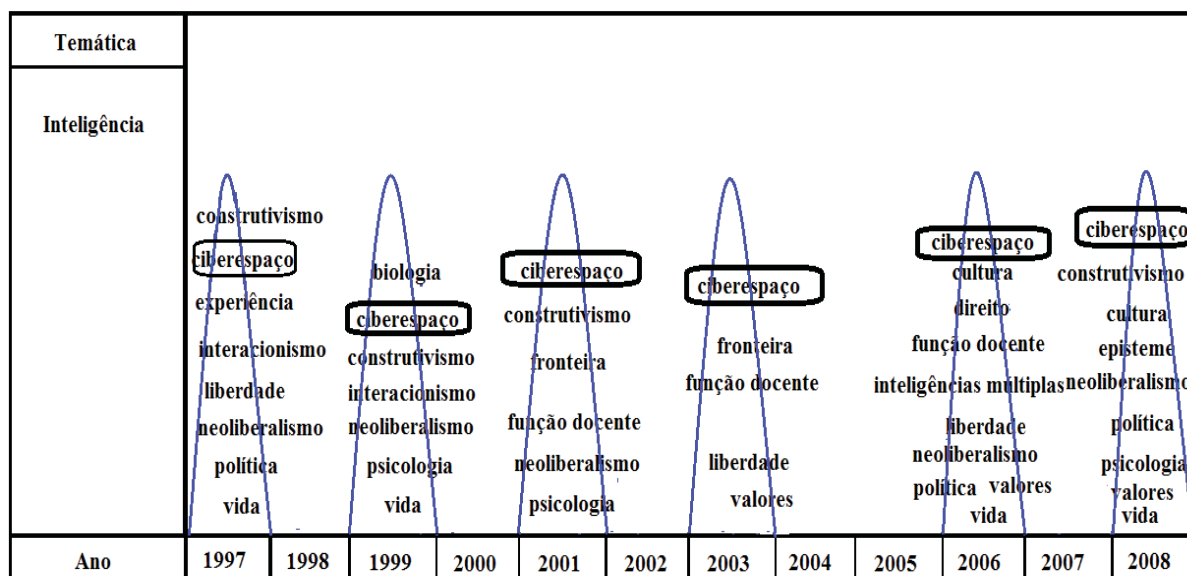
Gráfico 4: discurso onda do Ciberespaço



Fonte: Pátio – Revista Pedagógica, 1997-2008.

Todavia, ao observarmos o gráfico do *discurso onda da inteligência*, notaremos agora que são os diversos enunciados e proposições provindos dos mais variados campos discursivos (inclusive o do ciberespaço) que se associarão às proposições e enunciados concernentes à inteligência, contribuindo para a emergência do seu respectivo *discurso onda*:

Gráfico 10: discurso onda da Inteligência



Fonte: Pátio – Revista Pedagógica, 1997-2008.

É importante observar que em determinados períodos, enunciados e proposições da inteligência e do ciberespaço constituem simultaneamente *discursos ondas* tanto da inteligência como do ciberespaço, como é o caso, por exemplo, de 1997, 2006 e 2008. Por outro lado, há períodos, como no caso dos anos de 2000 e 2002, em que se configura um *discurso onda* do ciberespaço, entretanto não se configura um *discurso onda* da inteligência, sendo que, essa, no máximo se constituirá como *discurso não onda*, tendo seus enunciados e proposições associados junto aos movimentos e elementos do *discurso onda* do ciberespaço. Tais movimentos tornam evidentes o caráter de *descontinuidade* desses enunciados, proposições e discursividades, de modo que, um discurso de uma certa temática em determinados momentos se configura como *discurso onda*, agregando outros discursos, enunciados e proposições que a ele se associam, e, em outros momentos submerge configurando-se como *discurso não onda*, o qual poderá se associar a outros *discursos onda*, e assim por diante.

Em meio a esse emaranhado de elementos discursivos e de relações de poder, outra dimensão de fundamental importância tem sua influência na constituição de um dispositivo: a dimensão do si (linha de subjetivação).

A linha de subjetivação é um processo, ou seja, uma produção contínua de subjetividade em um dispositivo, de modo que ela também necessita “se fazer” para que tal dispositivo a deixe ou a torne possível. A subjetivação pode ser entendida também como um excesso pelo qual a subjetividade mantém uma reserva de resistência (ou de fuga) à captação de sua forma, escapando aos poderes e saberes que a procuram domar (CARDOSO JR, 2005).

Na subseção seguinte foram abordadas questões referentes a essa dimensão, na qual discorreremos também com mais afinco a respeito de outras duas linhas do dispositivo: a de subjetivação e a de fuga (ou ruptura/fratura).

3.10 – Dimensão do sujeito:

Nas subseções anteriores, discorreu-se mais especificamente sobre as dimensões discursiva e não discursiva, ou seja, o dito e o não dito do dispositivo. Nessa subseção será discutido mais especificamente a questão da relação que o sujeito pode estabelecer consigo mesmo de forma a se controlar e se organizar em seus atos, a partir da disposição dos elementos do dispositivo, bem como a respeito das condições de possibilidades de fuga e/ou ruptura do sujeito em relação a esse. A questão inicial que se propõe é a seguinte: Quais as condições de possibilidades do sujeito pedagógico agir e romper com tal dinâmica social vigente de modo a possibilitar novas formas e movimentos? Para abordar tal questão, antes de tudo é preciso inicialmente discutir como o sujeito constitui a experiência de si em meio ao dispositivo pedagógico.

Foucault denomina como o cuidado de si o conjunto de *técnicas* e *experiências* que o indivíduo elabora e que o ajudará na transformação de si mesmo. As *técnicas* de si ou tecnologias do eu podem ser compreendidas como o conjunto de procedimentos que participam do processo de transformação e autoconstituição do sujeito. As técnicas de si seriam então esquemas encontrados na cultura em que se vive e que podem ser propostos, sugeridos ou impostos ao sujeito de forma a possibilitar sua definição de maneira ativa por meio de tais técnicas. A construção de determinadas técnicas de si tornou possível a constituição de determinadas sociedades, tal como as denominadas sociedade disciplinar (período da modernidade) e sociedade de controle (Contemporâneo). Na sociedade disciplinar, por exemplo, tem-se uma visibilidade permanente tanto dos que exercem o poder,

quanto daqueles sobre os quais o poder é exercido, sendo então os dispositivos vigentes constituídos por técnicas de individualização, vigilância, biopoder⁷, de modulação do comportamento e da conduta; já nas sociedades de controle, o poder atua de maneira mais sutil e eficaz, tornando-se instantâneo, fluído e cada vez menos identificável. Os dispositivos na sociedade de controle atuam na invisibilização e interiorização da norma na malha fina da vida (NARDI, SILVA, 2005).

As tecnologias do eu são definidas por Foucault como aquelas nas quais um indivíduo estabelece uma relação consigo mesmo. “O sujeito, sua história e sua constituição como objeto para si mesmo, seriam, então, inseparáveis das tecnologias do eu” (Ibid, p.56).

Já no que diz respeito à *experiência*, pode-se entendê-la como a correlação, numa dada cultura, “entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade.” (Ibid, p.42). Sobre experiência de si, Larrosa aponta que:

[...] a própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. É a própria experiência de si que se constitui historicamente como aquilo que pode e deve ser pensado. A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc. E esse ser próprio sempre se produz com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas (LARROSA, 2000, p.43).

Segundo Larrosa (2000), Foucault parte para o estudo da experiência de si se posicionando de maneira singular em relação a antropologia contemporânea, isso porque, em seus estudos, separou analiticamente a experiência de si das ideias e comportamentos dos indivíduos, apontando sua historicidade e contingência. Dessa maneira, não só a concepção do que seria, por exemplo, uma pessoa humana seria histórica e culturalmente contingente, mas também o modo dessa se comportar. Assim, a experiência de si, além de ser histórica e culturalmente contingente, também diz respeito a algo que pode ser transmitido e aprendido, pois toda cultura transmite um certo repertório de modos de experiência de si.

Uma determinada cultura inclui os dispositivos para formação de seus membros como sujeitos, ou em outras palavras como seres dotados de certas modalidades de experiência de si, construindo e transmitindo tanto o que é ser pessoa em geral como o que para cada uma é ser si próprio em particular (Ibid). A partir dessa perspectiva, o sujeito pedagógico, ou melhor, a produção pedagógica do sujeito, pode ser analisado do ponto de vista da

⁷ Regime geral de dominação da vida. O biopoder se reveste de duas formas principais: A disciplina (adestramento e otimização das forças) e a biopolítica (gestão da vida sobre a população) (PELBART, 2003).

subjetivação, e não apenas como objetivação. De acordo com Larrosa (2000, p.55), a “ontologia do sujeito não é mais que a experiência de si que Foucault chama de “subjetivação””.

Analisar a experiência de si não consistiria dessa forma, em analisar os comportamentos, as ideias, as sociedades ou suas ideologias, mas em analisar as problematizações através das quais o indivíduo se dá como devendo e podendo ser pensado, bem como as práticas por meio das quais essas problematizações se formam. As práticas não devem ser consideradas como espaço de possibilidades ou de oportunidades favoráveis para o desenvolvimento da autoconsciência, da autonomia e autodeterminação, mas sim como mecanismos de produção da experiência de si. (Ibid, p.44).

Segundo Larrosa (2000) no vocabulário pedagógico são utilizados termos que implicam alguma forma de relação do sujeito consigo mesmo, de modo que:

Alguns exemplos poderiam ser “autoconhecimento”, “autoestima”, “autocontrole”, “autoconfiança”, “autonomia”, “autorregulação” e “autodisciplina”. Essas formas de relação do sujeito consigo mesmo podem ser expressadas quase sempre em termos de ação, com um verbo reflexivo: conhecer-se, estimar-se, controlar-se, impor-se normas, regular-se, disciplinar-se, etc. (Ibid, p.38).

Para Larrosa (2000), as práticas pedagógicas constroem e modificam a experiência que os indivíduos têm de si mesmos, servindo como um aparato de subjetivação no qual se fabricam sujeitos. As formas de relação do sujeito consigo mesmo que podem se expressar de modo reflexivo (conhecer-se, organizar-se, estimar-se, controlar-se, enunciar-se, regular-se e disciplinar-se), sugerem a possibilidade de uma certa consciência de si, desenvolvida de “forma natural” por esse sujeito nas práticas pedagógicas. A consciência de si no tempo seria resultado de uma fabricação narrativa realizada através de uma gama de operações no discurso e com o discurso, sendo então, tanto a autoconsciência, quanto a história das formas nas quais os indivíduos construíram narrativamente suas vidas, também a história dos dispositivos. Analisar a produção da experiência de si consiste em se considerar o que conta como autoconhecimento, tomada de consciência e autorreflexão crítica, no interior de um dispositivo ou de uma prática pedagógica com determinadas regras e determinadas formas de realização (Ibid). Entretanto esse “sujeito individual” caracterizado por certas formas normativamente definidas de relação consigo mesmo, não pode ser entendido, em absoluto, como uma evidência intemporal e acontextual, pois esse se constitui justamente na articulação complexa dessas práticas e discursos pedagógicos (Ibid).

Assim, no contemporâneo, as práticas pedagógicas, mais do que apresentar um corpo de conhecimento exterior a ser aprendido, dedicam-se em elaborar ou reelaborar alguma forma de relação reflexiva do educando consigo mesmo. A partir disso, infere-se que a pedagogia tem também um caráter constitutivo e não meramente mediador, pois o sujeito, ao manter uma relação reflexiva consigo mesmo, não é senão o resultado dos mecanismos dentre os quais essa relação se produz e se media, mecanismos em que aprende ou transforma determinadas maneiras de se observar, se julgar, se narrar ou se dominar (Ibid).

Quais seriam então, em meio a tais mecanismos de produção, mediação e controle do sujeito, as condições de possibilidades do indivíduo resistir, romper, escapar, construir sua própria forma de vida?

Para Foucault, a resistência é condição do poder, podendo também ser seu obstáculo, ponto de reação ou ainda, ponto de partida de uma manobra oposta. A resistência é o que dá condições de possibilidades para a fuga. Ela não existe como algo externo ao poder, sendo que, “qualquer luta é sempre resistência dentro da própria rede de poder na medida que está sempre presente e que se exerce como uma multiplicidade de relações de força” (MARCELLO, 2004, p.205). No dispositivo pedagógico, a tensão entre seus ditos, bem como a constante necessidade de reafirmar sua legitimidade na tarefa de produzir práticas pedagógicas, são possibilitados devido aos movimentos de resistência encontrados nele. Assim, aos indivíduos, os quais se configuram como um dos elementos de um dispositivo, atribui-se também a capacidade de promoção e produção de linhas de fuga e de novas relações de força (Ibid). Conforme Foucault, o poder, concebido como uma ação sobre uma ação, diz de uma relação entre indivíduos potencialmente livres e sempre pressupõe a possibilidade de resistência. Se o poder é geral e engloba a todos, uma resistência ao poder pressupõe uma luta constante por novas formas de subjetividades, sendo que a liberdade existiria então como condição essencial para que se estabeleça o poder, visto que esse só pode existir onde existe a possibilidade de resistência e, por consequência, de liberdade (DREYFUS; RABINOW, 1995).

A fim de melhor discutir essas questões referentes à resistência, fuga e relação do sujeito consigo mesmo, foram separados e esquematizados alguns trechos retirados dos textos da “Pátio - Revista Pedagógica” os quais ilustram movimentos realizados por alguns autores da Revista que, de certa forma, intencionam romper com essa trama vigente de modo a tentar suscitar outros modos de ser, estar e se relacionar no presente contexto. Aqui destacamos três movimentos:

1. Num primeiro movimento os autores apontam alguns problemas observados por eles no que se refere à pedagogia e educação;
2. Num segundo movimento, tais autores apresentam inúmeras possíveis soluções para diversos desses problemas por eles identificados em relação à pedagogia e educação;
3. No terceiro movimento, os autores alertam que essas soluções apontadas para os diversos problemas identificados tendem a ser suprimidas ou readaptadas de modo a continuar tudo no mesmo modelo vigente.

Trazer tais questões à tona não apenas tem importância por problematizar sobre as condições de possibilidades do sujeito pedagógico diante os mecanismos de produção e de controle no contemporâneo, como também é válida por enfatizar a questão de que nós, acadêmicos e estudiosos das questões da Educação e da Pedagogia, também estamos imersos nessa trama de relações de saber/poder, bem como aos mais diversos mecanismos de controle. Essas questões serão importantes para a continuidade de nossa discussão a respeito das condições de possibilidades do indivíduo, como sujeito pedagógico, constituir novas formas de existência.

Ilustraremos a seguir os referidos movimentos, relacionando então os trechos retirados da “Pátio – Revista Pedagógica”, os quais serão agrupados não só em relação a cada um dos 3 movimentos, mas também conforme as temáticas relacionadas às ondas discursivas, sendo elas: Alfabetização, Avaliação, Ciberespaço, Competências, Comum, Cotidiano, Diversidade, Função Escola, Inteligência e Sustentabilidade.

3.11. 1º Movimento: Os problemas da Educação e Pedagogia apontados pelos autores

a) Alfabetização:

Dorneles (2001), a respeito de aprendizagem e memorização:

[...] a nossa civilização tem uma tradição milenar de conceber a aprendizagem como um processo de memorização de conceitos, fatos, registros. A aprendizagem tem sido entendida como um processo árido e repetitivo (DORNELES, 2001, p.33).

Vóvio (2004), sobre as atividades socioculturais de leitura:

[...] há uma grande distância entre as intenções promulgadas nas leis e o seu cumprimento efetivo: um grupo significativo da população não pode

compartilhar de atividades socioculturais relevantes nas quais a linguagem escrita toma parte, como ler e escrever de forma autônoma para se divertir ou se informar sobre questões que afetam diretamente suas vidas (VÓVIO, 2004, p.23).

Borg e Mayo (2004), em relação a aprendizagem autodirigida:

Também incluída nessa mensagem está a capacidade de nos encarregarmos de nossa própria aprendizagem. Nestes tempos de rigoroso neoliberalismo, a noção de aprendizagem autodirigida poderia prestar-se a um discurso que permite ao Estado abdicar de suas responsabilidades de prover a educação de qualidade a que todo cidadão tem direito em uma sociedade democrática e transferi-las totalmente para os aprendizes ou entidades maiores, tais como ONGs e afins (BORG, MAYO, 2004, p.17).

Soares (2008), a respeito de conceitos e métodos de alfabetização:

Cabe agora concluir afirmando que o que funciona na alfabetização não pode reduzir-se a uma escolha entre conceitos e métodos. E também não pode ser decidido apenas se avaliando conceitos e métodos com base na quantidade e na qualidade dos fundamentos teóricos-empíricos em que se sustenta cada conceito e cada método, porque, embora conflitantes, cada uma das diferentes respostas a o que funciona na alfabetização é construída a partir de teorias linguísticas e psicológicas com legitimidade na área científica e de resultados de pesquisas consistentes que as apoiam ou as constroem (SOARES, 2008, p.18).

b) Avaliação:

Hadji (2002), a respeito da nota verdadeira:

Pode-se concluir que a avaliação não se tornará mais segura tentando, por meios técnicos, entre eles a multicorreção, aproximar-se da ‘nota verdadeira’ de uma produção do aluno, mas, ao contrário, livrando-se do mito da nota verdadeira: “a busca de um nível de desempenho ‘verdadeiro’ parece um empreendimento desprovido de sentido” (HADJI, 2002, p.25).

Mantoan (2002), sobre o ensino acadêmico e a avaliação:

Ainda vigora a visão conservadora de que as escolas de qualidade são as que enchem as cabeças dos alunos com datas, fórmulas, conceitos justapostos, fragmentados. A qualidade desse ensino resulta do primado e da supervalorização do conteúdo acadêmico em todos os seus níveis. Persiste a ideia de que as escolas consideradas de qualidade são as que centram a aprendizagem no racional, no aspecto cognitivo do desenvolvimento, e que avaliam os alunos quantificando respostas-padrão. Seus métodos e suas práticas preconizam a exposição oral, a repetição, a memorização, os treinamentos, o livresco, a negação do valor do erro. São aquelas escolas que estão sempre preparando para o aluno para o futuro: seja este a próxima série a ser cursada, o nível de escolaridade posterior ou o exame vestibular” (MANTOAN, 2000, p.19).

Lüdke (2005), em relação aos mecanismos de seleção de alunos na escola:

A essa trama, na qual a avaliação tem um triste papel, subjaz um conceito elaborado por dois sociólogos franceses de grande envergadura, Pierre Bourdieu e J. C. Passeron, que já deixaram sua marca na teoria sociológica do século XX: o conceito duplo de capital social e capital cultural. Por meio desse conceito, podemos entender mais facilmente como operam os sutis mecanismos responsáveis pela seleção dos alunos mais brilhantes ou, simplesmente, os mais próximos dos valores apreciados em uma determinada sociedade (LÜDKE, 2005, p.16).

Hadji (2005), no que se refere aos objetos de avaliação escolar:

[...] a maioria dos objetos visados pela avaliação escolar não é diretamente observável! Em particular, as representações (o que se passa na cabeça do aluno visto sob seu aspecto estrutural) e os processos (aspecto funcional) só podem ser conhecidos por inferência. Como estar seguro de suas inferências? Seria preciso ter acesso à estrutura cognitiva do aluno. Porém, o vocabulário aqui nem sequer está estabilizado: fala-se de capacidades, de competências, de esquemas, de operações mentais, de qualificações-chave transversais, de habilidades, etc. (HADJI, 2005, p.12).

c) Ciberespaço:

Fischmann e Bairon (2000), sobre a relação entre tecnologias digitais, ciências e arte:

Mas se, por um lado, a relação entre a interdisciplinaridade e as tecnologias digitais tem alcançado grandes resultados através de projetos científico-educacionais que, em nível lato sensu, demonstraram a sua potencialidade, por outro lado, no interior dessa mesma relação, ainda está adormecida e perplexa a relação entre ciência e arte (FISCHMANN, BAIRON, 2000, p.15).

Sancho (2002), no que diz respeito às propostas de uso tecnológico na educação:

Nos últimos anos, há um forte e interessado discurso em favor da utilização do computador no ensino como a solução para muitos dos problemas da educação. No entanto, a maioria desses problemas não pode encontrar resposta nas tecnologias digitais. De fato, um dos principais obstáculos para a utilização de aplicações informáticas que suponha uma melhora dos processos de ensino é a carência de propostas que combinem de maneira adequada as dimensões educativa e tecnológica da inovação. (SANCHO, 2002, p.31).

d) Competência:

Perrenoud (1999) sobre as competências e a divisão do trabalho na escola:

A escolaridade funciona baseada numa espécie de “divisão do trabalho”: à escola cabe fornecer os recursos (saberes e habilidades básicos), à vida ou às habilitações profissionais cabe desenvolver competências. Essa divisão do

trabalho repousa sobre uma ficção. A maioria dos conhecimentos acumulados na escola permanece inútil na vida cotidiana, não porque careça de pertinência, mas porque os alunos não treinaram para utilizá-los em situações concretas (PERRENOUD, 1999, p.17).

e) Comum

Azevedo (2006) no que diz respeito ao conceito de cidadania:

Poderíamos tomar duas questões como pontos referenciais para a discussão do tema. A primeira seria a alegação do anacronismo do conceito, considerando a sua matriz moderna encravada no contexto da Revolução Francesa e da Primeira Revolução Industrial. A segunda, decorrente da primeira, seria a insuficiência do conceito para contemplar as necessidades que envolvem os setores sociais excluídos, pois cidadania, por ser uma criação da revolução burguesa, passaria ao largo das condições objetivas das camadas sociais mais pobres (AZEVEDO, 2006, p.17).

Imbernón (2006) sobre a identificação com algo comum no contexto neoliberalista:

Atualmente, para inúmeras pessoas, a identificação com uma determinada ideologia é cada vez mais tênue. O referencial já não é o partido ou o sindicato, e a realidade social reflete uma maior complexidade, que não pode ser apreendida com a mera adesão a uma determinada ideologia de partido. Esse fato implica um grande risco para a educação e para a instituição educativa: o de cair na falta de compromisso e acabar assumindo as contradições existentes entre o mundo real e o que foi ensinado como algo inevitável. E, mais ainda, a educação pode fazer parte de um cenário educativo no qual predomina a lógica de mercado, com seus interesses economicistas (cliente, em vez de cidadão), e de rendimento quantitativo (a pessoa vale o que se consome) e na qual se recupera, com certa normalidade, a velha concepção da neutralidade do aparato educativo, uma suposta neutralidade que tende a beneficiar determinadas ideologias não comprometidas com a mudança social em detrimento da maioria da população, ainda que saibamos que essa neutralidade não existe nem pode existir (IMBERNÓN, 2006, p.21).

f) Cotidiano:

Zagury (1999), no que diz respeito a metodologias pedagógicas e práticas docentes:

Ao professor, intimidado pela segurança com que especialistas apresentam cada nova “moda” pedagógica, resta calar e levar para sua sala de aula aquilo que agora é o “novo grito” na sucessão de modelos e linhas que, a cada década, surgem no horizonte. Ele tenta compreender, colocar em prática aquilo que lhe afirmaram ser o melhor, do ponto de vista didático. Poucas vezes, contudo, recebe treinamento para fazê-lo adequadamente. E quando, depois de muitas dificuldades, está começando a ter segurança (ou pelo menos compreendendo) a nova metodologia, ela é descartada, assim, sem mais nem menos, dando lugar a outra, mais moderna e, portanto melhor. (ZAGURY, 1999, p.10)

Méndez (2003), no que se refere aos alunos dos livros e aos alunos da sala de aula:

As crianças e os jovens que aparecem nos livros de estudo – tão exemplares – não têm nada a ver com os alunos - tão conflituosos – que se encontram nas salas de aula. Nem a escola é um nicho ecológico em que tudo funciona harmonicamente. Os textos de formação de ontem não resolvem os problemas da sociedade de hoje. Entretanto, queremos e exigimos que o professor esteja preparado para atuar nesse meio e para tomar decisões pessoais arriscadas (MÉNDEZ, 2003, p.21).

Perrenoud (2004), sobre os ciclos plurianuais e o trabalho docente:

Os sistemas educacionais que impõem os ciclos plurianuais aos professores, como qualquer reforma de estrutura, criam ciclos 'no papel', sem interferir nos funcionamentos tradicionais, sendo logo reconstituídos sob um novo rótulo. Lamentavelmente, os que decidem as reformas sempre subestimam o trabalho prévio sem o qual os professores não se posicionam. Ora, se eles não são os primeiros a se empenhar ativamente em construir ciclos plurianuais dignos desse nome, ninguém fará em seu lugar, mesmo que o sistema colocasse à disposição enormes recursos de pesquisa, de formação ou de controle (PERRENOUD, 2004, p.18).

Vasconcellos (2005), em relação às disciplinas escolares e o interesse do aluno:

A história das disciplinas escolares deixa claro como, com o tempo, o interesse do aluno, que era decisivo a princípio, dá lugar à preocupação com a própria disciplina e seu corpo de especialistas. A existência de um programa a ser cumprido, custe o que custar, torna a relação pedagógica artificial, na medida em que os objetivos estão dados previamente, independentemente da realidade dos alunos (VASCONCELLOS, 2005, p.21).

Imbernón (2007a), no que se refere à autonomia da prática docente:

Por se tratar de uma prática social, de influência ideológica e de caráter axiológico, o ensino esteve e ainda está na mira de todos os poderes. Porém, a intervenção destes limitou-se ao controle, a transmitir aos professores instruções, circulares, normas, diligências, prescrições, etc., subestimando sua identidade profissional, sua autonomia e sua capacidade de tomar decisões (IMBERNÓN, 2007a, p.9),

Ainda Imbernón (2007), sobre a institucionalização da formação docente:

A institucionalização da formação docente teve seu aspecto negativo, dado que, historicamente envolve a formação dos professores em uma racionalidade técnica, com uma visão determinista e uniforme da tarefa dos docentes, e potencializou um modelo de treinamento mediante cursos-padrão que perdura até hoje (IMBERNÓN, 2007, p.13).

Macedo (2008), a respeito da elaboração da proposta de currículo:

Propõe-se um bom currículo a ser seguido por todos, em razão dos valores e conteúdos a serem aprendidos ou ensinados. Os proponentes de um currículo são especialistas nas diferentes áreas ou disciplinas, mas só trabalham com

uma visão geral. O problema é que, na escola, esses especialistas são substituídos por professores e gestores encarnados. Eles são responsáveis pela proposição de um projeto pedagógico condizente com as orientações curriculares (MACEDO, 2008, p.14).

g) Diversidade:

Imbernón (2004), em relação à multiculturalidade na escola:

A escola está desconcertada, buscando uma resposta à multiculturalidade, já que não foi pensada para a seleção e a uniformização, em um conceito de negação à multiculturalidade. Diante da homogeneização, foram dadas tradicionalmente diversas soluções. As escolas diferentes para crianças diferentes, as aulas distintas para crianças distintas e os horários diversos para crianças diversas. É, no máximo, a folclorização, ou seja, aproximar-se de determinadas culturas através de suas tradições, de seus costumes, de suas lendas e canções populares. Estas eram as 'soluções' habituais à resposta à diferença (IMBERNÓN, 2004, p.18).

h) Função escola:

Puiggrós (1997), sobre a discussão no mundo acadêmico a respeito da função da escola :

Para que serve a escola é uma pergunta que se obvia em todo curso acadêmico, que se supõe que todo pedagogo ou estudante de educação saiba e não pergunte sobre isso, ou, se for capaz de produzir um pensamento crítico, o faça – como acontece muitas vezes em cursos de pós-graduação – desculpando-se (PUIGGRÓS, 1997, p.8).

Hernández (2003), em relação à votação das normas de funcionamento da escola:

Observei as sensações de frustração e de euforia originadas do debate em torno do PPP no sentido de vitória e de derrota. Também tive a oportunidade de pensar no que significa como prática democrática que as decisões para o andamento de uma escola fossem tomadas em votações em que se levantava a mão, tanto por quem havia participado dos debates ao longo de uma semana quanto por aqueles que ia apenas no último dia votar. Perguntei-me se estes últimos podiam ter o mesmo peso nas decisões finais que aqueles que se haviam envolvido no debate durante várias semanas. Refleti que o principal sentido da noção de 'político' do projeto estava associado à participação democrática mediante a discussão de propostas e a votação sobre as normas para o funcionamento da escola (HERNÁNDEZ, 2003, p.10).

Vasconcellos (2005), a respeito da relação entre estudos e ascensão social:

[...] escolas funcionam sem condições adequadas de instalações, equipamentos e recursos; classes estão superlotadas; faltam bibliotecas, quadras e laboratórios. Por outro lado, há a progressiva queda do mito da ascensão social através do estudo. Cada vez mais pais e alunos percebem que o 'engenheiro virou suco', o arquiteto é taxista, vindo a fatídica pergunta:

'Então, para que estudar?', diante da qual os adultos, que também perderam os mapas, têm muita dificuldade de responder.

i) Inteligência:

Sternberg (2006), a respeito da ideia de inteligência na escola:

A ideia de inteligência que vemos na escola não tem quase nada a ver com inteligência na vida real. Ao contrário, existem muitas pessoas que se saem bem na escola, mas muito mal na vida. E muitas das pessoas que dirigem grandes organizações, inclusive países, são pessoas que não se saíram particularmente bem na escola” (STERNBERG, 2006, p.9).

j) Sustentabilidade

Gadotti (2002), sobre o globalismo:

Os paradigmas clássicos, fundados em uma visão industrialista predatória, antropocêntrica e desenvolvimentista, estão esgotando-se, não dando conta de explicar o momento presente e de responder às necessidades futuras. Precisamos de um outro paradigma, fundado em uma visão sustentável do planeta Terra. O globalismo é essencialmente insustentável. Ele atende primeiro às necessidades do capital e depois às necessidades humanas. E muitas das necessidades humanas a que ele atende tornaram-se “humanas” apenas porque foram produzidas como tais para servirem ao capital (GADOTTI, 2002, p.11).

3.12. 2º Movimento: As soluções indicadas pelos autores:

a) Alfabetização:

Valente (2001), sobre os atributos necessários ao educador em sua função junto ao aprendiz:

Conhecer seu aluno, como ele pensa e age diante de desafios. Em relação a isso, são extremamente relevantes as ideias do método clínico piagetiano (Carragher, 1983), o conceito de zona proximal de desenvolvimento (ZPD) de Vygotsky (1978) e a utilização de tecnologias da informação como meios para a explicitação do raciocínio que o aprendiz usa para resolver problemas (VALENTE, 2001, p.19).

Yus Ramos (2001), sobre os planos de formação docente:

É a interação de múltiplos fatores o que faz com que um sistema tenha êxito ou fracasso. Sem dúvida, isto não quer dizer que um profissional da educação não deve estar continuamente aberto à sua formação, mas não esqueçamos que é o sistema em conjunto que deve aprender por meio do estudo das complexas redes que nele interatuam. Os planos de formação *são dirigidos fundamentalmente aos professores de maneira individual (é o indivíduo que aprende) quando, na realidade, deveriam esforçar-se em*

conseguir que fossem as organizações escolares as que aprendessem (YUS RAMOS, 2001, p.23).

Selby (2004), a respeito do educador global:

Trata-se de um chamado para ajudar a efetuar uma *renovação e uma transformação pessoais, sociais e ecológicas através do ensino e da facilitação da aprendizagem e através de um papel educacional que não se restringe a lugares chamados de escola* (SELBY, 2004, p.21).

Puig e Trilla (2004), sobre o uso do tempo na intervenção educativa:

O tempo livre é, portanto, uma realidade ambivalente e contraditória. Um espaço carregado dos melhores e dos piores conteúdos, assim como das melhores e das piores possibilidades. E a pedagogia precisa começar a reconhecê-lo como tal, porque é precisamente nessa ambivalência que pode residir o sentido da intervenção educativa (PUIG, TRILLA, 2004, p.21).

Sternberg (2006), em relação ao pensamento crítico e analítico na escola:

As crianças também precisam aprender a pensar de maneira analítica ou crítica. Muitas vezes, esperamos que façam o que lhes dizem para fazer. Com isso, o que elas podem aprender é a aceitar o que lhes dizem, sem pensar criticamente sobre isso. Maus governos e organizações aproveitam-se desse fato. Na verdade o que maus governos e outras organizações menos querem é pensamento crítico, pois com isso as pessoas perceberão o quanto eles são ruins e por quê (STERNBERG, 2006, p.9).

Hernández e Sancho (2006), sobre o envolvimento do sujeito no processo de aprendizagem:

A suposição desse apanhado geral é que uma pessoa aprende melhor se o aprender não é considerado apenas como um ato cognitivo, e sim como uma experiência vinculada à construção de sentido, relacionada à própria pessoa, aos outros e ao mundo. Isso significa reconhecer-se e ser reconhecido como sujeito de experiência que, a partir da sua aspiração a ser, relaciona-se a outras experiências – de saber, de vida, de 'alteridade'. Sem esquecer que aprender não é uma experiência que só olha para o ser, porque também se projeta em uma posição política que supõe reconhecer-se com capacidade de autoria (HERNÁNDEZ, SANCHO, 2006, p.10).

b) Avaliação

Luckesi (2000), em relação à avaliação da aprendizagem escolar:

Em síntese, avaliar a aprendizagem escolar implica estar disponível para acolher nossos educandos no estado em que estejam, para, a partir daí, poder auxiliá-los em sua trajetória de vida. Para tanto, necessitamos de cuidados com a teoria que orienta nossas práticas educativas, assim como de cuidados específicos com os atos de avaliar que, por si, implicam em diagnosticar e

renegociar permanentemente o melhor caminho para o desenvolvimento, o melhor caminho para a vida. Por conseguinte, a avaliação da aprendizagem escolar não implica aprovação ou reprovação do educando, mas sim orientação permanente para o seu desenvolvimento, tendo em vista tornar-se o que o seu SER pede (LUCKESI, 2000, p.11).

Para YUS RAMOS (2000), a respeito da autoavaliação:

[...] o aluno deve adquirir uma capacidade progressiva de autoavaliação e de autocontrole, incorporando sua própria reflexão sobre seu comportamento e sobre o grau de cumprimento de seus compromissos ao conjunto de elementos válidos para a sua avaliação (YUS RAMOS, 2000, p.14).

c) Ciberespaço

Litwin (1999), em relação às tecnologias de informação e à interatividade”

“[...] *as modernas tecnologias podem resolver um problema crucial da educação a distância, que é a interatividade. Ela é a proposta que permite, além do intercâmbio, avançar nos processos de compreensão e produção.* (LITWIN, 1999, p.19).

Ramal (2000), sobre o cidadão da era do ciberespaço:

Avaliar será, portanto, medir a qualidade de processos abrangentes, a partir de critérios como consistência, previsibilidade, motivação, envolvimento, performance, capacidade de articular conhecimentos, de comunicar-se e estabelecer relações. Isso ajudará a preparar o cidadão da era do ciberespaço: como a matéria-prima da produção será a informação, e os conteúdos da formação inicial se tornarão rapidamente obsoletos, ele deverá ser um profissional capaz de aprender sempre; um ser consciente e crítico, que dialogue com as diferentes culturas e os diversos saberes, que saiba trabalhar de forma cooperativa e que seja flexível, empreendedor e criativo (RAMAL, 2000, p.24).

Valente (2001), a respeito da construção de conhecimento do educador na EAD:

[...] a atuação via rede telemática não pode ser vista como uma ação convencional de educação a distância (EAD). As interações com o educador devem ser realizadas de modo a enfatizar a construção de conhecimento. Isto somente pode acontecer quando o especialista participa das atividades de planejamento, observação, reflexão e análise do trabalho que o educador está realizando. Assim, essa abordagem de EAD implica criar condições para o especialista estar junto, ao “lado” do educador, vivenciando a experiência, auxiliando-o na resolução de seus problemas e com isso, contribuindo para o processo de construção de conhecimento (VALENTE, 2001, p.18).

Ramal (2001), no que se refere ao currículo na EAD:

A EAD, em especial pela internet, propõe o currículo sem limites. Saberes até então excluídos do ensino invadem a cabeça dos estudantes e, de forma transgressora, convidam os mesmos a fazer links e a ousar abrir janelas que trazem luzes inusitadas para os ambientes educativos. Em vez de grades, um currículo em rede, marcado pela metamorfose, pela hipertextualidade, pelo descentramento. Conteúdos que fazem mais sentido, que se relacionam com outras aprendizagens e que são acessados conforme a necessidade e o interesse de cada um. (RAMAL, 2001, p.13).

d) Competências

Perrenoud (1999), sobre a diversidade das competências:

Em resumo, é mais fecundo descrever e organizar a diversidade das competências do que debater para estabelecer uma distinção entre habilidades e competências. Decidir temperar um prato, apresentar condolências, reler um texto ou organizar uma festa são habilidades ou competências teria sentido se isso remetesse a funcionamentos mentais muito diferentes. Mas não acontece dessa maneira. Concreta ou abstrata, comum ou especializada, de acesso fácil ou difícil, uma competência permite afrontar regular e adequadamente uma família de tarefas e de situações, apelando para noções, conhecimentos, informações, procedimentos, métodos, técnicas ou ainda a outras competências, mais específicas (PERRENOUD, 1999, p.16).

Macedo (1999), a respeito da escola para todos e do fracasso escolar:

Concluindo, proponho que pensemos o fracasso escolar em novas bases: na escola da excelência seu significado é o da repetência, da exclusão, da evasão; enquanto na escola para todos, o direito das crianças (ao menos na escola fundamental) a um percurso e a um domínio de habilidades e competências lhes possibilitará o exercício da cidadania e o acesso ao mundo do trabalho. Mas para isso, é preciso o nosso comprometimento com uma qualidade de educação e com um sucesso escolar condizentes com os novos compromissos assumidos pela escola (MACEDO, 1999, p.23).

Bolívar (2002), em relação às competências docentes:

Um dos componentes da identidade profissional (minha autoidentificação de como sou e como os outros me reconhecem) são as competências profissionais. Se os professores têm saberes ou conhecimentos profissionais (componente cognitivo), também devem possuir competências (habilidades ou skills) como capacidade para aplicá-los de maneira efetiva (atuação) em um contexto específico. As competências docentes compreendem, então, conhecimento, habilidades, atitudes e pensamento estratégico. Para ensinar, não basta conhecer a matéria; é preciso, entre outras competências, transformar o saber disciplinar em conteúdos acessíveis aos alunos. (BOLÍVAR, 2002, p.17)

Perrenoud (2004), também no que se refere às competências docentes:

É preciso ainda que eles tenham esse desejo e que construam as competências correspondentes. Os professores ainda necessitam de

competências pontuais de cooperação, de negociação, de regulação conjunta de dispositivos complexos, de resolução de problemas de justiça, como eles colocam desde o momento em que os professores já não fazem todos exatamente o mesmo trabalho. Faltam-lhes igualmente competências de gestão, maiores espaços-tempos de formação, de organização do trabalho, de gestão de agrupamentos de alunos nessa escala. (PERRENOUD, 2004, p.19).

e) comum

Coll (1999), sobre o compromisso da sociedade com a educação:

[...] destacar a necessidade e a urgência dessa revisão implica recuperar a ideia de que a educação é uma responsabilidade que compete à sociedade em seu conjunto e que esta a cumpre facilitando a todos os seus membros a participação em um leque de práticas e atividades sociais de caráter educativo. Decididamente, implica aceitar, com todas as suas consequências, que, para enfrentar os desafios de todo o tipo que a educação tem diante de si neste final de século e de milênio, o compromisso da escola e dos profissionais que nela trabalham não é o bastante; além disso, exige-se o compromisso e a responsabilidade compartilhada da sociedade e da comunidade na qual a escola está inserida (COLL, 1999, p.11)

Mittler (2002), no que se refere à educação para todos:

Atingir os objetivos da Educação para Todos custaria 8 bilhões de dólares americanos. Parece muito; contextualizando, porém, 8 bilhões de dólares equivalem a:

- . quatro dias de gastos militares mundiais;
- . metade do que a América do Norte gasta em brinquedos anualmente;
- . menos do que os europeus gastam em jogos de computador ou em água mineral. (MITTLER, 2002, p.14).

Padilha (2003), sobre a elaboração do projeto político pedagógico:

Na perspectiva da escola Cidadã, a elaboração do projeto político-pedagógico deve começar pela reflexão sobre a prática para, em seguida, fundamentá-la. Mas isso só é possível se criarmos as condições concretas para a formação continuada dos professores e de todos os segmentos escolares, tarefa dos governos responsáveis pelas respectivas redes ou sistemas de ensino e também da própria escola. Esta, ao iniciar a construção do seu projeto, inicia um processo de formação continuada da comunidade escolar, demanda que vai surgindo de forma mais evidente dadas as características desse trabalho que, por esse motivo, é, em si mesmo, político-pedagógico e formativo (PADILHA, 2003).

Imbernón (2003), no que diz respeito às comunidades de aprendizagem:

O projeto de inovação das comunidades de aprendizagem é uma possível alternativa à instituição escolar que pretenda melhor e maior aprendizagem dos alunos e evite que, em uma sociedade democrática, muitos meninos e meninas fiquem socialmente excluídos.

Torres (2003), também a respeito de comunidade de aprendizagem:

Em particular, construir uma comunidade de aprendizagem implica rever a distinção convencional entre escola e comunidade, bem como entre educação formal, não-formal e informal, e os modos convencionais de conceber e assegurar os vínculos entre elas. A escola é, por definição, parte da comunidade, deve-se a ela, existe em função dela; professores e alunos são, ao mesmo tempo, agentes escolares e agentes comunitários (TORRES, 2003, p.25).

Duran (2007), em referência ao trabalho em grupo:

Todos temos experiências de trabalho em grupo nas quais alguns alunos pouco ou nada contribuem, enquanto outros fazem tudo. Essa é uma característica do trabalho em grupo, razão pela qual temos de avançar para um conceito mais sofisticado – a equipe – em que sejam imprescindíveis as contribuições de cada um de seus membros (DURAN, 2007, p.13).

f) Cotidiano

Carvalho (1998), a respeito da educação como ciência, produtora de conhecimento:

“Parece essencial, então, criar consciência de que a educação também é objeto da ciência, de que se produzem cotidianamente conhecimentos que, se entrassem na escola, permitiriam melhorar substancialmente a situação educativa” (CARVALHO, 1998, p.20).

La Taille (2000), sobre a adesão aos valores morais discutidos em sala de aula pelo aluno:

Por exemplo, se durante uma discussão um aluno apresentar ideias nazistas, a estratégia didática poderá até ser a de passar tais ideias pelo crivo da crítica, porém, estará fora de cogitação que as ideias racistas possam ser aceitas como eticamente válidas e não se tolerará que o aluno faça discursos e tenha práticas antissemitas. Em resumo, mesmo que não se fale mais em 'educação moral', mas sim em 'formação ética', o problema da imposição de certos valores ainda permanece (LA TAILLE, 2000, p.8).

Abreu (2001), no que se refere ao acolhimento do professor junto ao aluno na sala de aula:

A atuação do professor que busca apoiar efetivamente seus alunos exige uma atitude de acolhimento, tanto nos aspectos estritamente didáticos quanto nos de relação interpessoal. Na verdade, estes não são dois aspectos distintos: aparecem juntos na sala de aula e determinam-se mutuamente. Esse acolhimento requer do professor a utilização de conhecimentos do campo da didática – para propor e apoiar seus alunos nas situações de aprendizagens relativas às áreas de conhecimento escolar – e também de conhecimentos sobre mecanismos sociológicos, culturais e psicológicos que estão envolvidos no ‘desejo de saber e na decisão de aprender’ para subsidiar a reflexão sobre as representações pessoais que faz dos alunos e a forma como se relaciona com eles (ABREU, 2001, p.18).

Zabalza (2002), em referência ao uso do diário no cotidiano escolar:

[...] além do prazer intrínseco de escrever (a que se acrescenta o fato de que se escreve sobre si mesmo, que é sem dúvida nosso argumento mais caro), o diário constitui um processo através do qual se vai acumulando informações sobre o dia-a-dia. Informações que serão valiosas para poder rever todo o período narrado (ZABALZA, 2002, p.15).

Ferraço (2006), no que diz respeito à currículo:

“[...] Ou seja, penso currículo como redes de *fazer e saber*, produzidas e compartilhadas nos cotidianos escolares, cujos fios, nós e linhas de fugas não se limitam a esses cotidianos, prolongando-se para além deles nos diferentes contextos vividos pelos sujeitos” (FERRAÇO, 2006, p.9).

Christensen, Horn e Johnson (2008), sobre a inovação na sala de aula:

O instinto natural de uma organização é “enfiar” a inovação no modelo operacional existente para sustentar o que ele já faz. Isso é perfeitamente previsível, perfeitamente lógico – e perfeitamente errado.

O modo de implementar uma inovação para que ela transforme uma organização é implantá-la de modo disruptivo – sem usá-la para competir contra o paradigma existente e atender os consumidores existentes, mas deixá-la competir contra o “não consumo”, cuja alternativa é absolutamente nada (CHRISTENSEN, HORN, JOHNSON, 2008, p.10).

g) diversidade

Mittler (2002), em relação à inclusão de deficientes na escola:

A experiência em países dos cinco continentes mostra que as crianças deficientes podem aprender nas escolas comuns, mas que o maior obstáculo para que isso aconteça não é o dinheiro, e sim tradição e medo do desconhecido. Precisamos agir para difundir as informações sobre as melhores práticas e dissipar o pessimismo e as atitudes negativas em relação à inclusão. Os governos precisam oferecer liderança e legislação; é hora de sair da teoria e partir para a prática. Os pais e as próprias crianças serão fortes aliados (MITTLER, 2002, p.14)

Stainback (2002), no que diz respeito às diferenças e aprendizagem:

As experiências educacionais inclusivas estão cada vez mais indicando às crianças que os alunos não precisam ter todos as mesmas necessidades de aprendizagem e características para serem integrantes respeitados e dignos da sala de aula. Ao contrário, as diferenças entre os alunos em uma sala de aula estão sendo reconhecidas como uma vantagem para a aprendizagem (STAINBACK, 2002, p.16).

Mantoan (2002), no que se refere à diferença e ao professor na sala de aula:

As diferenças entre grupos étnicos, religiosos, de gênero, etc., não devem fundir-se em uma única identidade, e sim ensejar um modo de interação entre eles que destaque as peculiaridades de cada um.

O professor, da mesma forma, não procurará eliminar as diferenças em favor de uma suposta igualdade do alunado, que é tão almejada pelos que apregoam a (falsa) homogeneidade das salas de aula. Antes, estará atento à singularidade das vozes que compõem a turma, promovendo o diálogo entre elas, contrapondo-as, complementando-as (MANTOAN, 2002, p.23).

Imbernón (2004), sobre diferenças e aprendizagem:

Hoje em dia se está analisando, mediante uma aprendizagem dialógica que incorpora a aprendizagem cooperativa, como se tenta conseguir uma igualdade baseada na diferença e uma luta contra a exclusão social das minorias culturais. O direito à diferença é também o direito à igualdade. A aprendizagem dialógica pretende estimular o diálogo entre culturas, bem como a compreensão e a aceitação da alteridade como o fundamento do modelo de interação entre elas nas salas de aula e na instituição educativa (IMBERNÓN, 2004, p.18).

Mittler (2005), ao relatar exemplos bem sucedidos de vínculos entre escola especial e regular:

Em um exemplo típico, uma escola especial com menos de cem alunos com dificuldades de aprendizagem sérias e profundas determina que de oito a dez alunos assistam às aulas em uma escola de ensino fundamental vizinha por uma média de três horas por semana. Os alunos são acompanhados por um assistente pedagógico, e não por um professor. Em geral, eles vão à escola individualmente, e não em grupo, e costumam assistir a aulas de língua, matemática, educação física, dança, artes e atividades sociais. Alguns alunos de escolas regulares também passam breves períodos em escolas especiais. (MITTLER, 2005, p.10).

Pacheco (2008) em relação à diversificação da aprendizagem:

Dizem-me que as aulas de hoje são diferentes e melhores que as dadas antigamente. Mas “aula” não é coisa digna de ser melhorada, é coisa para ser questionada, porque não existe um só modo de fazer escola. Por que um tempo de 50 minutos para estudar matemática e outro tempo de 50 minutos para estudar ciências? São 50, 60, 90 minutos para qual aluno? (PACHECO, 2008, p.11).

Farrell (2008), sobre as condições de progresso ao aluno especial que estuda na escola regular:

Para os diversos tipos de deficiência/transtorno, diferentes perfis de provisões podem ser identificados em relação a currículo, avaliação, recurso, terapia e assistência, organização da escola e da sala de aula e pedagogia. Isso ajuda a assegurar que um aluno com necessidades educacionais especiais tenha o melhor progresso acadêmico e que se desenvolva ao máximo em termos pessoais e sociais (FARRELL, 2008, p.15).

Mantoan (2008) no que diz respeito à identidade e diferença:

[...] a ideia de identidades móveis e voláteis tem força para desconstruir as escolas que estão engessadas em medidas ou mecanismos arbitrários de produção da identidade e da diferença.

Se o objetivo é desconstruir para flexibilizar os sistemas escolares, então temos de assumir uma posição contrária à perspectiva da identidade “normal”, que justifica essa falsa uniformidade das turmas escolares (MANTOAN, 2008, p.17)

h) função escola

Puiggrós (1997) sobre a serventia da escola:

[...] substituir a discussão sobre para que serve a escola por uma operação de censura do educador é produzir a interrupção do processo de transmissão cultural, deixar as gerações de jovens à deriva, condenar as grandes massas à ignorância. Sustentar que a escola caducou totalmente nos deixa no vazio, impede-nos de apoiarmo-nos nas zonas de edificação educativa moderna que estão ainda em pé, arremessa-nos ao momento nietzschiano de dispersão de todos os sentidos” (PUIGGRÓS, 1997, p.8) .

Valente (2000) a respeito da disposição de caçador ativo e receptor passivo dos alunos:

“[...] função da escola deveria ser a de trabalhar com a predisposição de caçador-ativo e auxiliar o aprendiz a desenvolver a predisposição de aprendizagem continuada ao longo da vida.” (VALENTE, 2000, p.11).

Pozo (2004) em relação às metas a serem atingidas na sociedade de aprendizagem:

Uma das metas essenciais da educação, para poder atender às exigências dessa nova sociedade da aprendizagem, seria, portanto, fomentar nos alunos capacidades de gestão do conhecimento ou, se preferirmos, de gestão metacognitiva, já que, para além da aquisição de conhecimentos pontuais concretos, esse é o único meio de ajudá-los a enfrentar as tarefas e os desafios que os aguardam na sociedade do conhecimento (POZO, 2004, p.10).

Miguel (2005) no que se refere à empreitada de se escolarizar todos os indivíduos:

Para avançar de forma realista nessa direção, é necessário um maior diálogo entre as diversas orientações, que muito provavelmente conduza ao reconhecimento de que o domínio da linguagem escrita encerra tensões que não são facilmente canalizáveis. Um diálogo que deve ser propiciado pelos meios de comunicação acadêmica e profissional, evitando um compromisso prematuro com uma determinada opção. Subentende-se que os professores devem ser alertados para a complexidade de sua tarefa, antes de ser encorajados a apostar em uma ou outra metodologia, e que é responsabilidade dos meios suscitar essa consciência da complexidade (MIGUEL, 2005, p.13).

i) Inteligência

Silva (2003), sobre o professor como mobilizador de inteligências múltiplas:

A par da cibercultura, de suas implicações e possibilidades, o professor estará tentado a ser mais que um instrutor, treinador, parceiro, conselheiro, guia, facilitador, colaborador. Ele procurará ser um formulador de problemas, provocador de situações, arquitetos de percursos, mobilizador das inteligências múltiplas e coletivas na experiência do conhecimento (SILVA, 2003, p.16).

Magdalena (2003) e Costa (2003), a respeito de inteligência complexa:

Gostaríamos de finalizar dizendo que é necessário que os professores sejam provocados a desenvolver sua inteligência na direção do complexo a fim de que saibam como criar situações que desafiem seus alunos a evoluir nessa direção. Dessa forma, ambos terão o mundo mais perto e mais bem compreendido (MAGDALENA, COSTA, 2003, p.21).

j) Sustentabilidade

Litto (1998), em relação à Educação do futuro adulto:

“Acredito que o objetivo, a meta principal, de toda a Educação hoje tem que ser preparar o futuro adulto para pensar sistêmica e ecologicamente” (LITTO, 1998, p.16).

Gadotti (2002), ao sugerir uma Pedagogia da Terra:

“Precisamos de uma ‘Pedagogia da Terra’, uma pedagogia apropriada a esse momento de reconstrução paradigmática, apropriada à cultura da sustentabilidade e da paz” (GADOTTI, 2002, p.12).

Hutchison (2002), em referência a um entendimento ecológico da vida:

Precisamos apresentar aos estudantes um ‘novo’ conjunto de pressupostos absolutos e metáforas de orientação oriundas de um entendimento ecológico de como a vida funciona. Esses conhecimentos apontam para a interdependência entre o mundo humano e o mundo natural. (HUTCHISON, 2002, p.16).

Roy e García (2002), sobre o uso da ecoauditoria:

A escola é uma organização com um sistema, consciente ou inconsciente, de gestão ambiental: consome recursos naturais, gera resíduos, estabelece relações com seu meio e organiza o espaço. A ecoauditoria é um processo voluntário de autoavaliação que permite refletir sobre a própria prática e identificar formas de se fazer melhorias no meio mais imediato. A sua realização não apenas aumenta a coerência entre o discurso e as ações e melhora a qualidade ambiental da escola, mas também obriga a um

procedimento ativo e participativo que envolve toda a comunidade educativa, abrindo um processo de aprendizagem individual e coletivo (ROY; GARCIA, 2002, p.21).

Gadotti (2008), no que se refere à educação para o desenvolvimento sustentável:

A educação para o desenvolvimento sustentável, apesar de sua ambiguidade, é uma visão positiva do futuro da humanidade, um consenso apoiado por uma grande maioria. Com o aquecimento global, a Década das Nações Unidas tornou-se ainda mais atual e pode contribuir para a compreensão das grandes crises contemporâneas (água, alimento, energia, etc.). Ela implica a mudança no sistema educacional, o respeito à vida, o cuidado diário com o planeta e o cuidado com toda a comunidade. Isso significa compartilhar valores fundamentais, princípios éticos e conhecimentos. Contudo, não é suficiente mudar o comportamento das pessoas; precisamos de iniciativas políticas para uma mudança maior, que é necessariamente cultural e social (GADOTTI, 2008, p.13).

Ainda Gadotti (2008), em relação às limitações do conceito de desenvolvimento sustentável:

Educar para o desenvolvimento sustentável parece-me um conceito limitado e limitador da educação, pois não tem a abrangência necessária para se constituir uma concepção organizadora da educação. Ao contrário, o conceito de sustentabilidade é paradigmático e central na visão de um outro mundo possível. O conceito de educação para o desenvolvimento sustentável não tem potencial para transcender a noção ambígua e vaga de desenvolvimento. Só uma visão crítica da educação para o desenvolvimento sustentável poderá nos fazer avançar. Sem dúvida, devemos continuar caminhando também com esse novo conceito, tão contraditório, como tantos outros, mas sem ignorar suas limitações. É o que nos permitirá transcendê-lo (GADOTTI, 2008, p.14).

3.13. 3 ° Movimento: A supressão ou readaptação das soluções para a permanência do mesmo modelo vigente

a) Alfabetização

Weisz (2000), no que se refere à progressão continuada:

A despeito de todas as boas intenções, o atual esforço de transformação da educação brasileira será sugado pelo buraco negro da nossa incapacidade de alfabetizar os alunos no início da escolaridade obrigatória. Prova disso é que, para desespero dos que sabem para onde isso sempre nos tem levado, estamos assistindo à transformação da generosa ideia de progressão continuada nessa perversão que está tornando-se conhecida como “promoção automática” (WEISZ, 2000, p.13).

Pogré (2005), em relação à prática de ensino:

Toda proposta didática fundamenta-se em uma concepção explícita ou implícita acerca da aprendizagem. E toda concepção de aprendizagem, por sua vez, apoia-se na concepção que temos do 'sujeito' e de sua relação com o mundo. Esta é uma premissa complexa em seu enunciado, porém aceita por muitos docentes. Qual seria, então, a dificuldade que faz com que, apesar de termos modificado nossas concepções sobre a aprendizagem e apesar de nos propormos a formar crianças capazes de interagir com a realidade de forma crítica e construtiva, continuemos trabalhando nas salas de aula como se pensássemos que aprender é repetir e recordar, ou que ensinar é 'dar aula'? (POGRÉ, 2005, p.17).

Claxton (2008), sobre o valor do aluno em relação ao que a escola oferta:

Se, depois de um século de inovação, a metade de todos os jovens não obtém um bom grupo de certificados de ensino médio; se milhões de alunos deixam a escola sem saber ler direito; se a cada dia milhares de alunos optam por deixar o país, não é porque eles são naturalmente preguiçosos ou burros, mas porque não veem valor no que a escola está oferecendo. Se não tivermos coragem para expor - e lidar com - a questão fundamental do objetivo moral da educação, o que teremos serão remendos caros e ineficientes (CLAXTON, 2008, p.9)

b) Avaliação

Lüdke (2005), no que se refere às camadas socialmente desfavorecidas:

A grande expansão da escola, em favor da acolhida de crianças provindas dos outros grupos não-favorecidos historicamente, representa um inegável ganho de nossos tempos. No entanto, os mecanismos mantenedores dos antigos privilégios insinuam-se no interior da instituição escolar, sob diferentes formas, de modo subreptício, servindo-se muitas vezes dos mecanismos de avaliação. Em vez de servir à função integradora, a meu ver sua principal e indispensável tarefa, a avaliação passa a ser usada como sutil recurso para manter os alunos oriundos de camadas sociais desfavorecidas em posições também pouco favorecidas, contribuindo, assim, para que no futuro eles venham a exercer funções sociais correspondentes (LÜDKE, 2005, p.16)

c) Ciberespaço

Sancho (1999), em relação à informatização na escola:

“[...] há escolas nas quais os equipamentos de informática são utilizados sem descanso e outras em que, junto a vários outros meios de ensino, servem para cobrir-se de pó” (SANCHO, 1999, p.13).

Corrêa (2001), sobre as modificações no cotidiano do professor com o advento da educação a distância:

Mesmo quando as escolas promoviam os seus encontros pedagógicos, havia uma programação a ser assistida e pouco espaço para os sujeitos expressarem-se. Ainda no cotidiano escolar faltavam interlocutores. Ao buscar um novo curso, novamente encontramos uma estrutura disciplinar, professores com referenciais já definidos, bibliografia já selecionada. Tudo igual. Continuamos fazendo tarefas, continuamos distantes, ainda que próximos, em um cotidiano sem interlocutores (CORRÊA, 2001, p.23).

Ainda Corrêa (2001), em relação ao cotidiano escolar após a informatização:

A escola recebe antena parabólica, vídeo, computadores, mas o que fazemos? Mais tarefas para cumprir. A preparação dos exercícios, das provas e dos bilhetes passa a ser feita no computador, porém a lógica é a mesma. As pessoas pouco se comunicam, apenas cumprem tarefas de forma cada vez mais eficiente e mais sem significado. Mesmo assim, raramente questionamos o ensino presencial, porque partimos do princípio de que a presença, a assiduidade, é garantia de aprendizagem; caso não ocorra, é culpa do aluno, da família ou até mesmo do professor (CORRÊA, 2001, p.24).

Ramal (2001), sobre a educação a distância (EAD):

[...] o baixo custo da EAD somente é alcançado se houver poucos professores para muitos estudantes conectados. Ora, volta o problema da massificação, e quem pode dizer que não teremos, de novo, o mesmo para todos e, além disso, sem a relação interpessoal mediando a aprendizagem? (RAMAL, 2001, p.13).

Silva (2003), a respeito da educação a distância:

Na educação a distância via internet, os sites educacionais, os ambientes virtuais de aprendizagem continuam estáticos, ainda centrados na transmissão de dados, desprovidos de mecanismos de participação, de criação coletiva, de aprendizagem construída. Ou seja, também na educação on-line o paradigma permanece o mesmo do ensino presencial tradicional: o professor-tutor-conteudista é o responsável pela produção e pela transmissão do conhecimento. As pessoas permanecem como recipientes de informação. A educação continua a ser, mesmo na tela do computador conectado à internet, repetição burocrática ou transmissão unidirecional de conteúdos empacotados (SILVA, 2003, p.13).

Alava (2006), em relação à informatização nas práticas de ensino:

O professor reproduz, então, seu poder de único transmissor do saber, rejeitando qualquer tecnologia a fim de garantir, como um monarca, a sobrevivência de uma verdadeira dinastia de ensino. Assim, produziram-se certos discursos pedagógicos que rejeitam as novas tecnologias em nome da qualidade de ensino e que nada mais são do que resistências passivas a um questionamento da forma escolar dominante (ALAVA, 2007, p.17).

Buckingham (2008), em referência ao uso da tecnologia na escola:

Tal fato, por sua vez, resulta em uma visão instrumental do papel da tecnologia na educação. Ela é vista como um mecanismo neutro de transmissão de informações, e a própria informação é considerada uma espécie de objeto desencarnado que existe de modo independente dos interesses humanos ou sociais. Isso acarretou uma negligência de questões educacionais básicas, não apenas sobre como ensinamos com tecnologia, mas também sobre o que as crianças precisam saber a respeito dela (BUCKINGHAM, 2008, p.9).

Valente (2008), também sobre as tecnologias na escola:

As tecnologias digitais já estão chegando à escola na forma de computadores; em algumas escolas, esses computadores já estão ligados à internet; as escolas já têm TV e outras tecnologias, como câmeras digitais, e muitas delas dispõem de pessoal capacitado para lidar com essas diferentes tecnologias, como os profissionais que foram preparados pelo ProInfo, pela TvEscola, pela Rádio Escola, etc. O problema é que essas tecnologias e esses profissionais não se integram e, por conseguinte, vivem e atuam em mundos diferentes. Em grande parte, essas tecnologias não estão incorporadas às práticas pedagógicas das diferentes disciplinas do currículo, ainda acontecendo como apêndice do que é feito em sala de aula (VALENTE, 2008, p.15).

d) Competência

Perrenoud (2002), em relação às competências no contexto neoliberal:

O Brasil, o Quebec, vários países europeus (por exemplo, França, Portugal, Espanha, Bélgica) introduziram ou estão introduzindo desde o ensino fundamental programas orientados para as competências. Essas reformas curriculares:

- . são geralmente decididas ou assumidas por governos ou parlamentos de direita ou de centro-direita;
- . são apoiadas por organizações internacionais, como a Organização para Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE) ou o Banco Mundial;
- . surgem no momento em que a noção de competência impõem-se no mundo das empresas, colocando em risco as escalas de qualificação, desfazendo as relações solidárias e justificando o salário por mérito (PERRENOUD, 2002, p.8).

e) Comum

Azevedo (2006), sobre educação cidadã:

Produtividade, qualidade total, vantagens comparativas e centros de excelência passaram a integrar o vocabulário dessa visão educacional para a qual formar cidadãos clientes e consumidores, portadores da cultura de mercado, passou a ser tarefa primordial da escola. Os significados de termos comuns aos movimentos democráticos da educação foram totalmente modificados. Descentralização, participação, cidadania adquiriram outro sentido. Passaram a ser entendidos como desoneração do Estado e transferência para as comunidades do financiamento da educação. São introduzidos programas do tipo 'trabalho voluntário', como 'amigos da escola' e 'cidadão legal', visando a desarticular a participação coletiva e a

retirar o sentido político da ação comunitária, passando a ideia de que tudo pode ser resolvido por um indivíduo isolado (AZEVEDO, 2006, p.19).

f) cotidiano

Carvalho (1998), a respeito dos estudos e pesquisas científicas sobre educação:

A existência de inumeráveis estudos, pesquisas e diagnósticos sobre os problemas da Educação no Brasil pouca contribuição tem trazido para a melhoria do que ocorre na sala de aula. Mesmo os avanços no campo das ideias sobre ensino e aprendizagem e a sua divulgação em escala não têm logrado progressos correspondentes na prática do professor. As iniciativas governamentais e mesmo da sociedade civil visando a mudanças no sistema educacional dificilmente atacam o problema crucial brasileiro, que, em síntese, resume-se à dificuldade que a escola tem para exercer sua função básica: a de ensinar. (CARVALHO, 1998, p.18).

Thurler (2001), em relação a emergência do novo modelo de ciclos de aprendizagem:

Os defensores dos ciclos assim definidos apostam que esse modo de organização da escola contribui a médio ou a longo prazos para assegurar um melhor resultado de todos os alunos. Contudo essa evolução não é uma garantia, pois é plenamente possível que os professores participantes dessas equipes adaptem-se aos ciclos de aprendizagem como se adaptaram no passado às inúmeras renovações, respeitando as características mais formais, porém sem transformar verdadeiramente suas práticas (2001, p.18).

Yus (2002), a respeito da educação para a paz:

[...] a educação para a paz aparece, atualmente como um tema transversal, apesar do importante conteúdo em ciências sociais, e consta nos currículos da maioria dos países. Infelizmente, a dominância e a sobrecarga dos conteúdos acadêmicos conduziram, com frequência, a um tratamento episódico, centrado ao máximo na celebração do Dia Mundial da Paz nas escolas, com atividades desconexas, tais como a confecção de pombas da paz de plástico, a canção Imagine, a marcação de pontos turbulentos nos mapas, etc., sendo que depois tudo volta à rotina acadêmica (YUS, 2002, p.15).

Vasconcellos (2003), a respeito da tendência de manutenção do mesmo no cotidiano escolar:

Diante do descompasso entre tantos esforços teóricos, tanta produção nos últimos anos em termos de ideias e propostas, de um lado, e a pouca repercussão para a prática, de outro, e sem desconsiderar o peso específico da subjetividade, será que não é de *desconfiar* que sem um mínimo de condições materiais objetivas fica muito difícil avançar? Esta é uma tarefa intransferível: o compromisso de todos com a melhoria das condições de trabalho dos profissionais da educação (salário, número de alunos em sala de aula, quadro funcional completo na unidade escolar, material didático, instalações, etc.). É urgente a formulação de políticas públicas de

valorização efetiva da educação escolar e dos seus profissionais. Sem isso, todo o resto corre o risco de ser “remendo novo sobre o tecido velho” (VASCONCELLOS, 2003, p.14).

Yus (2004), em relação ao imobilismo na instituição escolar:

Sempre me chamou a atenção a extraordinária capacidade de imobilismo da instituição escolar. Na era da "aldeia global", com um ritmo vertiginoso de produção de conhecimento e com tantos desafios para os cidadãos do século XXI, parece incrível que nossas escolas e institutos mantenham uma rotina acadêmica que pouco mudou desde finais do século XIX (YUS, 2004, p.8).

Yus Ramos (2005), no que se refere às inovações da pesquisa educativa:

E o que dizer das grandes inovações da pesquisa educativa que foram surgindo paralelamente até os nossos dias? A impressão é que tais inovações – as quais, reunidas adequadamente, poderiam desenhar um novo paradigma educacional - permaneceram letra morta em inúmeros artigos de revistas de pedagogia (YUS RAMOS, 2005, p.9).

Yus Ramos (2005), sobre o esquema transmissivo tradicional de ensino:

Há algo inexorável que mantém o esquema transmissivo tradicional de ensino centrado nas aprendizagens acadêmicas – e não é propriamente sua eficácia educativa, ao menos no que se refere à educação integral. Talvez isso tenha mais a ver com o fato de que os responsáveis pelas decisões em matéria educacional não são os inovadores, mas sim os pais, os professores, os políticos e os acadêmicos. Todos esses estamentos têm em comum o fato de terem sido educados sob um mesmo esquema educativo que, consciente ou inconscientemente, consideram como válido e inquestionável, entre outras razões, porque acreditam que permitiu a todos eles chegar aonde chegaram (YUS RAMOS, 2005, p.9)

Ainda Yus Ramos (2005), a respeito das teorias construtivistas:

Por exemplo, até relativamente pouco tempo, criou-se um grande alvoroço em torno das implicações das teorias construtivistas na educação. Essas teorias, se fossem aplicadas ao ensino, teriam produzido uma mudança drástica na forma de organizar nossas salas de aula e em nossa prática docente. Contudo, nada disso ocorreu, apesar de se admitir muitas vezes a validade de tais teorias. Mesmo os desafios educativos de imperativo legal, como é o caso dos temas transversais, só são assumidos desde que não modifiquem o esquema básico do currículo e, com isso, perdem sua força educativa potencial (YUS RAMOS, 2005, p.9).

g) Diversidade

Mantoan (2005), no que se refere às mudanças para abertura às diferenças na escola:

A escola tem resistido a mudanças exigidas por uma abertura incondicional às diferenças, porque as situações que promovem esse desafio e mobilizam os educadores a rever e recriar suas práticas, bem como a entender as novas possibilidades educativas trazidas pela inclusão, estão sendo constantemente

neutralizadas por políticas educacionais, diretrizes, currículos, programas compensatórios (reforço, aceleração, entre outros). Essa saída tem permitido às escolas escapar pela tangente e livrar-se do enfrentamento necessário com sua organização pedagógica excludente e ultrapassada (MANTOAN, 2005, p.13).

Mantoan (2008), sobre a expansão do sistema de educação formal:

Os caminhos tomados pelas escolas brasileiras para que acolham a todos os alunos de forma indistinta têm sido cortados pelo caráter eminentemente excludente, segregativo e conservador do nosso ensino em todos os seus níveis e modalidades. É inegável que, por estarem pautadas para atender a um aluno idealizado e segundo um projeto escolar elitista, meritocrático e homogeneizador, nossas escolas produzem quadros de exclusão que têm prejudicado injustamente a trajetória educacional de muitos estudantes (MANTOAN, 2008, p.17).

Para Pacheco (2008), em relação ao modelo escolar:

Há mais de meio século, Élise Freinet colocava a seguinte questão: "como será uma aula onde os alunos não farão, todos ao mesmo tempo, o mesmo?". Élise Freinet tinha consciência da obsolescência da organização do trabalho escolar centrada em aulas dadas para um (inexistente) "aluno médio" em tempos iguais para todos. Preocupava-se com a imposição de ritmo único a alunos que denotavam diferentes ritmos (PACHECO, 2008, p.10)

h) Função Escola

Puiggrós (1997), a respeito dos processos de ensino aprendizagem na escola:

Projetando para o futuro próximo a situação atual das instituições de ensino do país – e provavelmente de quase toda a América Latina – pode estabelecer-se como hipótese que muitos processos de ensino-aprendizagem deixaram de ser cumpridos. Dito em outras palavras, há uma fratura na comunicação entre professores e alunos, adultos e crianças e jovens. Tomando como metáfora a crise orgânica de Gramsci, poderíamos dizer que os discursos dos educadores tradicionais não se articulam com os discursos dos novos educadores (PUIGGRÓS, 1997, p.11).

i) Sustentabilidade:

Gadotti (2008) em relação ao conceito de sustentabilidade no contexto neoliberal:

Os termos “sustentável” e “desenvolvimento” continuam vagos e controvertidos. Há uma tendência de aplicação do conceito de sustentabilidade a tudo o que é considerado bom, como um conceito guarda-chuva [...] De fato, “sustentável” é um termo que, associado ao desenvolvimento, sofreu um grande desgaste. Enquanto para alguns é apenas um rótulo, para outros tornou-se a própria expressão de um absurdo lógico: desenvolvimento e sustentabilidade seriam logicamente incompatíveis (GADOTTI, 2008, p.13)

4 - Considerações finais:

O panorama apresentado pelos autores da “Pátio - Revista Pedagógica”, conforme explicitado anteriormente, parece indicar que as possibilidades de fuga e de ruptura são suprimidas ou debilitadas em favorecimento da manutenção do modelo vigente, intimamente relacionado ao neoliberalismo, ou seja, ao dispositivo pedagógico emaranham-se vetores de força provenientes do capitalismo. Desse modo, em diversas ocasiões, na tentativa de se ensaiar novos mecanismos e modos de relações entre os sujeitos pedagógicos, tais mudanças acabam por serem articuladas de maneira a apenas se adaptar ao modelo vigente (inclusive em alguns casos, aperfeiçoando-o), servindo assim como tática a uma estratégia contrária a qual se intentava. Em resumo, podemos ilustrar tais movimentos recorrendo a uma frase do romance *II Gattopardo* do escritor italiano Lampedusa (1958 apud WEISZ, 2000, p.13), o qual relata que:

“É necessário que as coisas mudem para que permaneçam as mesmas.”

Retomemos agora nossa questão inicial, cujo desdobramento remete também a uma outra, a qual nos interroga quanto ao nosso papel como indivíduos e sujeitos pedagógicos inseridos no presente contexto:

1. Quais seriam as possibilidades de ruptura e de inventividade do sujeito em meio a tal panorama?

2. Que papel se poderia atribuir ao intelectual no contemporâneo diante tal modelo social vigente?

Através dessas questões, à guisa de conclusão, retornamos ao nosso objeto de trabalho, ou seja, a caracterização do sujeito pedagógico, a partir da Pátio Revista - Pedagógica, fonte do presente trabalho, tendo em vista a caracterização do que vimos denominando dispositivo pedagógico, em suas três dimensões: a discursiva, a não discursiva e a subjetiva. Isto, em que pese o fato de que, tendo em vista os limites de abordagem e de ordem temporal, somente a primeira dimensão recebeu de nossa parte um tratamento relativamente completo, em consonância com as disposições teórico conceituais e metodológicas estipuladas na espinha dorsal da presente dissertação, de modo que as demais dimensões ficarão aqui como uma primeira incursão para um futuro trabalho.

4.1. 1ª questão: Liberdade e resistência:

A fim de iniciar a discussão relativa a essa primeira questão, é necessário explicitar sobre concepções que alguns autores contemporâneos trazem sobre a configuração social vigente. De acordo com Pelbart (2003), muitos autores utilizam o termo “sociedade de controle” para se referir à atualidade, a qual também recebe outras denominações tais como “Império”, “sociedade do espetáculo”, ou mesmo “sociedade líquida”. A sociedade de controle consistiria numa transição, numa transformação gradual da sociedade disciplinar apontada por Foucault.

De acordo com Foucault, as formas de poder são exercidas por dispositivos que se constituem historicamente e que cada época possui, em particular, uma “tecnologia geral do indivíduo” de controle do corpo. A partir do final do século XVIII, a forma de controle que emerge em nossa sociedade se denomina “disciplina” (FOUCAULT, 2003).

O dispositivo disciplinar caracteriza-se por espaços tais como a escola, a prisão, a fábrica, o hospital, o exército e o hospício, que confinam os corpos para adestrá-los de alguma forma. A disciplina controla os corpos para produzir indivíduos por meio de sua modelagem, nos espaços disciplinares (Ibid). Quando se fala, por exemplo, em “educar”, o enunciado seria “educar”, as visibilidades “os escolares” e o espaço, “a escola”. A tecnologia disciplinar é constituída por uma rede de funções amplas e conectadas, configurando-se assim, uma “sociedade disciplinar” (VEIGA-NETO, 2005).

Já a sociedade de controle, conforme explicita Deleuze (1992), inclui ainda modos mais abrangentes de contenção e direcionamento do sujeito contemporâneo, sendo constituída outro tipo de estratégia, modulada e flexível. Enquanto a sociedade disciplinar tem no enclausuramento sua operação fundamental, baseado em um processo de moldagem em que um mesmo molde fixo poderia ser aplicado às mais diversas formas sociais, na sociedade de controle há uma “interpenetração dos espaços” devido a uma suposta ausência de limites definidos e também à instauração de um tempo contínuo, ou seja, uma modulação constante e universal. Dessa maneira, por exemplo, no que se refere à escola, o processo de formação e aprendizagem dos escolares não está mais concentrado e restrito ao seu espaço físico, mas tende a ser substituído pela formação permanente, e, “o exame”, pelo controle contínuo. Sendo assim, o campo da educação tende a ser cada vez menos distinto do meio profissional, ambos desaparecendo em favor de um controle contínuo que se exercerá, por exemplo, sobre o “aluno operário” ou o “executivo universitário”. (DELEUZE, 1992).

Na sociedade de controle há uma mudança na própria natureza do poder, pois esse não é mais hierárquico, mas sim disperso, difuso, cada vez mais ilocalizável:

Nenhuma forma de poder parece ser tão sofisticada quanto aquela que regula os elementos imateriais de uma sociedade: informação, conhecimento, comunicação. O Estado, que era como um grande parasita nas sociedades disciplinares, extraindo mais-valia dos fluxos que os indivíduos faziam circular, hoje está se tornando uma verdadeira matriz onipresente, modulando-os continuamente segundo variáveis cada vez mais complexas (COSTA, 2004).

Para Pelbart (2003) não só o corpo se tornou alvo do poder, mas também a alma do cidadão teria entrado de forma direta no discurso político, numa prática sutil de governo. Segundo o autor, o sujeito pedagógico seria uma produção social e histórica da qual participariam de modo importante as mais diversas pedagogias 'psi'. Ainda de acordo com Pelbart (2003), no decorrer das últimas décadas tem-se configurado um novo modo de relação entre o capital e a subjetividade, em que maneiras de ver, sentir, pensar, perceber, morar e vestir nos são oferecidas constantemente por meio de fluxos de imagem, informação, conhecimento e serviços, dentre os quais, mais do que consumir bens, consome-se também maneiras de viver, sentidos e formas de vida, ou seja, toneladas de subjetividade.

De acordo com Nikolas Rose (1998), nossos estados mentais, experiências subjetivas e relações íntimas aparentam ser questões relativas a um plano eminentemente privado, entretanto são intensivamente governadas examinadas e avaliadas em termos dos estados interiores que elas expressam, pois os pensamentos, sentimentos e as ações dos sujeitos que constituem o mais íntimo eu são socialmente organizados e administrados nos mínimos detalhes.

Dessa forma, na tentativa de administração do eu contemporâneo, as capacidades pessoais e subjetivas dos cidadãos, as quais têm sido incorporadas aos objetivos e aspirações dos poderes públicos, constituem um nexos ao nível de estratégias sociais e políticas, em que os governos e partidos dos mais diversos matizes políticos têm movimentado toda uma maquinaria ao formularem políticas, estabelecerem burocracias e promoverem iniciativas para regular a conduta dos cidadãos por meio de uma ação sobre suas capacidades e propensões mentais (Ibid).

A tentativa de administração da subjetividade teria se tornado uma tarefa central da organização moderna, de modo que chefes, comandantes militares e educadores são agora obrigados a cuidar da subjetividade do empregado, do soldado ou do aluno, de modo a tentarem assim alcançar seus objetivos aumentando sua eficácia à luz de um conhecimento de

sua inteligência, personalidade ou capacidade, atribuindo-se então, um matiz psicológico à vida organizacional (Ibid).

A partir da constituição de diversos novos grupos profissionais intencionados e encarregados de estudar as questões referentes à subjetividade, tais como psicólogos, trabalhadores do serviço social, gerenciadores pessoais encarregados de acompanhar condenados em liberdade condicional, conselheiros e terapeutas, passou-se a reivindicar o direito à autoridade e legitimidade social, tomando como base as mais diversas orientações e correntes teórico metodológicas, de modo que, tais profissionais passariam a reivindicar sua legitimidade e capacidade de compreender os aspectos psicológicos do sujeito, de agir sobre eles, e de os aconselhar sobre o que fazer. (Ibid).

Segundo Rose (1998) essas formas de pensar e agir não dizem respeito apenas às autoridades, mas afetam cada indivíduo em suas crenças pessoais, desejos e aspirações, ou, em outras palavras, em sua ética. Conforme o autor:

As novas linguagens empregadas na construção, compreensão e avaliação de nós mesmos e dos outros têm transformado as formas pelas quais interagimos com nossos chefes, empregadores, colegas de trabalho, maridos, esposas, amantes, mães, pais, filhos/as e amigos/as. Nossos mundos mentais têm sido reconstruídos: nossas formas de pensar e falar sobre nossos sentimentos pessoais, nossas esperanças secretas, nossas ambições e decepções. Nossas técnicas para administrar nossas emoções têm sido remoldadas. A própria ideia que temos de nós mesmos tem sido revolucionada. Nós nos tornamos seres intensamente subjetivos (Ibid, p.33).

Essas formas pelas quais veio a se atribuir um papel central nas sociedades modernas aos aspectos subjetivos das vidas dos indivíduos, acarretaram em práticas de estimulação da subjetividade ao promoverem, por exemplo, autoinspeção, autoconsciência, a fim de moldarem desejos e maximizar as capacidades intelectuais. Desse modo, tais formas seriam fundamentais para a produção de indivíduos que estariam supostamente "livres para escolher", cujas vidas se tornariam válidas na medida em que estariam imbuídos com sentimentos subjetivos de significativo prazer (Ibid). Essa centralidade da subjetividade não permite compreender as posições dos sujeitos no discurso através das diferentes práticas discursivas, as quais acabariam por serem compreendidas como práticas significantes, ou seja, "o sujeito do mesmo modo que em todas as perspectivas hermenêuticas e fenomenológicas torna-se a origem das operações do discurso e não seu produto, seu efeito" (DÍAZ, 1998, p.19).

A partir desse panorama indicado por tais autores, como seria então possível a autonomia e a prática de liberdade pelo sujeito em meio aos sutis e perspicazes mecanismos de poder e controle vigentes?

A busca da autonomia pessoal no campo da educação seria, conforme Darbyshire e Fleming (2008), uma construção social que não leva em conta o fato de que os sujeitos são constituídos por atos políticos. Para os autores essa concepção de sujeito como agentes livres autônomo seria uma ilusão e também parte estratégica do poder moderno cujo objetivo seria o de produzir indivíduos governáveis através de tecnologias de dominação e das tecnologias do eu.

De acordo com Darbyshire e Fleming (2008) é possível pensar em autonomia, segundo a perspectiva de Foucault, de três maneiras, as quais se sobrepõem:

1. como um evento histórico;
2. como uma formação discursiva;
3. como parte de uma estratégia global para produzir uma posição subjetiva específica do estudante.

Para Darbyshire e Fleming (2008) é plausível argumentar que a autonomia surge, em um momento histórico específico na história da educação, como um evento resultante de relações de forças complexas. Conforme os autores a noção de autonomia se emaranha uma complexa combinação de muitos outros discursos, tais como os que incluem a tradição de investigação psicológica em teorias de autonomia e motivação, bem como os que remetem à investigação de fatores relacionados à aprendizagem autônoma. Estas formações discursivas criariam as condições de possibilidade para o sujeito se compreender como autônomo moldando seu comportamento em relação ao discurso da autonomia. Desse modo, no que se refere à autonomia, a partir da perspectiva de Foucault, presume-se que em nossa sociedade essa não pode existir ou ser praticada se não em meio a uma rede de relações inscritas de poder.

Conforme Foucault, as sociedades e as instituições manteriam suas relações limitadas porque seria muito complicado administrar um mundo relacional rico. A partir desse ponto de vista, o sujeito estaria extremamente suscetível às imposições de individualidades do regime de saber, através de processos de sujeição. Foucault acredita ser possível lutar contra esse empobrecimento do tecido relacional, e, uma estratégia, consistiria na relação que o indivíduo mantém consigo mesmo, pois nessa haveria um primeiro e último ponto de resistência ao poder político. “Trata-se de uma conversão do poder. É a linha do poder que ao ser dobrada

constitui um dentro, um forro, e é este espaço que o homem habita” (CARDOSO, Jr; NALDINHO, 2009, p.3).

As resistências ao poder podem então ser compreendidas como as que visam a defesa da liberdade. Todavia, a concepção de liberdade aqui deve ser entendida como condição ontológica da ética, ou seja, a ética seria a forma refletida que assume a liberdade. De acordo com Foucault, o poder somente se exerce em sujeitos livres, ou seja, indivíduos que tem um campo de possibilidades e condutas diante de si, no qual muitas condutas, reações e modos de comportamento podem ter lugar. O indivíduo, ontologicamente considerado, seria livre porque sente, pensa e age, entretanto sua ação deve ser entendida como um ato político (BRANCO, 2002).

De acordo com Branco (2002), além das múltiplas modalidades de lutas em jogo no contemporâneo, tais como as lutas contra formas de exploração e contra a dominação étnica, social e religiosa, Foucault traz como contribuição as lutas em torno da individuação. Tais lutas individualizantes seriam elevadas por Foucault como lutas de primeira grandeza, já que teriam inclusive relações circulares com as demais formas de lutas citadas anteriormente. Segundo Branco:

As lutas individualizantes, enfim, são lutas efetivamente potentes contra as tecnologias de poder desenvolvidas na sociedade ocidental nos últimos séculos, e que têm no Estado contemporâneo um de seus principais representantes. Para Foucault, essas são lutas de resistência contra o gigantesco aparato, técnicas e procedimentos desenvolvidos para conhecer, dirigir e controlar as vidas das pessoas, seus estilos de existência, suas maneiras de sentir, avaliar, pensar (Ibid, p.245).

A partir dessa concepção, para Foucault o objetivo principal das lutas de resistência em torno do estatuto da individuação não seria o de descobrir quem o sujeito é, mas o de recusar a ser o que somos e assim produzir e inventar novos modos de subjetividade, estilo de vida, laços comunitários e vínculos. Essas consistiriam em lutas por autonomia e emancipação, em meio às técnicas e relações de poder vigentes, o que remeteria tanto a um valor político quanto ético. Para Foucault, as lutas de resistência destinadas à libertação e autonomia seriam definidas como lutas anárquicas no sentido de que não procurariam o inimigo número um, mas o inimigo imediato, de modo a não ter então um objetivo futuro definitivo a alcançar (Ibid).

Pelbart (2003) também corrobora com tal perspectiva de que hoje a resistência não se daria de forma pontual e uniforme, como acumulação de forças contra a exploração, a qual se subjetivaria por meio da tomada de consciência, mas sim como uma difusão de comportamentos, singulares e resistentes, sendo que, se ela acumula, o faz de modo extensivo,

difuso, por meio da circulação, da mobilidade, fuga e deserção. De acordo com o autor, atualmente vivemos em um “Império nomadizado”, o qual se caracterizaria pela circulação de fluxos de capital, de informação, imagem, bens, pessoas, dentre outros, num contexto em que nem todos extrairiam os mesmos benefícios dessa circulação. Essas formas de vida, redes de sentido e territórios de existência não constituiriam “uma massa inerte e passiva à mercê do capital, mas podem ser entendidas como um conjunto vivo de estratégias” (Ibid, p.21). Dessa maneira tais fluxos, mais do que objetos de vampirização do Capital, também constituem formas de resistência/fuga, numa reviravolta inevitável. Conforme aponta Pelbart (2003):

A invenção não é prerrogativa dos grandes gênios, nem monopólio da indústria ou da ciência, ela é potência do homem comum. Cada variação, por minúscula que seja, ao prorrogar-se e ser imitada torna-se quantidade social, e assim pode ensejar outras invenções e novas imitações, novas associações e novas formas de cooperação. Nessa economia afetiva, a subjetividade não é efeito ou superestrutura etérea, mas força viva, quantidade social, potência psíquica e política (Ibid, p.23).

Em “Empirismo e Subjetividade”, Deleuze comentando Hume, faz referência a essa potencialidade inventiva do homem, como um sujeito que é artificioso, inventa, crê e se constitui no dado, de tal modo a fazer do próprio dado uma síntese, um sistema. “Em resumo, crer e inventar, eis o que faz o sujeito como sujeito.” (DELEUZE, 2001, p.94).

Conforme Foucault, aquilo que o poder investe é precisamente o que doravante ancora resistência a ele, sendo que, ao poder *sobre* a vida responde a potência *da* vida, na medida em que essa faz variar suas formas e reinventa suas coordenadas de enunciação. Assim, o poder não só penetra nas múltiplas esferas da existência como também as mobiliza, as põe para trabalhar, as explora e amplia, produzindo uma plasticidade subjetiva sem precedentes que ao mesmo tempo lhe escapa por todos os lados (PELBART, 2003).

4.2. 2ª questão: o papel do intelectual.

Que condição de possibilidade teria o exercício do pensamento em meio a essa força que o estrato histórico organiza para que eu não pense?

Foucault (1984) interpreta a análise histórica das formas de experiência⁸ em termos de “pensamento”, entendido como o que instaura em diferentes modos possíveis o jogo do verdadeiro e do falso, constituindo, conseqüentemente, o ser humano como sujeito de conhecimento.

⁸ Para Foucault (1984), experiência pode ser entendida como a correlação em uma cultura, entre domínios de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade.

Dessa maneira, o pensamento é aquilo que funda a aceitação ou o rechaço da regra, constituindo o ser humano como sujeito social e jurídico, ou até mesmo aquilo que instaura a relação consigo mesmo e com os outros (constituindo-o como sujeito ético). O pensamento é considerado como a forma mesma da ação, podendo e devendo ser analisado em todas as maneiras de se dizer, fazer e conduzir, nas quais o indivíduo se manifesta e age como sujeito ético, jurídico, consciente de si e dos outros, ou mesmo, como sujeito do conhecimento (FOUCAULT, 2003). Assim, em meio ao investimento do poder no corpo, na alma e no pensamento do indivíduo, incitando-o a se compreender como um ator autônomo e autêntico em seus atos, o qual seria portador de uma “personalidade” única, peculiar e transcendente, e, diante de um estrato histórico que atua de modo a fazer de tudo para que esse não pense, seria necessário um exercício ético diário de ir contra tudo aquilo que se fala, se vê e se escuta. Dessa maneira os valores éticos que, segundo Foucault, seriam construídos baseados no conhecimento científico, poderiam ser superados por meio de uma ética que ficaria responsável por essa construção diária do sujeito, de forma a ultrapassar o dito científico (FRANÇA, 2004).

Se durante o século XVII e XVIII o pensamento e a obra de inúmeros autores considerados hereges eram suprimidos e combatidos por meio de perseguições pela inquisição, nas quais inclusive livros, escrituras e até mesmo bibliotecas eram queimadas, hoje parece haver uma inversão tática nessa estratégia do poder: se antes a tática era esconder, agora é expor. Hoje não só há uma grande diversidade de autores e livros espalhados e disponíveis em diversos institutos e bibliotecas, como também estamos envoltos a uma gama de outros materiais tais como vídeos, filmes, entrevistas, mídias digitais, hipertextos, dentre outros, numa grande exposição e fluxo de informações. Hoje algumas obras que antes eram perseguidas e destruídas são facilmente oferecidas, vendidas, expostas, encontradas em diversas livrarias, bibliotecas e universidades. Todavia, mais do que o resultado de uma série de lutas e embates que possibilitaram o direito de expressão e circulação dessas obras e autores, tal exposição também diz respeito a uma estratégia sutil de controle. Nessa trama em que se tem o neoliberalismo como plano de fundo, num contexto de segmentação, compartimentação, pragmatismo e producionismo, na qual também estão inseridas as instituições e práticas pedagógicas, a produção de conhecimento acaba por aderir à estratégia do biopoder, consolidando-se assim uma dinâmica em que, por exemplo, na universidade criam-se grupos artificiais segundo uma lógica produtivista e meritocrática em que por um lado posicionam-se como mais um instrumento favorável à trama desses sutis mecanismos de controle e de manutenção da desigualdade, e, por outro, parecem, no máximo, ensaiar uma

discussão solitária e isolada a respeito das adversidades do mundo e do homem no contemporâneo. Em complemento a tal cerco, a escola muitas vezes acaba por servir como um grande espaço de depósito e passagem de corpos, os quais se configuram como objetos para a confecção de índices e estatísticas, produzindo-se por um lado uma infinidade de indivíduos incapazes de ler e escrever com um mínimo de maestria, e, por outro, alguns poucos sujeitos preparados e com maiores possibilidades de usufruir capital social e cultural. Até mesmo em espaços institucionais de ensino ou outros espaços em que se propõem um exercício democrático de discussão e de reflexão, algumas correntes teóricas que seriam consideradas e adotadas por alguns como mais “subversivas” e “críticas” do que outras, acabam por serem debilitadas em suas potencialidades, produzindo-se revolucionários caricatos, mobilizados conforme forças do capital: Qual seria a intenção do capital em, por exemplo, fazer ler Foucault hoje?

A respeito do papel do intelectual, Silva (2000) relata que esse foi um dos elementos mais contestados pelo pós-modernismo e pós-estruturalismo. De acordo com o autor:

Colocada sempre numa posição afastada, distanciada, isenta, em relação ao mundo social e político, a intelectual, na melhor tradição iluminista, vai contribuir com um saber/conhecimento desinteressado para o avanço e progresso da vida social. Numa perspectiva que vincula sempre saber e poder, essa posição torna-se insustentável. O saber da intelectual não paira acima e fora das lutas e relações de poder: é parte integrante e essencial delas (SILVA, 2000, p.251).

Ainda em relação ao papel do intelectual, Barbosa (2007) ressalta que esse não deveria se empenhar em modelar a vontade política dos sujeitos, lhes dizendo o que fazer, mas a ele caberia “o trabalho do pensamento, que em nada é alheio à política, à formação de uma vontade política” (Ibid, p.14). Assim, ao intelectual caberia o papel de questionador, e não o de juiz ou guia. Conforme Barbosa (2007, p.11): “Assumir o trabalho do pensamento implica em tomar uma atitude que Foucault chamou de crítica, implica a constituição de um *ethos* crítico.”

Quando Foucault trata da subjetivação, ou seja, da constituição de si enquanto sujeito, o que estaria em jogo é quem somos, sendo que, neste caso, não se trata de legitimar ou deslegitimar valores, hábitos, comportamentos, mas de questioná-los e torná-los em problema como objetos de pensamento e de elaboração ética. “A atitude crítica de que fala Foucault é uma atitude de atenção constante ao que se é e ao que se pode ser, atenção ao que em nós se apresenta como podendo e devendo ser pensado” (Ibid, p.13). Para Foucault, o intelectual tem como papel reinterrogar as evidências, os postulados, as regras, as maneiras de fazer e

pensar, bem como dissipar as familiaridades, em resumo, não cabe ao intelectual dizer o quê pensar ou justificar modos de fazer, tal como um juiz, mas a ele caberia o trabalho do pensamento, de questionar. Conforme Foucault, ainda ao intelectual é necessário ter uma desconfiança consigo mesmo para se ter a “possibilidade, por certo limitada, de pensar diferentemente, de nos tornarmos estrangeiros a nós mesmos e problematizarmos o que em nós se apresenta como podendo e devendo ser pensado” (BARBOSA, 2007, p.14).

Para Foucault, o conhecimento é efeito de uma força que se apropria, violenta o objeto, de modo que quando o nomeia, o domina. Assim, um dos trabalhos da Genealogia, seria resgatar a multiplicidade desse objeto, de forma que, o papel do intelectual seria o de interrogar os regimes de verdade que estão postos na atualidade (FRANÇA, 2004).

Segundo Nardi e Silva (2005), no contemporâneo a privatização da subjetividade traria uma ilusão de liberdade, já que se antes a liberdade pressupunha uma reflexividade a partir da implicação do sujeito no espaço público, hoje há apenas uma reflexividade prisioneira de um jogo narcísico. Conforme Orlandi (2003) às formas de subjetividade contemporâneas configura-se uma dinâmica que pode ser denominada de *neonarcisismo*. Tal concepção pressupõe que os processos de subjetivação tendem a deixar de se basear na identidade como referência em prol de um sujeito imerso numa série de processos que configuram subjetividades múltiplas montáveis e desmontáveis a partir de múltiplas exposições, cujo controle parece fugir ao sujeito. De acordo com Orlandi (2003), a potência afirmativa e diferenciante, princípio incondicionado do pensamento trágico, parece encontrar-se hoje obscurecida, de modo que, o nevoeiro de singularidades, a diferenciação complexa, têm “encontrado seu próprio espelho na autorreferência de um si, um si que não interroga o quanto sua alegre ou triste passagem pelas suas próprias máscaras é ritmada por um jogo que lhe escapa” (Ibid, p.25). Ter-se-ia aí a constituição de *subjetividades de outdoor*, em que o sujeito adquiriria *CD's de subjetividades formatadas* e os trocariam conforme se tornariam obsoletos. Em meio a uma cultura que se baseia na exposição, explicitação do eu, autopromoção e no marketing, Orlandi (2003, p.26) ainda aponta a seguinte questão: “que alianças estabelecer para escapar dos dispositivos que hoje escancaram sua competência em administrar e controlar o diferir?”

Diante tais movimentos de exposição autorreferenciada, de espetaculização de formas subjetivadas privatistas fabricadas minuciosamente, e, de um diferir inserido numa rede que o reduz a uma diversão narcísica de si mesmo cuja proposição reside numa explicitação do eu, talvez dois tipos de ações táticas poderiam ser adotadas: a *afirmação das singularidades* e a *promoção de ações anônimas não autorreferenciadas*.

Conforme Cruz (2004), ocorre uma estilização da existência quando se fica preso a estilos de vida em que não há abertura de devires, sendo então as subjetividades controladas. As práticas subjetivadoras individualizantes aconteceriam tanto em práticas individuais quanto coletivas, sendo que, determinados grupos capturariam os mesmos tipos de subjetividades individualizantes, privativas das relações sociais, outorgando a outro a administração de sua existência. Nesse sentido, uma outra ação possível diante tal contexto seria a afirmação da diferença, não com o intuito de apropriá-la e moldá-la de modo a afirmar a norma, mas no sentido de serem possibilitadas atuações em outros espaços relacionais. Assim, por exemplo, ao invés de se atuar apenas na normatização social enviando todas as crianças à escola, outros espaços tal como a rua poderiam também ser lugares para a cultura e educação.

Já em relação às formas de exposição autorreferenciadas, as quais preconizam uma explicitação de um si que remete a formas supostamente concebidas como ‘autênticas’, a constituição de ações anônimas não autorreferenciadas num eu privatista e subjetivista poderiam despontar como contraponto à tal configuração baseada numa autopromoção imersa em uma autonomia forjada e liberdade ilusória. A atuação consistiria no desencadeamento de ações táticas cuja referência não remeta a um eu excedente de si mesmo, mas no lugar desse, ter-se-ia um anonimato, não no sentido de um anônimo que intenciona ser acobertado e protegido, suscitando um agir irresponsável, tampouco um anônimo que reduza seus atos apenas a princípios solidários (tais como os cristãos) de fazer o bem e se ocultar a fim de não esperar nada em troca, mas ações anônimas segundo um *anonimato político*, atuando como um vetor de força em meio a um complexo de relações políticas, favorecendo a desconstrução de lugares de saber/poder. Tal concepção implicaria num anonimato político cuja ação se daria para além das ações sociais e institucionais que remetam a uma figura corporativa ou que impliquem em autopromoção pessoal de modo a fazer referência a uma figura identitária.

Conforme a perspectiva adotada por esses autores abordados no decorrer dessa discussão referente à dimensão do sujeito, infere-se que a produção da vida seria algo efetivamente coletivo, onde o acontecimento seria produzido no acaso histórico, sempre como uma inversão nas relações de força. Quais seriam então os agenciamentos ao longo da vida que possibilitaram o sujeito pedagógico se singularizar dessa forma? Uma maneira de se analisar os discursos, as práticas e os agenciamentos ao longo da vida que possibilitaram o sujeito se singularizar de determinada maneira, de modo a não remeter aos universais humanos (características dadas como essenciais, de natureza própria), à psicopatologia,

discriminação normativa, ou mesmo apontar verdades essenciais, seria por meio de uma grade de análise específica construída pelo intelectual: o Dispositivo.

O Dispositivo, entendido como um aparelho que reúne poder e saber numa grade específica de análise, é também as práticas elas mesmas atuando como um aparelho, uma ferramenta, constituindo sujeitos e os organizando. Quando conseguimos isolar estratégias de relações de força que suportam tipos de saber e vice-versa temos um Dispositivo. O dito e o não dito são os elementos do dispositivo, sendo que esse seria nada mais do que a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. O Dispositivo sempre tem uma função estratégica dominante que visa responder a uma urgência histórica.

Dessa maneira, pensar e intervir nas práticas sociais e discursivas tendo como grade de análise a concepção de Dispositivo, permite-nos rastrear as forças, destruir ou potencializar determinadas instituições, modificar territórios construídos, não se apoiando em discursos já emitidos, mas criando sentidos, de forma a deslocar o sujeito de um local privatista, subjetivista para dar passagem aos devires.

Dar visibilidade ao Dispositivo é pensar ética, estética e politicamente. Podemos agir produtivamente contra aquilo que não queremos ser e então ensaiar novas maneiras de ser e de organizar o mundo em que vivemos.

5- Referências Bibliográficas.

- ABREU A. R. Acolhimento: uma condição para a aprendizagem. IN: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *As Diferentes Dimensões do Aprender*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2001.
- ALARCÃO, I. Os questionamentos do cotidiano docente. IN: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *Formação Docente: O desafio da qualificação cotidiana?* Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2007.
- ALAVA, S. A educação se faz pela intermediação do mundo. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Para que Serve a Escola?* Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2006.
- _____. Uma abordagem pedagógica e midiática do ciberespaço. IN: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *Projeto Político-Pedagógico. Multidisciplinaridade*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2003.
- ALLEN, G. Intertextualidade e sua "dupla" origem. IN: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *As Diferentes Dimensões do Aprender*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2001.
- APPLE, M. W. As Reflexões sobre neoliberalismo, neoconservadorismo e currículo. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Currículo Que pessoas queremos formar?*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2006.
- AQUINO, J. G. *A violência escolar e a crise da autoridade docente*. Caderno Cedes, nº 47, 1998.
- AZEVEDO, J. C. Emancipação e mercantilização. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Educação e Cidadania*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2006.
- BAQUERO, R. A delicada relação entre a escola e a inteligência. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Inteligência e currículo: que crianças queremos formar?* Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2008.
- BARBOSA, R. L. F. Foucault e a Ética: algumas considerações. *Revista Aulas*. Dossiê Foucault. Campinas, n.3, 2007.
- BARROS, R. D. B. Dispositivos em ação: o grupo. In: A Silva & cols. (Orgs.), *Cadernos de Subjetividade*. São Paulo: Hucitec, pp. 183-191, 1997.
- BECKER, F. No princípio era a ação! Ação, função simbólica e inteligência emocional. In: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *Inteligência: Dimensões e Perspectivas*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 1997.
- BOLÍVAR, A. Competências profissionais e crise de identidade. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Competências para Ensinar*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2002.

- _____. Globalização cultural. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Identidades Educacionais*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2004.
- _____. A educação para a cidadania na agenda das reformas. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Educação e Cidadania*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2006.
- _____. O esforço reflexivo de fazer da vida uma história. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Histórias de vida e aprendizagem. Como a trajetória de cada professor influencia sua maneira de aprender e ensinar*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2007.
- BORG, C.; MAYO, P. Uma perspectiva europeia da educação ao longo da vida. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Educação ao Longo da Vida*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2004.
- BRANCO, G. C. As resistências ao poder em Michel Foucault. *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 24, n. 1, 2001. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732001000100016&lng=en&nrm=iso>. access on 25 June 2011. doi: 10.1590/S0101-31732001000100016.
- BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BUCKINGHAM, D. Aprendizagem e Cultura Digital. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *A escola multimídia. Como educar para a sociedade da informação*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2008.
- CANÁRIO, R. O prazer de aprender. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Para que Serve a Escola?* Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2006.
- CARDOSO JR., H. R.; NALDINHO, T. C. A amizade para Foucault: resistências criativas face ao biopoder. *Fractal, Rev. Psicol.*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, Apr. 2009. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922009000100004&lng=en&nrm=iso>. access on 25 June 2011. doi: 10.1590/S1984-02922009000100004.
- CARDOSO JR, H. R. *Foucault em voo rasante*. Sociologia & Educação: leituras e interpretações, 1, Campinas, Avercamp, n.pag. 15, ISBN: 85-8931-136-8, Impresso, 2006.
- CARDOSO JR, H. R. Para que serve uma subjetividade? Foucault, tempo e corpo. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 18, n. 3, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722005000300008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 Ago 2008. doi: 10.1590/S0102-79722005000300008.
- CARDOSO, T. M. Manipulação. In: DARANDINA revisteletrônica. *Poemas*. Juiz de Fora: Programa de Pós-Graduação em Letras / UFJF – volume 2 – número 1- ISSN: 1983-8379, 2009.

- CARVALHO, S. P. Mudanças na escola o que encanta o profissional de educação e o faz mudar? In: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *Formação Docente: O desafio da Qualidade Cotidiana*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 1998.
- CASTLE, M. Passando a tocha: o poder da leitura compartilhada. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Ler e Releer o Mundo*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2005.
- CASTRO, E. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Trad. Ingrid Müller. Revisão Técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; JOHNSON, C. W. Ruptura e inovação na sala de aula. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *O que realmente funciona em educação*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2008.
- CLAXTON, G. As virtudes da incerteza. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Inteligência e currículo: que crianças queremos formar?* Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2008.
- _____. Construindo a capacidade de aprender. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Currículo Que pessoas queremos formar?*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2006.
- COELHO, R. M. O museu de arte e a escola. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Diversidade na Educação*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2002.
- COLL. C. Educação, escola e comunidade: na busca de um novo compromisso. In: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *Comunidade e Escola: A integração necessária*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 1999.
- CONTRERAS, R. N. P. A vigência da proposta educativa de Paulo Freire. In: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *Pedagogia Radical: O legado de Paulo Freire*. Porto Alegre: ARTMED. Editora S/A, 1997.
- CORAZZA, S. M. Na diversidade cultural, uma "docência artística". IN: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *A Formação de Educadores ao Longo da Vida*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2001.
- CORRÊA, J. Devemos aplaudir a educação a distância? IN: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *Educação a Distância*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2001.
- COSTA, R. "Sociedade de Controle". *São Paulo Perspec.*, São Paulo, v. 18, n. 1, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392004000100019&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 jun. 2008. doi: 10.1590/S0102-88392004000100019.

- CRUCES, A. V. V. Egressos de cursos de Psicologia: preferências, especializações, oportunidades de trabalho e atuação na área educacional. (Tese de Doutorado) USP: São Paulo, 2006.
- CRUZ, S. G. F. P. Quando a condição de existência condena e estilos de vida se tornam perigosos In: sem org.. (Org.). *Estratégias de Controle Social*. São Paulo: Arte & Ciência, 2004, v. , p. 69-100.
- CUBERES, M. T. G. A articulação entre educação infantil e as séries iniciais: breves reflexões. In: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *Educação Infantil*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 1999.
- CUNHA JR, H. Afrodescendência, pluriculturalismo e a educação. In: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *Pluralidade Cultural: A diversidade na Educação Democrática*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 1998.
- CURTO, L. M. Alfabetização, pensamento e diversidade. IN: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *Alfabetização e Cultura*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2000.
- D'AMBROSIO, U. Uma visão transdisciplinar de valores. IN: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *Vivenciando Valores na Escola*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2000.
- D'AMBROSIO, U. Para que serve a escola?. IN: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *Para que serve a escola?* Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2000.
- DARBYSHIRE, C.; FLEMING, V. E.M. Mobilizing Foucault: history, subjectivity and autonomous learners in nurse education. *Nursing Inquiry*, Hoboken, n.15, p.263–269, 2008.
- DELEUZE, G. “*Conversações*”. Rio de Janeiro:Editora 34, 1992.
- _____. Empirismo e Subjetividade. In: DELEUZE, G. *Empirismo e Subjetividade: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume*. São Paulo: Editora 34, 2001, p. 93-118. Número de páginas = 25.
- _____. “*Foucault*”. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- _____. “O que é um dispositivo?” Tradução de Fernando Cazarini, Ruy de Souza Dias e Hélio Rebello Cardoso Jr. IN: DELEUZE, G. *Qu’ est-ce qu’un dispositif? – Michel Foucault Philosophe – Rencontre Internationale*. Paris 9,10, 11 janvier 1988. Paris: Seuil, 1989.
- DELVAL, J. Alguns comentários sobre a educação moral. In: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *Temas Transversais na Educação*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 1998.

- DEMOOR, E. A. As escolas como "centro vital". IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Para que Serve a Escola?* Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2006.
- _____. O jardim como currículo: valores educacionais para a sustentabilidade. IN: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *Vivenciando Valores na Escola*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2000.
- DEVRIES,R; ZAN, B. Criando uma atmosfera sócio-moral construtivista em sala de aula. In: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *Educação Infantil*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 1999.
- DÍAZ, M. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes: 1998. p. 14-29.
- DO Ó, J. R. *O governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX meados do século XX)*. Lisboa: Educa, 2003.
- DORNELES, B. V. As várias faces do caleidoscópio. In: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *Fracasso Escolar: O que é? Quem fracassa?* Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 1999.
- _____. Reflexões sobre o construtivismo hoje. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Diferentes Paradigmas Educacionais*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2005.
- _____. Uma perspectiva histórica da aprendizagem. IN: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *Educação - Agenda para o Século XXI*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2001.
- DREYFUS, H. C.; RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: Para além do Estruturalismo e da Hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- DURAN, D. Tutoria entre iguais e aprendizagem cooperativa. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Novos tempos, novas realidades. A escola está passando por enormes transformações. E agora, professor?* Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2007.
- ELKIND, D. O poder oculto do brincar. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *O estresse na escola*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2007.
- FAGUNDES, L. C. A inteligência coletiva – A inteligência distribuída. In: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *Inteligência: Dimensões e Perspectivas*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 1997.
- FARRELL, M. O aluno com necessidades especiais na escola regular. IN: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *A escola flexível*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2008.
- FERNANDES, M. S. O grito da adolescência. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Educação para a Paz*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2002.

- FERNÁNDEZ, A. Pichações: escritos adolescentes fora da escola. In: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *O Jovem e a Educação*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 1999.
- FERRAÇO, C. E. Possibilidades para Entender o Currículo Escolar. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Currículo Que pessoas queremos formar?*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2006.
- FERREIRO, E. O Mundo Digital e o Anúncio do Fim do Espaço Institucional Escolar. IN: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *Educação - Agenda para o Século XXI*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2001.
- _____. Uma reflexão sobre a língua oral e a aprendizagem da língua escrita. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Leitura e Escrita em Questão*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2004.
- FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 114, nov. de 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 Ago 2008. doi: 10.1590/S0100-15742001000300009
- FISCHMANN, L.; BAIRON, S. Os valores na educação e as novas linguagens. IN: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *As Diferentes Dimensões do Aprender*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2000.
- FORTUNA, T. R. A dimensão humana da docência. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *O estresse na escola*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2007.
- FOUCAULT, M. *A Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1972.
- _____. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: M. B. Motta (Ed.), *Ética, sexualidade, política* (pp.264-287). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- _____. *As palavras e as coisas: uma Arqueologia das ciências humanas* (S. Muchail, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- _____. *Ditos e Escritos III*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001a.
- _____. *Ditos e escritos IV. Michel Foucault. Estratégia, poder-saber* (Poder e saber; pp.223-240). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- _____. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. 14^a Ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.
- _____. *História da Sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- _____. *História da Sexualidade III: o cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- _____. *Microfísica do Poder*, Rio de Janeiro: Graal, 2000.

- _____. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- _____. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 2003a.
- FRAGO, A. V. Bibliotecas e cultura escrita - O discurso bibliotecário sobre a leitura. IN: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *Alfabetização e Cultura*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2000.
- FRANÇA, S. A. M. *Cenas do contemporâneo: da biossociabilidade à ética*. Tese de livre docência. UNESP – Assis: 2004, p. 24 – 34. Número de páginas = 10.
- FULLAN. Educação para o aperfeiçoamento contínuo. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Educação para o desenvolvimento sustentável*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2008.
- GADOTTI, M. Educar para uma vida sustentável. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Educação para o desenvolvimento sustentável*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2008.
- _____. Novas perspectivas para a educação. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Novos tempos, novas realidades. A escola está passando por enormes transformações. E agora, professor?* Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2007.
- _____. O paradigma do oprimido. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Diferentes Paradigmas Educacionais*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2005.
- _____. Pedagogia da Terra e Cultura da Sustentabilidade. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Educação Ambiental*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2002.
- GIL, J. M. S. A caixa de surpresas: possibilidades educativas da informática. In: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *Tecnologias Educacionais*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 1999.
- GIROUX, H. A. Paulo Freire e a política do pós-colonialismo. In: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *Pedagogia Radical: O legado de Paulo Freire*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 1997.
- GOÑI, J. O. Rumo a uma avaliação inclusiva. IN: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *Novas Perspectivas em Avaliação*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2000.
- GORE, J. M. Foucault e Educação: Fascinantes Desafios. (Tomaz Tadeu da Silva, Trad.) In: SILVA, T. T. (org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis Vozes, 2000.
- HADJI, C. A avaliação a serviço dos alunos: utopia ou realidade? IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Qualificando o Dia-a-Dia na Sala de Aula*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2002.

- _____. A formação permanente de professores - uma necessidade da era da profissionalização. IN: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *A Formação de Educadores ao Longo da Vida*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2001.
- _____. Por uma avaliação mais inteligente. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Avaliação Novos Desafios*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2005.
- HARGREAVES, A. O ensino como profissão paradoxal. IN: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *Educação - Agenda para o Século XXI*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2001.
- HERNÁNDEZ, F. A importância de saber como os docentes aprendem In: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *Formação Docente: O desafio da Qualidade Cotidiana*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 1998.
- _____. Algumas questões sobre alfabetização: entre a compreensão do local e do global. IN: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *Alfabetização e Cultura*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2000.
- _____. O diálogo como mediador da aprendizagem e da construção do sujeito na sala de aula. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Qualificando o Dia-a-Dia na Sala de Aula*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2002.
- _____. O projeto político-pedagógico vinculado à melhoria das escolas. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Projeto Político-Pedagógico*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2003.
- _____. O tempo nos projetos de trabalho. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *A Organização do Tempo e do Espaço na Escola*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2004.
- HERNÁNDEZ, F.; SANCHO, J. M. A formação a partir da experiência vivida. IN: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *Formação Docente: O desafio da qualificação cotidiana?* Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2006.
- HUTCHISON, D. Um currículo ecologicamente sensível para o ensino fundamental. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Educação Ambiental*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2002.
- IMBERNÓN, F. Aprender com histórias de vida. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Histórias de vida e aprendizagem. Como a trajetória de cada professor influencia sua maneira de aprender e ensinar*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2007a.
- _____. As cidadanias como eixos fundamentais da educação. IN: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *Educação e Cidadania*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2006.

- _____. As comunidades de aprendizagem e o novo papel do professor. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Comunidades de Aprendizagem*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2003.
- _____. Aprender com as histórias de vida. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Histórias de vida e aprendizagem. Como a trajetória de cada professor influencia sua maneira de aprender e ensinar*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2007.
- _____. O direito à diferença como enriquecimento educativo e social. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Identidades Educacionais*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2004.
- JARES, X. R. A Cidadania no currículo. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Educação e Cidadania*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2006.
- _____. A educação diante do processo de globalização neoliberal. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Identidades Educacionais*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2004.
- _____. Desafio educativo do século XXI: educar para a paz e para a cidadania democrática IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Educação para a Paz*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2002.
- KLEIMAN, A. B. O impacto da leitura para o aprendiz adulto. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Ler e Re ler o Mundo*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2005.
- LA TAILLE, Y. Cultura da vaidade e consumo. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Educação para o desenvolvimento sustentável*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2008.
- _____. Dimensões psicológicas da violência. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Educação para a Paz*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2002.
- _____. Formação Ética: Direitos, Deveres e Virtudes. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Vivenciando Valores na Escola*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2000.
- LÉVY, P.; LABROSSE, D. Notas sobre a Planetarização e a Expansão da Consciência. In: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Tecnologias Educacionais*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 1999.
- LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. (Tomaz Tadeu da Silva, Trad.) In: SILVA, T. T. (org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis Vozes, 2000.
- LÉVY, P. *Cyberculture*. Paris, Ed. Odile Jacob/Ed. Conseil de l'Europe, 1997.
- LIBANEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Ed. Cortez, 6ª ed., 2001.

- LIMA, E. S. Questões atuais sobre o desenvolvimento humano. IN: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *Educação - Agenda para o Século XXI*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2001.
- LITTO, F. Um modelo para prioridades educacionais numa sociedade de informação. In: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *Para que serve a Escola?* Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 1998.
- LITWIN, E. A educação em tempos de internet. IN: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *Educação a Distância*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2001.
- _____. Cenários para a Análise das Tecnologias. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *A escola multimídia. Como educar para a sociedade da informação*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2008.
- _____. Desafios, recursos e perspectivas da educação a distância. In: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *Tecnologias Educacionais*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 1999.
- LUCAS, P. A cristalização da violência, os direitos humanos e a educação para a paz. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *O estresse na escola*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2007.
- _____. Direitos humanos e espaços públicos. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Educação Ambiental*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2002.
- LUCKESI, C. C. O Que é Mesmo o Ato de Avaliar a Aprendizagem? IN: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *Novas Perspectivas em Avaliação*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2000.
- LÜDKE, M. A trama da avaliação escolar. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Avaliação Novos Desafios*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2005.
- MACEDO, L. Desafios à prática reflexiva na escola. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Competências para Ensinar*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2002a.
- _____. Desafios nas relações entre inteligência e currículo. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Inteligência e currículo: que crianças queremos formar?* Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2008.
- _____. O desafio da escola para todos. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Aprendizagem para Todos*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2005.
- _____. O fracasso escolar hoje. In: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *Fracasso Escolar: O que é? Quem fracassa?* Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2000.
- _____. Piaget e a nossa inteligência. . In: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *Inteligência: Dimensões e Perspectivas*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 1997.

- _____. Reflexões sobre o cotidiano na sala de aula. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Qualificando o Dia-a-Dia na Sala de Aula*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2002.
- _____. Uma questão de escolha. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Inteligência Dimensões e perspectivas*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2006.
- MACHADO, N. J. Mateologia, zero. Matemática, dez. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *O que realmente funciona em educação*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2008.
- MACNAB, N.; THOMAS, G. A prática baseada em evidências na educação. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Novos tempos, novas realidades. A escola está passando por enormes transformações. E agora, professor?* Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2007.
- MAGDALENA, B. C.; COSTA, I. E. T. A lógica dos contextos e do ciberespaço. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Projeto Político-Pedagógico. Multidisciplinaridade*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2003.
- MANTOAN, M. T. E. A escola flexível e a pedagogia das diferenças. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *A escola flexível*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2008.
- _____. Ensinando a turma toda. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Diversidade na Educação*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2002.
- _____. O direito à diferença nas escolas. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Aprendizagem para Todos*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2005.
- MARCELLO, F. A. O conceito de dispositivo em Foucault: mídia e produção agonística de sujeitos-maternos. *Educação e Realidade*. Dossiê Michel Foucault. Porto Alegre, v.29, n1, jan/jun, 2004.
- MARCILIO, M. T.; SÂMIA, M. Ensinar para a compreensão e os múltiplos caminhos para a aprendizagem. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Inteligência Dimensões e perspectivas*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2006.
- MCLAREN, P. A luta por justiça social: breves reflexões sobre o ensino multicultural nos Estados Unidos. In: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Pluralidade Cultural: A diversidade na Educação Democrática*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 1998.
- _____. Um Legado de Luta e de Esperança. In: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Pedagogia Radical: O legado de Paulo Freire*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 1997.
- MELLO, G. N. Os investimentos na formação de professores. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Formação Docente: O desafio da qualificação cotidiana?* Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2007.

- MÉNDEZ, J. M. A. A avaliação em uma prática crítica IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Dilemas Práticos dos Professores*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2003.
- MIGUEL, E. S. Reflexões sobre a alfabetização. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Ler e Releer o Mundo*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2005.
- MINDLIN, B A verdadeira descoberta do Brasil. In: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *Pluralidade Cultural: A diversidade na Educação Democrática*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 1998.
- MITTLER, P. Educação para todos, um desafio global. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Diversidade na Educação*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2002.
- _____. O futuro das escolas especiais. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Aprendizagem para Todos*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2005.
- MORAIS, J.; KOLINSKY, R. A ciência cognitiva da leitura e a alfabetização. . IN: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *Leitura e Escrita em Questão*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2004.
- MUCHAIL, S, T. Michel Foucault e o dilaceramento do autor. *Margem*. São Paulo, n. 16, p. 129-135, dez. 2002.
- NARDI, H. C., SILVA, R. N. *Ética e subjetivação: as técnicas de si e os jogos de verdade contemporâneos*. In: Guareschi, N., Hüning, S. M. (org.) *Foucault e Psicologia*. Porto Alegre: Abrapso Sul, 2005.
- NOGUEIRA, N. A relação entre escola e comunidade na perspectiva dos parâmetros curriculares nacionais. In: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *Comunidade e Escola: A integração necessária*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 1999.
- OLIVEIRA, M. O. Movimento indígena e educação intercultural. In: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *Pluralidade Cultural: A diversidade na Educação Democrática*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 1998.
- ORLANDI, L. B. L. Marginando a leitura deleuzeana do trágico em Nietzsche. *Revista Olhar*. São Paulo, ano 4, vol. 7, 2003. Disponível em: <<http://olhar.ufscar.br/index.php/olhar/article/viewFile/78/68>>. Acesso em 08 jan, 2011.
- OROPALLO, M. C. *A presença de Nietzsche no discurso de Foucault*. São Paulo: Tese Mestrado Universidade São Judas Tadeu, 2005.
- ORTEGA, F. *Amizade e estética da existência em Foucault*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- PACHECO, J. A. O município e as políticas educativas públicas. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Projeto Político-Pedagógico*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2003.

- _____. Vermelho como o céu. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *A escola flexível*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2008.
- PADILHA, P. R. Projeto político-pedagógico: caminho para uma escola cidadã mais bela, prazerosa e aprendente. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Projeto Político-Pedagógico*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2003.
- PALOFF, R. M.; PRATT, K. Ensino e aprendizagem na sala de aula virtual. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Projeto Político-Pedagógico. Multidisciplinaridade*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2003.
- PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2008. Disponível em: < <http://www.revistapatio.com.br/arevistaRP.aspx>>.
- PELBART, P.P. *Vida Capital: Ensaios de biopolítica*. São Paulo: Iluminuras, 2003, p. 19-28. Número de páginas = 9.
- PÉRISSÉ, P. A democratização do ato de conhecer. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Comunidades de Aprendizagem*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2003.
- PERRENOUD, P. As competências a serviço da solidariedade. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Projeto Político-Pedagógico*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2003.
- _____. Construir competências é virar as costas aos saberes. In: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Fracasso Escolar: O que é? Quem fracassa?* Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 1999.
- _____. Dez novas competências para uma nova profissão. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *A Formação de Educadores ao Longo da Vida*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2001.
- _____. Os ciclos de aprendizagem: novos espaços-tempos de formação. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *A Organização do Tempo e do Espaço na Escola*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2004.
- _____. Programas escolares orientados para as competências. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Competências para Ensinar*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2002.
- POGRÉ, P. Ensinar para a compreensão. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Diferentes Paradigmas Educacionais*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2005.
- POZO, J. I. A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Educação ao Longo da Vida*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2004.
- POZO, J. I.; ECHEVERRÍA, M. P. P. As concepções dos professores sobre a aprendizagem: rumo a uma nova cultura educacional. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Educação - Agenda para o Século XXI*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2001.

- PUIG, J. M.; TRILLA, J. A pedagogia do ócio. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Educação ao Longo da Vida*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2004.
- PUIGGRÓS, A. Para que serve a Escola? In: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *Para que serve a Escola?* Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 1997.
- RAMAL, A. C. As mudanças no ensino médio. In: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *O Jovem e a Educação*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 1999.
- _____. Avaliar na cibercultura. IN: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *Novas Perspectivas em Avaliação*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2000.
- _____. Entre mitos e desafios. IN: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *Educação a Distância*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2001.
- _____. Ler e escrever na cultura digital. IN: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *Alfabetização e Cultura*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2000a.
- ROCHA, E. A. C. A Educação da Criança: Antigos Dilemas, Novas Relações. In: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *Educação Infantil*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 1999.
- ROSE, N. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, T.T (Org.). *Liberdades reguladas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 30-45.
- ROY, S. C.; GARCIA, C. M. Boas intenções e mundos sonhados. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Educação Ambiental*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2002.
- SANCHO, J. M. Da fascinação ao desconcerto: a integração da informática na escola. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Qualificando o Dia-a-Dia na Sala de Aula*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2002.
- _____. O currículo e os temas transversais: misturar água e azeite ou procurar uma nova "solução"? In: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *Temas Transversais na Educação*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 1999.
- SAVIANI, D. *A Pedagogia no Brasil: História e Teoria*. Campinas: Editora Autores Associados. 1ª ed., 2008.
- SELBY, D. Ser e tornar-se um educador global. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Identidades Educacionais*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2004.
- SILVA, M. C. P. A origem do desejo apaixonado de ser professor. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Histórias de vida e aprendizagem. Como a trajetória de cada professor influencia sua maneira de aprender e ensinar*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2007.

- SILVA, T. T. O Adeus às Metanarrativas Educacionais. (Tomaz Tadeu da Silva, Trad.) In: SILVA, T. T. (org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis Vozes, 2000.
- SILVA, M. Reinventar a sala de aula na cibercultura. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Projeto Político-Pedagógico. Multidisciplinaridade*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2003.
- SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Leitura e Escrita em Questão*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2004.
- _____. O que funciona na alfabetização. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *O que realmente funciona em educação*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2008.
- STAINBACK, S. B. Reflexões sobre a diversidade na educação: as raízes do movimento de inclusão. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Diversidade na Educação*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2002.
- STERNBERG, R. J. Além da Inteligência Convencional. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Inteligência Dimensões e perspectivas*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2006.
- TEIXEIRA, I. A. C. Marcando o tempo: os calendários escolares. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *A Organização do Tempo e do Espaço na Escola*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2004.
- THURLER, M. G. Quais as competências para operar em ciclos de aprendizagem plurianuais? IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *A Formação de Educadores ao Longo da Vida*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2001.
- TORRES, R. M. A educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Comunidades de Aprendizagem*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2003.
- _____. Repetência Escolar: Falha do Aluno ou Falha do Sistema?. In: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Fracasso Escolar: O que é? Quem fracassa?* Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 1999.
- TRIVIÑOS, A. S. Notas sobre a formação do professor no Cone Sul. In: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Formação Docente: O desafio da Qualidade Cotidiana*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 1998.
- _____. Pedagogia do oprimido: uma passagem para o mundo. In: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Pedagogia Radical: O legado de Paulo Freire*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 1997.

- VALENTE, J. A. A Informática na Educação: Uma questão técnica ou pedagógica. In: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *Tecnologias Educacionais*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 1999.
- _____. As Tecnologias Digitais e os Diferentes Letramentos. IN: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *A escola multimídia. Como educar para a sociedade da informação*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2008.
- _____. Criando Oportunidades de Aprendizagem Continuada ao Longo da Vida. IN: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *As Diferentes Dimensões do Aprender*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2000.
- _____. Educação ou aprendizagem ao longo da vida? IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Educação ao Longo da Vida*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2004.
- _____. O uso inteligente do computador na educação . In: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *Inteligência: Dimensões e Perspectivas*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 1997.
- _____. Uma alternativa para a formação de educadores ao longo da vida. IN: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *Educação a Distância*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2001.
- VASCONCELLOS, C. S. A avaliação e o desafio da aprendizagem e do desenvolvimento humano. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Avaliação Novos Desafios*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2005.
- _____. Alguns (di)lemas do professor no contexto de complexidade. IN: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *Dilemas Práticos dos Professores*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2003.
- VEIGA-NETO, A. “*Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- VÓVIO, C. L. O desafio da alfabetização de jovens e adultos no Brasil. IN: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *Leitura e Escrita em Questão*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2004.
- WEINMANN, Amadeu de Oliveira. Dispositivo: um solo para a subjetivação. *Psicol. Soc.* , Porto Alegre, v. 18, n. 3, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822006000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 jan 2008. doi: 10.1590/S0102-71822006000300003.
- WEISZ, T. De boas intenções o inferno está cheio ou Quem se responsabiliza pelas crianças que estão na escola e não estão aprendendo? IN: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *Alfabetização e Cultura*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2000.
- YUS, R. As comunidades de aprendizagem na perspectiva holística. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Comunidades de Aprendizagem*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2003.

- _____. Educação integral e valores da não-violência. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Educação para a Paz*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2002.
- _____. Em busca de coerência, colaboração e relevância. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Dilemas Práticos dos Professores*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2003a.
- _____. Horário em blocos para a integração curricular e... muito mais. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *A Organização do Tempo e do Espaço na Escola*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2004.
- YUS RAMOS, R. Avaliar conforme um currículo integrado com temas transversais. IN: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *Novas Perspectivas em Avaliação*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2000.
- _____. Comunidade e escola: o que a transversalidade oferece. In: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *Comunidade e Escola: A integração necessária*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 1999.
- _____. Formação ou conformação dos professores? IN: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *A Formação de Educadores ao Longo da Vida*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2001.
- _____. O resgate do currículo integrado. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Diferentes Paradigmas Educacionais*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2005.
- _____. Temas Transversais: A Escola da Ultramodernidade. In: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *Temas Transversais na Educação*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 1998.
- ZABALZA, M. A. Como educar em valores na escola. IN: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *Vivenciando Valores na Escola*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2000.
- _____. Desafios da educação infantil no futuro imediato. In: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *Educação Infantil*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 1999.
- _____. Os diários de classe dos professores. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Qualificando o Dia-a-Dia na Sala de Aula*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2002.
- _____. Os dilemas práticos dos professores. IN: PÁTIO –REVISTA PEDAGÓGICA. *Dilemas Práticos dos Professores*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2003.
- ZAGURY, T. Relação Professor/Aluno, Disciplina e Saber. In: PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. *O Jovem e a Educação*. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 1999.

6 – ANEXO – Edições da Pátio – Revista Pedagógica, de 1997 a 2008.

- 1) PÁTIO – REVISTA PEDAGÓGICA. Inteligência: Dimensões e Perspectivas. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 1997.
- 2) _____. Pedagogia Radical: O legado de Paulo Freire. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 1997.
- 3) _____. Para que serve a Escola? Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 1998.
- 4) _____. Formação Docente: O desafio da Qualidade Cotidiana. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 1998.
- 5) _____. Temas Transversais na Educação. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 1998.
- 6) _____. Pluralidade Cultural. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 1998.
- 7) _____. Educação Infantil. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 1999.
- 8) _____. O Jovem e a Educação. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 1999.
- 9) _____. Tecnologias Educacionais. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 1999.
- 10) _____. Comunidade e Escola. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 1999.
- 11) _____. Fracasso Escolar. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2000.
- 12) _____. Novas Perspectivas em Avaliação. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2000.
- 13) _____. Vivenciando Valores na Escola. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2000.
- 14) _____. Alfabetização e Cultura. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2000.
- 15) _____. As Diferentes Dimensões do Aprender. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2001.
- 16) _____. Educação - Agenda para o Século XXI. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2001.
- 17) _____. A Formação de Educadores ao Longo da Vida. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2001.
- 18) _____. Educação a Distância. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2001.

- 19) _____. Educação Ambiental. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2002.
- 20) _____. Diversidade na Educação. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2002.
- 21) _____. Educação para a Paz. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2002.
- 22) _____. Qualificando o Dia-a-Dia na Sala de Aula. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2002.
- 23) _____. Competências para Ensinar. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2002.
- 24) _____. Comunidades de Aprendizagem. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2003.
- 25) _____. Projeto Político-Pedagógico. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2003.
- 26) _____. Multidisciplinaridade. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2003.
- 27) _____. Dilemas Práticos dos Professores. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2003.
- 28) _____. Identidades Educacionais. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2004.
- 29) _____. Leitura e Escrita em Questão. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2004.
- 30) _____. A Organização do Tempo e do Espaço na Escola. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2004.
- 31) _____. Educação ao Longo da Vida. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2004.
- 32) _____. Aprendizagem para Todos. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2005.
- 33) _____. Ler e Reler o Mundo. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2005.
- 34) _____. Avaliação Novos Desafios. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2005.
- 35) _____. Diferentes Paradigmas Educacionais. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2005.
- 36) _____. Educação e Cidadania. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2006.
- 37) _____. Currículo Que pessoas queremos formar?. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2006.
- 38) _____. Inteligência Dimensões e perspectivas. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2006.
- 39) _____. Para que Serve a Escola? Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2006.

- 40) _____. Formação Docente: O desafio da qualificação cotidiana? Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2007.
- 41) _____. Novos tempos, novas realidades. A escola está passando por enormes transformações. E agora, professor? Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2007.
- 42) _____. O estresse na escola. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2007.
- 43) _____. Histórias de vida e aprendizagem. Como a trajetória de cada professor influencia sua maneira de aprender e ensinar. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2007.
- 44) _____. A escola multimídia. Como educar para a sociedade da informação. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2008.
- 45) _____. Inteligência e currículo: que crianças queremos formar? Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2008.
- 46) _____. Educação para o desenvolvimento sustentável. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2008.
- 47) _____. O que realmente funciona em educação. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2008.
- 48) _____. A escola flexível. Porto Alegre: ARTMED Editora S/A, 2008.