

Débora Cristina Schneider

**A Formação Discursiva Escolar: uma análise do
funcionamento das relações de contradição e de
resistência**

Passo Fundo
2007

S357f Schneider, Débora Cristina

A Formação Discursiva Escolar : uma análise do funcionamento
das relações de contradição e de resistência / Débora Cristina

Schneider. – 2007.

158 f. ; 29 cm.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Passo
Fundo, 2007

Orientação: Dr^a. Evandra Grigoletto

1. Análise do discurso. 2. Ideologia e educação. 3. Contradição
I. Grigoletto, Evandra, orient. II. Título.

CDU 801

Catálogo: bibliotecário Juliano de Lima Rodrigues – CRB 10/1642

Débora Cristina Schneider

A Formação Discursiva Escolar: uma análise do funcionamento das relações de contradição e de resistência

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo, como requisito para obtenção do grau de mestre em Letras, sob a orientação da Prof^a Dr^a Evandra Grigoletto.

Passo Fundo

2007

Aos meus pais: à minha mãe, pela saudosa presença e pelas lembranças do esforço e empenho com que se entregava aos seus projetos, e a meu pai, pela capacidade imensa de educar a mim e à minha irmã, dando-nos as oportunidades que a ele não foram ofertadas, acompanhando-nos e auxiliando-nos nas dificuldades surgidas.

A Deus, pois me ofereceu a oportunidade de escolher desafios que me fizeram crescer como ser humano, apresentou-me pessoas que me fizeram crer na bondade, na confiança e no amor, por vezes, incondicionais que podemos dispensar ao próximo, por mais que inúmeras circunstâncias tenham tentado me provar o contrário.

Em especial, à professora Evandra Grigoletto, que me orientou nesta caminhada com dedicação e competência inigualáveis.

Ao meu pai, pelo apoio e pela crença na educação como meio de ascensão profissional que o fez doar-se ao meu projeto.

Ao meu marido, pelo constante incentivo e apoio, pela perseverança e coragem que sempre me animaram e pelos esforços que junto comigo realizou para que eu atingisse esta meta.

Aos amigos especiais que me ajudaram, quando achei que as dificuldades estavam além de mim.

Ninguém pode construir em teu
lugar as pontes que precisarás
passar, para atravessar o rio da
vida - ninguém, exceto tu, só tu.
Existem, por certo, atalhos sem
números, e pontes, e semideuses
que se oferecerão para levar-te
além do rio; mas isso te custaria
a tua própria pessoa; tu te
hipotecarias e te perderias.
Existe no mundo um único caminho
por onde só tu podes passar.
Onde leva? Não perguntes, segue-o .
Nietzsche

RESUMO

A presente dissertação analisa o discurso escolar, através do Discurso Oficial da Escola Estadual Três Mártires, representado pelo Projeto Político Pedagógico, e do discurso dos alunos, representado por entrevistas com alunos do 3º ano do Ensino Médio, a fim de analisar as relações de contradição e resistência existentes dentro da FD Escolar. Para tanto, num primeiro momento, discorreremos sobre a Análise de Discurso Francesa (AD) que representa a linha teórica que adotamos neste trabalho. Ao construirmos o panorama da ciência do discurso, apresentamos os conceitos-chave de nossa dissertação que são: a ideologia, o discurso, o interdiscurso e a memória discursiva, a Formação Discursiva, o sujeito, as condições de produção, o silêncio, a língua e a discriminação. Esses conceitos serão de extrema relevância para a análise da contradição, resistência, silenciamento, assujeitamento, dominação e luta presentes nos discursos analisados. Em seguida, realizamos uma breve retrospectiva histórica acerca da educação brasileira desde o descobrimento até nossos dias, que nos permitiram avaliar o papel da educação no cenário atual. Após estas construções teóricas, desenvolvemos a análise do funcionamento do Discurso Oficial da Escola, a partir de seqüências discursivas de relevância cujas marcas lingüísticas nos apontam para efeitos de sentido que revelam o modo como esse discurso representa a sociedade, a própria escola, as suas diretrizes, o seu projeto Político-Pedagógico, a educação e o professor. O discurso dos alunos foi analisado no último capítulo da dissertação e representa, em muitas ocasiões, posições-sujeito destoantes em relação ao Discurso Oficial, o que nos permite observar o funcionamento de relações de contradição e de resistência no interior da FD Escolar.

Palavras-chave: discurso, ideologia, Formação Discursiva, posição de resistência, relações de contradição.

ABSTRACT

The present dissertation examines the speech pertaining to school, through the Official Speech of the Colégio Estadual Três Mártires, represented for the Projeto Político Pedagógico, and of the speech of the pupils, represented for interviews with pupils of 3^o year of Ensino Médio, to analyze the relations of contradiction and resistance present in the FD Escolar. At a first moment, we discourse on the French Analysis of Speech (AD) that it represents the theoretical line that we adopt in this work. When constructing the panorama of the science of the speech, we present the concept-key of our dissertation that is: the ideology, the speech, interdiscourse and the discourse memory, the Discourse Formation, the subject, the production conditions, silence, the language and the discrimination. These concepts will be of extreme relevance for the analysis of the contradiction, resistance, silence, asubject, domination and fight present in the analyzed speeches. After that, we accomplish through one soon historical retrospect concerning the Brazilian education since the discovery until our days that we permit to evaluate the paper of the education in the current scene. After these theoretical constructions, we develop the analysis of the functioning of the Official Speech of the School, from discourse sequences of relevance whose linguistic marks point for the effects of meaning that they disclose, the way as this speech represents the society, the own school, its directives, its Politician-Pedagogical project, the education and the teacher. The speech of the pupils is analyzed in the last chapter of the dissertation and represents, in many occasions, dissonant positions-subject in relation to the Official Speech, what allows to observe the functioning of relations of contradiction and resistance in the interior of the FD Escolar.

Key-Words: speech, ideology, Discourse Formation, resistance position, contradiction relations.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	17
1.1 O Panorama da ciência do discurso.....	23
1.2 Os Conceitos-chave.....	28
1.2.1 Ideologia.....	29
1.2.2 Discurso.....	33
1.2.3 Interdiscurso e Memória Discursiva.....	35
1.2.4 Silêncio.....	38
1.2.5 Formação Discursiva.....	40
1.2.6 Sujeito.....	42
1.2.7 Condições de Produção.....	45
1.2.8 Língua e discriminação.....	46
2. A EDUCAÇÃO – PERSPECTIVA HISTÓRICA.....	50
2.1 Um breve retrospecto da educação no Brasil.....	50
2.2 A educação na sociedade atual.....	60
3. O DISCURSO OFICIAL - UMA ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO COLÉGIO ESTADUAL TRÊS MÁRTIRES.....	65
3.1 A análise do Projeto Político Pedagógico do Colégio Três Mártires.....	69

4. O DISCURSO DOS ALUNOS – UMA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM ALUNOS DO COLÉGIO ESTADUAL TRÊS MÁRTIRES.....	99
4.1 A análise do discurso dos alunos.....	99
4.2 O Discurso Oficial e o discurso dos alunos: divergências e convergências.....	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	147
ANEXOS 1	151

INTRODUÇÃO

No cenário atual, a educação adquire novas características, pois está associada a modelos de produção que globalizam todos os aspectos da vida humana. Assim, engloba funções relacionadas ao desenvolvimento de habilidades no plano do conhecimento, valores, atitudes, competências que direcionem o aluno para ser um sujeito de qualidade, produtividade, competitividade e, conseqüentemente, empregabilidade. A ação educacional, sob a égide de um poder globalizador, está sob a tutela de organismos internacionais e organismos vinculados ao mundo produtivo de cada país.

Nesse ínterim, a educação escolar intenta desenvolver a democracia e a cidadania, enquanto direito social, por meio da apropriação e produção dos conhecimentos. Todavia, a escola por si só não forma cidadãos, pois é afeita às influências do Estado e da sociedade. Assim, surge nossa inquietação quanto ao papel da Escola no contexto social, tendo em vista que suas práticas pedagógicas podem vir de encontro às noções de igualdade, pluralidade, diversidade e transformação que deveriam ser valorizadas como fatores preponderantes na formação da cidadania e da consciência social e política. Enquanto campo de atuação de saberes legitimados e institucionalizados, a tendência que poderá ser verificada na realidade escolar é a de uma Escola voltada para o compromisso de moldar alunos conforme a ideologia dominante. E, é no discurso que a ideologia se manifesta e se reproduz através das diferentes Formações Discursivas que o atravessam. Partindo disso, podemos perceber que o discurso tem relação com o poder, pois, através de formas sutis, a linguagem instrumentaliza esse poder.

Sendo assim, a dissertação que ora se constrói está associada à questão educacional, histórica e social, tendo em vista que aborda os processos discursivos no interior da instituição escolar, estando, portanto, em contato com todos os aspectos apresentados acerca da educação. Nesse universo escolar, em que há discursos produzidos por diferentes sujeitos, com distintas posições na hierarquia institucional, foi imprescindível, como primeiro passo da análise, selecionar os discursos que constituem o *corpus* de nossa pesquisa. Para tanto, escolhemos dois grupos: de um lado, o Discurso Oficial, a voz da instituição, representado

pelo Projeto Político Pedagógico da Escola¹; de outro lado, o discurso dos alunos, a voz daqueles a quem a instituição atende, representado pelo discurso dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Três Mártires no ano de 2005.

Dessa forma, nossa práxis está centrada na questão do DISCURSO, mais precisamente nos discursos circunscritos ao ambiente escolar. Ao trabalharmos com discursos, fazemos a opção teórica de seguir os conceitos da Análise do Discurso Francesa, doravante também denominada de AD, e de seu principal articulador, Michel Pêcheux cujas idéias foram extremamente importantes durante este processo. Optamos por trabalhar com o discurso porque concordamos com Bakhtin ao afirmar que “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida”. (2004: 95). O discurso é social e, sendo social, comporta aspectos que extrapolam a lingüística simplesmente, englobando a historicidade, a política, a economia, a psicanálise e inúmeras outras áreas que podem surgir no universo discursivo. Assim, justificamos a relação que está análise estabelece com a questão educacional apresentada nos parágrafos iniciais.

Então, durante esse percurso, procuraremos analisar o discurso a partir de sua constituição histórica, política, econômica e psicológica. Para tanto, iremos abordar questões que envolvem a ideologia, o sujeito, as condições de produção, o discurso, o silêncio, a língua, a discriminação e a Formação Discursiva, doravante também denominada FD. Dessa forma, nosso objetivo é observar, analisar, destacar e (se possível) comprovar se a FD em que o Discurso Oficial e o discurso dos alunos se inserem é a mesma, e, se as variáveis sócio-econômicas desempenham papel preponderante para que o sujeito ocupe posições-sujeito destoantes, estabelecendo relações de contradição e resistência no interior do ambiente escolar. Nosso intento é identificar, nos discursos a serem analisados, marcas lingüísticas que possam apontar para o posicionamento ideológico desses discursos, a FD em que se inscrevem, a política do silêncio, e os efeitos de sentido que são produzidos nessa rede dialógica. Essas marcas lingüísticas podem nos ajudar a vislumbrar se os alunos são, de algum modo, classificados pela escola e, se existindo essa classificação, ela obedece a critérios educacionais, cognitivos, comportamentais, sociais e/ou econômicos.

Esses objetivos encontram respaldo nas leituras realizadas durante o Mestrado, na observação cotidiana da prática pedagógica, em conversas informais com profissionais que

¹ Nesta dissertação o termo *escola* será usado sob dois enfoques. O primeiro, será *escola* com letra minúscula e, portanto, fará referência a escola de forma genérica. O segundo, será *Escola* com letra maiúscula e, dessa forma, fará alusão ao Colégio Estadual Três Mártires.

atuam em escolas e na indagação constante de como se efetua a assimilação/aceitação pelos segmentos escolares do Discurso Oficial em cada esfera social. Sendo assim, nosso problema reside no questionamento a respeito das relações de regularidade e contradição que se constrói entre o Discurso Oficial da Escola, representado pelo Projeto Político Pedagógico e o discurso dos alunos, e, se os sujeitos que se inscrevem nesses discursos ocupam posições-sujeito de regularidade ou contradição nesse universo. Através desse questionamento, pretendemos identificar se os discursos apresentam posições de regularidade ou contradição, apontando as marcas ideológicas presentes e a sua manifestação nas situações práticas, procurando determinar a FD que regula a vida escolar e, na qual, esses discursos se inscrevem.

De acordo com os pressupostos da AD, o material lingüístico em si, os discursos dos alunos e o Projeto Político Pedagógico, é válido a partir da contribuição que trazem para discernirmos as relações de regularidade e contradição que os discursos estabelecem entre si, a Formação Discursiva em que eles se inserem, as posições-sujeito que os membros da comunidade escolar assumem ao enunciar, as condições de produção que influenciam esses discursos e, fundamentalmente, os efeitos de sentido que são produzidos nesse universo dialógico. Desse modo, queremos, através da análise desses discursos, observar o sentido que o dito constrói a partir do que poderia ser dito e não foi, do que foi dito para que outros dizeres silenciassem, do que pode ser dito a partir da Formação Discursiva em que esses dizeres se inscrevem.

A fim de procedermos à análise, realizamos, primeiramente, a coleta dos dados a serem analisados. Para iniciarmos a pesquisa, tivemos acesso ao Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Três Mártires e, durante a leitura, realizamos a primeira seleção dos recortes discursivos, os quais julgamos que melhor contribuiriam para o processo a ser desenvolvido. Em seguida, a partir de nossos pressupostos teóricos, realizamos uma nova seleção para reduzir o número de seqüências discursivas, evitando a repetição desnecessária. Antes da análise desses recortes, já havíamos realizado a pesquisa com os alunos. A coleta de ambos os materiais ocorreu durante o ano de 2005. Nesse período, foram apresentados às turmas do terceiro ano do Ensino Médio da Escola questionários (em anexo) com perguntas relacionadas à forma como os alunos entendem aspectos organizacionais da Escola, o relacionamento entre os alunos, professores, funcionários e direção, o processo ensino-aprendizagem e o ensino da língua portuguesa, dentre outros.

Assim, escolhemos como representantes do segmento discente, os alunos do terceiro ano do Ensino Médio do ano de 2005, das turmas A, B, C e D, para realizarem, de acordo com sua livre vontade, a entrevista proposta. Com o intuito de preservar a identidade dos alunos, o

nome não foi solicitado nas entrevistas, uma vez que julgamos irrelevante essa marca de individualidade, já que são os discursos e o que podemos identificar através deles que nos interessavam nesse momento. A entrevista foi realizada por escrito, sendo as únicas marcas possíveis de identificação a data de nascimento dos alunos e a turma a que pertencem. Ela foi composta de vinte e duas questões discursivas, apresentada às turmas em momentos diferentes, tendo em vista que a autora era a professora desses alunos e realizou a entrevista durante seus períodos de aula.

Após a realização dessas entrevistas, efetuamos a leitura e a primeira seleção dos recortes, considerando os mesmos critérios da seleção realizada no Discurso Oficial. Com a construção do capítulo referente à análise do Discurso Oficial tivemos uma melhor compreensão das relações que poderiam ser estabelecidas, o que nos permitiu selecionar novamente os recortes dos discursos dos alunos, a fim de construir uma análise comparativa entre os mesmos e, desse modo, enfatizar os aspectos a que nos propomos desde o começo deste trabalho. Vale ressaltar, que o Colégio Estadual Três Mártires foi escolhido como fonte de nosso *corpus*² observando os seguintes critérios: 1)- a Escola abrange alunos oriundos de vários lugares da cidade e do interior; havendo, portanto, uma grande variedade de vivências sociais, culturais e econômicas; 2)- embora a Escola receba alunos de diferentes lugares da cidade, a predominância é de alunos do centro, o que a torna uma Escola que genericamente atende a uma clientela elitizada, priorizando-a em suas práticas; 3)- é uma Escola central que, atendendo alunos de diferentes camadas sociais, organiza uma proposta pedagógica que faculte ao aluno uma assimilação sutil e eficaz da Formação Discursiva que a regula.

Com o intuito de apresentarmos a análise, organizamos esta dissertação em quatro capítulos. O primeiro capítulo é constituído pelos pressupostos teóricos relativos à linha de pesquisa, a Análise do Discurso Francesa (AD), os quais fundamentam as inferências construídas e norteiam a coleta e análise dos dados. Salientamos, neste espaço, a questão da linguagem/língua, do discurso, do interdiscurso, da memória discursiva, da Formação Discursiva, do sujeito, da ideologia, do silêncio e das condições de produção. É importante mencionar que o universo escolar e o papel da escola na constituição social são tópicos presentes em todos os capítulos e são considerados na exposição de cada comentário apresentado.

O segundo capítulo aborda a contextualização do tema, ou seja, uma retrospectiva histórica acerca da educação no Brasil em que detalhamos a forma como ocorreu a

² O *corpus* de nosso trabalho são os discursos dos alunos, representados pelas entrevistas realizadas, e o Discurso Oficial, representado pelo Projeto Político Pedagógico que foram coletados no Colégio Estadual Três Mártires.

implantação das primeiras escolas, o seu desenvolvimento e as influências políticas que determinaram avanços e retrocessos na educação do país. Após essa trajetória histórica, é descrita a situação atual da educação nacional, os desafios vividos pelo setor, os mecanismos reguladores, as lutas e as buscas do professor no cenário atual. Por fim, entramos na questão da prática pedagógica das escolas e o seu papel de mantenedora do *status quo*, em que há processos de exclusão e discriminação que visam a manutenção da estrutura social.

O terceiro capítulo é pautado pela análise do Discurso Oficial da Escola – o Projeto Político Pedagógico (PPP). Primeiramente, realizamos uma descrição da Escola escolhida para fornecer o *corpus* de nosso trabalho, buscando situá-la num contexto histórico, social e político dentro da comunidade em que se insere. Em seguida, apresentamos notas introdutórias acerca do Projeto Político Pedagógico e procedemos à análise do Discurso Oficial de acordo com os pressupostos teóricos oferecidos pela Análise do Discurso Francesa (AD).

O quarto capítulo está centrado na análise dos recortes extraídos dos discursos dos alunos. Num primeiro momento, realizamos a análise dos recortes discursivos selecionados, aplicando o referencial teórico exposto no primeiro capítulo para analisar as relações de sentido que esses discursos constroem e as posições-sujeito em que se inscrevem frente ao Discurso Oficial. Ao findar essa parte da análise, efetuamos um contraponto entre esses discursos e o Discurso Oficial, para identificar os pontos em comum e as diferenças, procurando justificativas no escopo teórico que já apresentamos. O enfoque da análise é o funcionamento das relações de contradição, resistência e regularidade nos discursos analisados, bem como, a identificação das posições-sujeito em que se inscrevem os discursos analisados e os efeitos de sentido que podem ser construídos a partir disso.

Obviamente, não há pretensão de esgotar a análise nesta dissertação. Todavia, esperamos que o conteúdo exposto ofereça novas perspectivas, desmistifique noções arraigadas e produza uma reflexão consistente acerca dos sentidos produzidos e silenciados pelo Discurso Oficial e pelo discurso dos alunos. E, assim, possibilite a compreensão dos efeitos de sentido, dos mecanismos de disseminação de pressuposições ideológicas e a função que esses discursos desempenham na construção do real. Talvez, a partir deste trabalho, possamos repensar ou redefinir as noções e os papéis de profissionais que trabalham com educação, redimensionando a práxis e reconstruindo a percepção de processo contínuo.

1. OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

‘Eu, eu não queria ser obrigado a entrar nessa ordem incerta do discurso; não queria ter nada que ver com ele naquilo que tem de peremptório e de decisivo; queria que ele estivesse muito próximo de mim como uma transparência calma, profunda, indefinidamente aberta, e que os outros respondessem à minha expectativa, e que as verdades, uma de cada vez, se erguessem; bastaria apenas deixar-me levar, nele e por ele, como um barco à deriva, feliz.’ E a instituição responde: ‘Tu não deves ter receio em começar; estamos aqui para te fazer ver que o discurso está na ordem das leis; que sempre vigiamos o seu aparecimento; que lhe concedemos um lugar, que o honra, mas que o desarma; e se ele tem algum poder, é de nós, e de nós apenas, que o recebe.’ (Foucault, 2001, p.07)

Ao apresentar a teoria que guiará nossos passos, é conveniente, como primeira consideração, mencionar o fato de que a linguagem é considerada, neste trabalho, um dos componentes do discurso e apenas encontra respaldo ao se materializar em situações concretas de enunciação. Assim, pretendemos, no transcorrer das análises que serão realizadas, enfatizar a importância da palavra enquanto fato social; ou, conforme Bakhtin (2004), do discurso como sendo a efetivação de um processo dialógico entre indivíduos e o mundo, inseridos numa práxis determinada pelos lugares sociais ocupados e a voz que esse lugar social empresta a cada um.

Sendo assim, iremos investigar o Discurso Oficial da Escola e o discurso dos alunos, a fim de identificar a materialidade ideológica presente em marcas lingüísticas que, de alguma forma, podem motivar o funcionamento de relações de contradição entre diferentes posições-sujeito e seus discursos. A premissa que nos move não é oriunda de um dogmatismo, mas surge de um axioma real, um tema de ordem social, pois tratamos sempre de sujeitos inseridos em condições sócio-históricas, tanto as que já existiam antes deles, e os precederam, como aquelas originárias de sua atuação no meio em que se encontram, e, portanto, pautam as ações e as reações desses sujeitos. Nosso olhar, então, observará a Formação Discursiva em que se inserem os discursos desses sujeitos, as condições de produção desses discursos, as posições

dos sujeitos no ambiente escolar e as relações de contradição que podem surgir nessas práticas discursivas.

Dessa forma, salientamos que a concepção denominada de materialismo histórico será sempre um pilar norteador desta pesquisa, para mantê-la sob a égide de uma teoria da ciência social que parte das condições sócio-históricas para a análise. A base de tal teoria, segundo Marx e Engels, é que: ‘Toda vida social é essencialmente *prática*. [...] O ponto de vista do velho materialismo antigo é a sociedade ‘civil’. O ponto de vista do novo materialismo é a sociedade *humana*, ou a humanidade social’. (2002: 102-103). Tal princípio justifica-se pelo fato de estarmos trabalhando com os discursos de sujeitos inseridos em condições sócio-históricas específicas, sendo necessário, dessa forma, uma análise teórica que esteja em consonância com esse *corpus*.

Tendo em vista que a instituição escolar é o *locus* de onde serão extraídos os discursos a serem analisados, é necessário considerar a escola um mecanismo de controle social, sendo o lugar por excelência de um mecanismo disciplinador que estabelece relações de poder dentro do âmbito escolar. De acordo com Veiga-Neto (2003), os vínculos entre as teorias foucaultianas e a educação encontram-se na articulação desse caráter disciplinador dos corpos com a biopolítica³ que remete à dimensão coletiva da espécie humana, ou seja, da população. A disciplina e a biopolítica tem por objetivo o controle do corpo e da espécie, em outras palavras, do indivíduo e da população. No nível populacional, o controle se institui através de regulamentações ou normas. Acerca da questão da disciplina e da norma, o autor já citado afirma:

é a *norma* que articula os mecanismos disciplinares (que atuam sobre o corpo) com os mecanismos regulamentadores (que atuam sobre a população). A norma se aplica tanto ao corpo a ser disciplinado quanto à população que se quer regulamentar; ela efetua a relação entre ambos, a partir deles mesmos, sem qualquer exterioridade, sem apelar para algo que seja externo ao corpo e à população em que está esse corpo. (2003, p.89)

Dessa forma, podemos entender a norma como uma maneira de instituir comparações no nível individual e coletivo, bem como de categorizar as discrepâncias como manifestações anormais, já que tiram o indivíduo da ordem normal. Nesse cenário, a escola é uma instituição

³ De acordo com Revel (2005), que trabalha com alguns conceitos essenciais de Foucault, a biopolítica representa a maneira de governar não os indivíduos particulares através de aparelhos disciplinares, mas o conjunto representativo de toda a espécie humana, ou seja, a população.

que captura e aprisiona o indivíduo por determinado período a fim de discipliná-lo e regulá-lo. Essa instituição, de acordo com a Formação Discursiva em que se insere, institui processos de sujeição.

Esses processos nos remetem a Althusser e ao conceito de Aparelho Ideológico de Estado (AIE). Conforme Althusser (1985), os AIE constituem-se de instituições distintas e especializadas que funcionam por meio da ideologia e estão distribuídas na sociedade de forma a transmitir a mensagem da ordem estabelecida. Temos como exemplo a igreja, a escola, a família dentre outros. Todavia, no cenário capitalista, Althusser (op. cit.) afirma que: '[...] o aparelho ideológico de Estado que assumiu a posição *dominante* nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classe política e ideológica contra o antigo aparelho ideológico do estado dominante é o *aparelho ideológico escolar*'. (1985: 77). Dessa forma, podemos perceber que a educação escolar é sistematizada e hierarquizada, atendendo aos preceitos da sociedade que a legitima, sociedade essa que, através de discursos oficiais, regula a vida escolar, determinando a prática pedagógica, a estruturação administrativa, a organização curricular e os conhecimentos pertinentes à instituição escola. Ainda a respeito dessa questão, Althusser (op. cit.) reforça o papel da escola que vai além da transmissão do conhecimento científico:

[...]aprendem-se na escola as 'regras' do bom comportamento, isto é as conveniências que devem ser observadas por todo agente da divisão do trabalho conforme o posto que ele esteja 'destinado' a ocupar; as regras de moral e de consciência cívica e profissional, o que na realidade são regras de respeito à divisão social-técnica do trabalho e, em definitivo, regras da ordem estabelecida pela dominação de classe. (Althusser, 1985, p.58)

Assim, podemos perceber as afinidades teóricas que existem entre Althusser e Foucault, pois ambos apresentam visões similares acerca da educação e da escola, embora a abordagem não siga os mesmos caminhos. Até o momento, as contribuições desses autores nos permitem construir um cenário escolar em que os discursos, como os corpos, são controlados, havendo um poder que regula e se faz presente através do discurso oficial e das posições-sujeito que representam a voz desse poder. No entanto, na escola, há outras vozes que, ao serem ouvidas, estabelecem relações de contradição com o discurso oficial, em que os efeitos de sentido de resistência e de luta são presenças constantes. Ao analisar o Discurso

Oficial e o discurso dos alunos, poderemos perceber mais claramente esses fatos, tendo sempre em mente que a relação entre esses discursos é dialógica.

Para entendermos essa noção de relação dialógica, é necessário compreender que o discurso é um processo onde transitam o locutor e o interlocutor numa constante inter-relação, colocando-se em contato e confronto, a fim de que reajam àquilo que remete à constituição ideológica de cada participante do ato discursivo. O dialogismo é constitutivo do discurso mesmo quando há produções monológicas, pois há um processo de interação entre discursos, uma troca entre o locutor e o interlocutor que pode ser real ou virtual. Assim, há dois tipos de dialogismo: o diálogo entre interlocutores e o diálogo entre discursos. O diálogo entre interlocutores é o princípio fundador da linguagem, pois é na relação entre os sujeitos que os sentidos são construídos e os sujeitos são determinados. O diálogo entre discursos ocorre por não ser o discurso original, já que o locutor, ao produzir seu discurso, levará sempre em conta o discurso do outro que estará presente no seu, numa relação intrínseca e permanente. De acordo com Bakhtin:

[...]toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra se apóia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (2004, p.113)

Embora Bakhtin use o termo *palavra*, podemos associá-la aos termos *discurso* e *dialogismo*. Esse discurso e esse dialogismo, presentes no ambiente escolar, são permeados por relações de poder estabelecidas entre os sujeitos inseridos numa determinada rede produtiva. Há, através do discurso, um embate simbólico entre diferentes forças sociais em que uns buscam subjugar os demais a fim de impor a definição de sociedade mais adequada aos seus interesses. Essa indução acontece por meio das formações ideológicas que permeiam as relações sociais e instituem um *poder simbólico*⁴. Esse poder simbólico está associado à inconsciência daqueles que a ele estão sujeitos ou que o exercem. Trata-se de um poder que

⁴ Segundo Bourdieu (2002), o poder simbólico é constituído no discurso a fim de mobilizar, transformar, configurar a visão de mundo e a ação sobre o mundo. Trata-se de um poder que revela e consagra verdades e significações, impondo-as como legítimas. Assim, os símbolos passam a ser instrumentos de integração social, contribuindo para a reprodução da ordem estabelecida.

não recorre à força e obtém resultado equivalente, a manutenção do *status quo*. Todavia, ele somente existe se for ignorado como sendo arbitrário. Esse poder elabora mecanismos para manter, produzir e reproduzir suas condições de existência. Dentre eles, a cultura que agrega e distingue, a fim de obter uma...

[...] integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções. Esse efeito ideológico, produ-lo a cultura dominante dissimulando a função de divisão na função de comunicação: a cultura que une (intermediário de comunicação) é também a cultura que separa (instrumento de distinção) e que legitima as distinções compelindo todas as culturas (designadas como subculturas) a definirem-se pela sua distância em relação à cultura dominante. (BOURDIEU, 2002, p. 10-11).

Então, o poder institui formas de entender o mundo e agir sobre ele, elaborando valores e crenças que terminam por legitimar as relações de produção estabelecidas. No ambiente escolar e nos discursos aí produzidos poderemos observar uma das formas de manifestação desse poder, e os meios que o AIE (escola) usa, a serviço das relações de produção e da manutenção do poder, para incutir nos alunos essa noção, que Bourdieu apresenta, acerca das relações sociais. Para entendermos a forma como a escola incorpora a noção de poder, temos que entendê-lo de acordo com Foucault. Para tanto, apresentamos a seguinte citação de Roberto Machado⁵:

[...] os poderes não estão localizados em nenhum ponto específico da estrutura social. Funcionam como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa, a que não existe exterior possível, limites ou fronteiras. Daí a importante e polêmica idéia de que o poder não é algo que se detém como uma coisa, como uma propriedade, que se possui ou não. O que significa dizer que o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona. E que funciona como uma maquinaria, como uma máquina social que não está situada em um lugar privilegiado ou exclusivo, mas se dissemina por toda a estrutura social. Não é um objeto, uma coisa, mas uma relação. E esse caráter relacional do poder implica que as próprias lutas contra seu exercício não possam ser feitas de fora, de outro lugar, do exterior, pois nada está isento de poder. Qualquer luta é sempre resistência dentro da própria rede do poder, teia que se alastra por toda a sociedade e a que ninguém pode escapar: ele está sempre presente e se exerce como uma multiplicidade de relações de forças. E como onde há poder há resistência, não existe propriamente o lugar de resistência, mas pontos móveis e transitórios que também se distribuem por toda a estrutura social. (Foucault, 1995, p. XIV)

⁵ Roberto Machado foi o tradutor da obra *Microfísica do poder* de Michel Foucault e responsável pela introdução da referida obra.

A partir do exposto, é possível entendermos a sociedade alicerçada em relações de poder que são constituídas a fim de produzir efeitos de hierarquia. O poder não existe no indivíduo, ele vai além. O poder impregna a estrutura social e todos são absorvidos por ele, havendo lugares sociais que detém maior poder e, portanto, exercem influência maior ante os demais membros do grupo. Com base nos pressupostos foucautianos, o poder existe no sujeito, e é exercido por sujeitos de acordo com determinadas posições que conferem maior ou menor *status* a esse poder/sujeito, legitimando e impondo a dominação. Contudo, no interior dessas relações de poder, ocorrem embates, lutas para que as relações de força sejam reestruturadas. Essa resistência não existe em um lugar determinado, mas permeia a sociedade com mobilidade e transitoriedade, caracterizando o poder como algo heterogêneo em que há uma freqüente disputa para exercê-lo com legitimidade. É oportuno, citarmos Revel que, a partir de seus estudos acerca dos conceitos de Foucault, corrobora o exposto:

A análise foucaultiana destrói, portanto, a idéia de um paradoxo/contradição entre o poder e a liberdade: é precisamente tornando-os indissociáveis que Foucault pode reconhecer no poder um papel não somente repressivo, mas produtivo (efeitos de verdade, e subjetividade, de lutas), e que ele pode, inversamente, enraizar os fenômenos de resistência no próprio interior do poder que eles buscam contestar, e não num improvável 'exterior'. (2005, p. 68)

Dessa forma, as relações de poder estabelecem relações de resistência, haja vista o caráter heterogêneo da tessitura social. É impossível imaginar que o poder seja exercido por uns sobre os outros sem que, no meio desse processo, se originem disputas para que os lugares sociais do poder legitimado passem a ser atribuídos aos demais. Nos discursos que iremos analisar, há relações de poder constantes que, em muitas circunstâncias, tornam-se relações de resistência e luta. Isso ocorre devido às relações de contradição que permeiam os discursos analisados, tendo em vista que, de um lado, teremos a análise do Discurso Oficial da Escola, representado pelo Projeto Político Pedagógico, e de outro, o discurso dos alunos. Novamente, é possível encontrarmos semelhanças entre Althusser e Foucault quando fazem menção à questão da resistência, que será oportuna na análise dos discursos mencionados e da contradição presente neles. Essa aproximação entre os dois teóricos, pode ser observada na seguinte citação de Althusser:

[...] os aparelhos ideológicos de Estado são necessariamente o lugar e o marco de uma luta de classes que prolonga, nos aparelhos da ideologia dominante, a luta de classes geral que domina a formação social em seu conjunto. Se os aparelhos ideológicos de Estado têm a função de inculcar a ideologia dominante, isso quer dizer que existe *resistência*, se há resistência, é que há luta e essa luta é, em definitivo, o eco direto ou indireto, próximo ou, em geral, longínquo, da luta de classes. (1985, p.112)

Anteriormente, já mencionamos que há semelhanças entre Althusser e Foucault, embora seus percursos sejam distintos, o que pode ser confirmado pela citação acima. Nesse excerto, é exposta a presença da resistência em relação à dominação ideológica exercida pelo AIE, que configura um espaço de luta dentro de uma mesma relação de poder. Acerca dessa questão, em Gregolin (2004) é possível encontrarmos referências à noção de processo contraditório nas diversas instâncias da vida social. Segundo a autora (op. cit.), Althusser defende o caráter dinâmico da contradição que pode ou não ser antagônica, e representa *‘[...] sempre o já dado de um todo complexo estruturado com dominante’*.(2004, p.50) Ao aplicarmos esses conceitos ao nosso trabalho de análise, torna-se mais clara a noção de funcionamento das relações de contradição que, na verdade, representam no discurso espaços de resistência a certos efeitos de sentido que remetem a relações de poder e dominação. Conforme nos diz Revel (2005), as relações de poder estão em todo lugar, sendo, portanto, a resistência uma forma de instituir relações de luta e possibilidades de transformação em toda parte. A resistência existe em reciprocidade com o poder, não sendo pólos dicotômicos simplistas, já que há aspectos positivos em ambos. Trata-se da resistência a certos efeitos de poder e dominação e não ao poder em si. Assim, no subcapítulo seguinte, apresentaremos a teoria que, articulada aos conceitos desenvolvidos até o momento, constituirá o alicerce de nossa dissertação.

1.1 O Panorama da ‘ciência do discurso’

Em termos de linha de atuação, baseamos nossa escolha de acordo com os pontos que consideramos fundamentais em nosso processo de análise, que são: a ideologia, o discurso, o interdiscurso e a memória discursiva, o silêncio, a Formação Discursiva, o sujeito, as

condições sócio-históricas e a questão da língua e discriminação. Esses componentes são relevantes, pois as condições de produção, o sujeito e a ideologia se coadunam e se encadeiam para produzir o discurso e inscrevê-lo, a partir do interdiscurso e da memória discursiva, em determinada Formação Discursiva, que vincula certos conceitos acerca da língua e, conseqüentemente, da discriminação, o que poderá gerar o silêncio que significa.

Sendo assim, escolhemos como linha de pesquisa a Análise do Discurso de Francesa - denominada doravante de AD - uma vez que centramos este trabalho no discurso que articula os processos ideológicos e os fenômenos lingüísticos. A AD surge, na década de 60, como uma reação aos pressupostos do estruturalismo e da gramática gerativa transformacional. O estruturalismo negava o sujeito, uma variável que afetava a cientificidade defendida pelos seus seguidores, em prol da noção de língua objetiva e padronizada. Em virtude disso, a AD rompe com Saussure e sua dualidade língua/fala, trazendo para o cenário lingüístico o conceito de discurso, que se contrapõe ao conceito de língua saussuriano. Nessa teoria, a língua possui uma autonomia relativa, funcionando como base, lugar material em que vão ser construídos os processos discursivos. Ela surge também contra o cientificismo do modelo chomskiano da gramática gerativa, já que o cognitivismo que desistoriciza o sujeito e considera a língua como um órgão mental era inaceitável para os postulantes dessa nova linha teórica.

A AD é oficialmente inaugurada em 1969 com a publicação da obra de Michel Pêcheux denominada *Análise Automática do Discurso* (AAD) e a publicação da revista *Langages*, organizada por Jean Dubois. Num primeiro momento, essa teoria buscava o sujeito negado pelos estruturalistas, mas fundamental para o quadro teórico do discurso, que ela encontrou na psicanálise e no materialismo histórico althusseriano: um sujeito desejante, sujeito do inconsciente, assujeitado, constituído pela linguagem e interpelado pela ideologia. O sujeito do discurso não é apenas o sujeito ideológico marxista-althusseriano, nem o sujeito do inconsciente freudo-laciano, e nem uma junção dessas duas partes. A diferença desse sujeito, a sua marca discursiva, é o papel de intervenção da língua na perspectiva lingüística e histórica que a AD lhe confere.

Então, a AD rejeita o formalismo lingüístico reinante, propondo uma ação transformadora a fim de combatê-lo. De acordo com Pêcheux e Fuchs (1975), em sua constituição teórica, a AD situa-se na confluência de três regiões do conhecimento:

a) o materialismo histórico que trata das formações sociais e ideologia através de uma releitura althusseriana de Marx – teoria da sociedade;

b)- a lingüística que abrange a sintaxe e os processos enunciativos, com a problematização do corte saussuriano – teoria lingüística;

c)- a teoria do discurso que engloba as condições sócio-históricas aliadas aos processos de construção do sentido.

Todos os pontos mencionados anteriormente estão intimamente relacionados a uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica. Dessa forma, a AD vê o discurso como sendo constituído por uma materialidade lingüística e uma materialidade histórica simultaneamente. Embora haja alguma tensão entre essas noções que integram a AD, sua singularidade reside na forma de conhecimento sobre a língua, seu aparato teórico, seu método de análise e sua práxis. Sendo assim, suas fronteiras são instáveis, por se tratar de um campo heterogêneo, que oferece ilimitadas possibilidades de interdisciplinaridade. Isso permite à AD relacionar um tipo de discurso a outro, identificando os efeitos de sentido produzidos, investigando a época, o lugar, os fatos e tudo o mais que possa se relacionar à Formação Discursiva, ao sujeito e ao discurso. Para a AD, o signo lingüístico não é transparente, as palavras não têm o propósito único de etiquetar o mundo, como se este fosse independente daquelas. Ao contrário, as palavras são intrínsecas à significação do mundo pelos sujeitos, que, no uso da língua, revelam sentidos que representam as relações sociais estabelecidas.

Num primeiro momento, a AD inicia seus trabalhos baseando-se num *corpus* composto de seqüências discursivas oriundas do discurso político, de acordo com condições de produção próprias ao jogo político. Atualmente, abarca os discursos do cotidiano em diferentes modalidades. Assim, os mais diferentes usos da língua pelos sujeitos, em condições sócio-históricas distintas, na forma oral ou escrita podem ser objetos de análise. Ao trabalhar o discurso do cotidiano, ela levará em conta a existência de um processo em que o social e o histórico coincidem, pensando que tanto o discurso quanto o cotidiano apenas se modificam pela ação de sujeitos envolvidos em situações de interação. Contudo, a AD ainda demonstra preferência pelo discurso escrito, doutrinário, utilizado nas escolas com o objetivo de ensinar, apresentando preocupação com os propósitos textuais, com a explicação das formas narradas e com o discurso construído.

Seu objetivo é analisar o discurso não enfatizando nem o texto em si nem a situação de interação, mas as relações que os articulam e a posição social a partir da qual o sujeito se expressa. Trata-se, então, de uma teoria das formações sociais e suas transformações, incluindo a ideologia. A AD envolve, ao mesmo tempo, os mecanismos sintáticos e os processos de enunciação, em que há uma determinação histórica do sentido, enfatizando a articulação entre o processo de produção de um discurso, as condições em que ele é produzido

e a Formação Discursiva que o circunscreve. Enfim, para a AD, as condições de produção são constitutivas do discurso, a ideologia é a sua materialidade específica, o discurso é a materialidade específica da linguagem e nenhum desses fatores pode ser relegado a um segundo plano.

Portanto, na AD, não podemos pensar num sentido prévio, verdadeiro e único. É preciso ir além da mera transmissão de informação entre interlocutores. O sentido para a AD sempre pode ser outro. Assim, não há garantias de que um mesmo discurso produza o mesmo sentido para quem formulou e para quem interpretou, já que entre eles há, além de uma distância física, um espaço ideológico que pode ser diferente e remeter a posições diferentes ante a Formação Discursiva em que se inserem, o que possibilita interpretações distintas de um mesmo dizer.

Dessa forma, essa teoria, segundo Pêcheux (1997), procura demonstrar os embates ideológicos presentes no funcionamento da linguagem e a materialidade lingüística na ideologia. Para ele, a língua não pode ser compreendida como um sistema significativo fechado, sem relação com seu exterior constitutivo, devendo ser compreendida a partir das condições sócio-históricas dos sujeitos que a produzem e que a interpretam. O autor trabalha no entrecruzamento de três caminhos: o do acontecimento, o da estrutura e o da tensão entre descrição e interpretação, em que o sentido não é compreendido como uma unidade fixa, já que é histórico e, por isso, pode derivar para outro.

Então, a AD nos permite inferir que um sujeito se apropria do aparelho lingüístico e enuncia, por meio de um discurso, índices que o vinculam à Formação Discursiva que condicionou seu dizer. A posição de onde esse sujeito enuncia resulta da relação entre ele, o enunciado e o mundo. Assim, a posição sócio-histórica dos sujeitos do discurso ocupa um lugar privilegiado nos estudos da AD, pois, segundo essa linha de pesquisa, há uma relação necessária entre o dizer e as condições de produção desse dizer, sendo a exterioridade constitutiva do discurso. Desse quadro, extraímos os pontos que devem ser considerados e compreendidos nos discursos que serão estudados:

- a)- a instituição em que os discursos foram produzidos e a Formação Discursiva em que se inscrevem;
- b)- os embates sociais e ideológicos que são manifestados pelos discursos;
- c)- o espaço que os discursos estabelecem para si mesmos no interior²⁶ interdiscursos.

Após o exposto, conclui-se que a AD é uma teoria crítica da linguagem, tendo como principal articulador Michel Pêcheux, com importantes contribuições aos estudos lingüísticos,

principalmente no que tange às relações entre a linguagem e a ideologia, em que ele aponta ser a linguagem uma importante forma material da ideologia. Para Pêcheux (1997), o discurso é uma instância inteiramente histórica e social, o que marca uma ruptura com a noção arraigada da estrutura, já que a linguagem enquanto discurso não pode ser compreendida como uma unidade significativa, mas como um efeito de sentido entre os sujeitos que a utilizam.

Dentre as contribuições à formulação da AD podemos citar, também, as do filósofo Michel Foucault (França, 1926-1984) que problematiza a ciência histórica, suas discontinuidades e sua dispersão, resultando no conceito de Formação Discursiva, na discussão entre os saberes e os poderes, na preocupação com a questão da leitura, interpretação e memória discursiva. Foucault abordou o discurso, principalmente em *As palavras e as coisas* (1966); *Arqueologia do saber* (1969) e *A ordem do discurso* (1972) de onde se deslocam e são (re)significados vários conceitos para a Análise do Discurso Francesa.

Ambos os autores citados realizaram percursos teóricos em que a releitura foi sempre uma presença constante, a fim de que a reinterpretação oriunda indicasse, nas palavras de Gregolin '[...] *pensamentos em marcha*, afetados pela crítica, que preservaram as sólidas – mas flexíveis - fundações e que se desenvolveram a partir de retomadas e deslocamentos'. (2004, p.54) Assim, é possível entendermos as mudanças ocorridas nos pressupostos da AD ao longo do tempo, que nos trouxeram aos conceitos que utilizaremos no presente trabalho. É importante destacar que os conceitos abordados nesta dissertação resultam do diálogo de Pêcheux com vários autores, dentre eles Foucault, em que são feitas reformulações e redirecionamentos à teoria, como acontece com a questão da Formação Discursiva, por exemplo. Todavia, o suporte de nosso trabalho se encontra nas formulações de Pêcheux que, em certa época, foram retificadas a partir das leituras de Foucault em relação à teoria do discurso. Essa aproximação ocorreu no que se convencionou chamar de 'terceira época de Pêcheux', de acordo com Gregolin (2004), em que o autor aprofunda-se na questão da 'nova História' e das 'teses foucaultianas', o que promove uma crítica contundente a algumas posições defendidas até então e o enfoque num objeto reformulado e tríplice, ou seja, a língua, a história e o inconsciente. Assim, conforme a autora já citada,

No que diz respeito à análise do discurso derivada dos trabalhos de Pêcheux e Foucault, o que a caracteriza é o fato de ela ter em sua base teórico-metodológica a articulação entre (um certo) estruturalismo, (um certo) marxismo e (um certo) freudismo. Por meio dessa articulação, há uma relação tensa que se estabelece entre uma teoria da língua (Saussure), uma teoria da história (Marx), uma teoria do sujeito (Freud) que vai concretizar-se a partir de releituras feitas por Althusser, Lacan, Pêcheux, Foucault. (2004, p.192-193).

Dessa forma, temos uma *tríplice aliança* a ser considerada em qualquer trabalho que pretenda basear-se teoricamente na AD. De acordo com Gregolin (op. cit.), é importante igualmente mencionar Mikhail Bakhtin (Rússia, 1895-1975) na constituição dessa aliança, pois, a partir de 1980, os trabalhos da AD focalizam a discursividade, baseando-se em Bakhtin e Foucault. Bakhtin foi teórico da lingüística e da literatura e viveu na Rússia stalinista, motivo pelo qual sua obra só foi traduzida no Ocidente no final da década de 60 (*Marxismo e Filosofia da Linguagem*, escrito em 1929). De acordo com Gregolin, essas influências trazem novos paradigmas para a AD:

[...]a *heterogeneidade*, a idéia de *alteridade* ('presença do discurso do outro como discurso de um outro e/ou discurso do Outro'), as relações entre *intradiscurso* e *interdiscurso* (propondo buscar no 'fio do discurso' os vestígios da memória discursiva). Nessas discussões encontram-se as fontes da 'tríplice aliança' (Marx – Saussure – Freud) e as confluências do pensamento pecheutiano com Foucault, Bakhtin e a 'Nova História'. Esses entrecruzamentos desenharam os caminhos que a análise do discurso deveria tomar a partir de então. (Gregolin, 2004, p.57)

Assim, nosso trabalho não aborda a AD restrita a um primeiro momento em que havia um fechamento teórico acentuado, mas considera a complexidade histórica que desenhava a Análise do Discurso Francesa num constante processo de repensar, reformular, reler e, fundamentalmente, reinterpretar os conceitos. Sendo assim, apresentamos na seqüência de nosso trabalho, os conceitos que julgamos relevantes para a análise proposta, a fim de entendermos as reorganizações ocorridas.

1.2 Os Conceitos-Chave

Todo discurso está atrelado a condições sócio-históricas de produção e a um sujeito inserido num processo histórico determinado, de onde enuncia a outrem seu papel social e a voz que esse papel lhe empresta. Dessa forma, a análise a ser realizada, de acordo com a linha de pesquisa já exposta, se articula a alguns conceitos-chave: a ideologia, o discurso, o interdiscurso e a memória discursiva, o silêncio, a Formação Discursiva, o sujeito, as condições de produção e a noção de língua e discriminação, que, ao se entrecruzarem, resgatam a trajetória de vida⁶ das pessoas que compõem nosso *corpus*. Cada conceito propicia a reconstrução das relações estabelecidas pelos sujeitos no seu percurso enquanto estudantes do Colégio Estadual Três Mártires e a percepção dos processos de construção de sentidos através do Projeto Político Pedagógico da Escola, os quais são retomados e re-significados nos discursos dos alunos. Desse modo, os conceitos-chave serão esmiuçados a fim de que haja uma base teórica sólida que explique e defina claramente cada um deles e alicerce com segurança a análise que neles será baseada.

1.2.1 Ideologia

O primeiro conceito-chave de nossa pesquisa é o de ideologia. A AD se baseou em Althusser (1985) para definir ideologia que, segundo ele, representa uma relação imaginária dos indivíduos ante sua existência, materializada em aparelhos de controle (igreja, escola, estado) e em práticas sociais. Ou seja, a ideologia não representa condições reais de existência, mas a forma como os homens estabelecem relação com essas condições. A respeito dessa questão, Indursky esclarece:

⁶ A menção à trajetória de vida é justificada por crermos ser o discurso a representação das experiências do sujeito ante as condições sócio-históricas que influenciam seu dizer. Assim, podemos perceber pelo discurso as posições do sujeito, o assujeitamento, o controle, a dispersão, os embates, os efeitos de sentido, etc...

[...]a ideologia não é o ato de pensamento de um indivíduo solitário, mas reflete uma *relação social que tem por objeto representações que refletem as relações sociais reais, isto é, as relações práticas que colocam os homens em relação entre si e com a natureza*. Tais relações são *imaginárias* porque tratam de relações sociais e não de idéias e porque representam as relações materiais que se estabelecem entre os homens, não *constituindo as próprias relações*. (1997, p.19)

Dessa forma, Althusser afirma que não existe ideologia alheia a uma prática e a um sujeito. Esse sujeito é constituído pela ideologia que o interpela e o posiciona de acordo com as condições sócio-históricas e as relações constituídas nesse âmbito. Assim, a ideologia é oriunda de AIE que incluem escolas, religiões, a família, sistemas legais, política, artes, esportes, etc. Estas organizações geram sistemas de idéias e de valores, que os indivíduos internalizam e nos quais acreditam, por serem representações da realidade tidas como verdadeiras e inquestionáveis. Althusser apresenta uma distinção entre ideologias e ideologia. As IDEOLOGIAS são específicas, históricas, e diferem. Nós podemos falar sobre várias ideologias, tais como a ideologia cristã, a ideologia democrática, a ideologia feminista, a ideologia marxista, etc. A IDEOLOGIA, entretanto, é ESTRUTURAL, porque a ideologia é uma estrutura, seus índices serão variáveis. Você pode enchê-la com qualquer coisa, mas a base que a sustenta e diz respeito às relações de produção e de classe, como a estrutura do inconsciente, é sempre a mesma. E a ideologia trabalha ‘inconscientemente’.

Pêcheux, ao esboçar os pressupostos da AD, partilha das posições de Althusser, mas, ao longo dos anos, as reformulações ocorridas levaram Pêcheux a retificar alguns dos conceitos defendidos no princípio da construção da teoria. No que concerne à ideologia, a retificação trouxe para o cenário teórico a noção de que há uma natureza paradoxal em conceitos relacionados à AD. A questão da ideologia e seu caráter paradoxal são desenvolvidos por Pêcheux a partir de seu livro *Les verités de la Palice* (1975)⁷. Segundo Zoppi-Fontana (2005), diversos são os textos, subseqüentes ao livro mencionado, em que ele afirma não haver uma distinção clara entre a ideologia dominante e a ideologia dominada, mas uma fronteira instável e invisível dentro de um mesmo mundo em permanente relação de

⁷ A tradução em Português, com a qual trabalhamos, foi realizada por Eni P. Orlandi et al, sendo intitulada *Semântica e Discurso: uma crítica a afirmação do óbvio* (1995).

contradição. No texto *Remontemos de Foucault a Spinoza* (1977) é possível comprovarmos a afirmação anterior, pois Pêcheux nos diz que ‘[...] uma ideologia é não-idêntica a si mesma,

ela não existe a não ser sob a modalidade da divisão, ela não se realiza senão dentro da contradição que organiza nela a unidade e a luta dos contrários.’ (1990a: 245-260)⁸ Na análise a ser realizada, esperamos identificar marcas dessa luta ideológica nos discursos dos alunos e no Discurso Oficial, pois entendemos que neles estará presente o caráter contraditório da ideologia dominante e os constantes embates que essa contradição origina enquanto formas de resistência e relações de contradição. Em *Ideology: fortress or paradoxical space* (1983) Pêcheux aborda essa questão:

[...] conceber a resistência, a revolta e a tendência revolucionária dentro da ideologia como rupturas *internas* do processo de assujeitamento e de interpelação. A principal idéia aí defendida é que a ideologia dominante não é jamais dominante sem contradição; que não haverá jamais *qualquer* ritual ideológico sem falhas; e que estas múltiplas falhas são, de fato, o espaço para a constituição das ideologias *dominadas*. Estas não são nem um simples reflexo da ideologia dominante na ideologia dominada nem um germe independente *sui generis*. Desta maneira, as ideologias dominadas parecem estar aprisionadas no paradoxo de uma ambigüidade que nunca para de deslocá-las através da desregionalização [...]. (apud ZOPPI-FONTANA, 2005, p.54)

A partir do exposto, podemos reafirmar o dito anteriormente, que a ideologia é heterogênea e comporta relações paradoxais, num contínuo embate em que a resistência, a subordinação e a contradição são presenças constantes. É possível inferir, também que, havendo processos de dominação, eles não podem existir sem processos de resistência e enfrentamento. De acordo com Pêcheux:

[...]a objetividade material da instância ideológica é caracterizada pela estrutura de desigualdade-subordinação do ‘todo complexo com o dominante’ das formações ideológicas de uma formação social dada, estrutura que não é senão a da contradição reprodução/transformação que constitui a luta ideológica de classes. (1995, p. 147)

⁸ O texto original foi publicado em 1977, mas a cópia com a qual trabalhamos é uma tradução não-formal realizada por Maria do Rosário Gregolin .

Esses processos de reprodução/transformação acontecem por meio de práticas discursivas inscritas nas relações ideológicas de classes, o que nos permite estabelecer a relação entre discurso e ideologia. Nesse sentido, podemos entender os processos de resistência como manifestações da luta ideológica de classes ou de posições sociais distintas. Essa luta é uma característica do caráter instável da ideologia que está permanentemente redefinindo posições e relações de poder a fim de consolidar sua hegemonia. Desse modo, o discurso é um instrumento ideológico e sociológico. Essa dialogicidade se estabelece na medida em que locutor e interlocutor conseguem estabelecer um elo comunicativo em que há, constantemente, uma análise subjacente das mensagens subliminares, avaliando o que se diz, quem diz e o porquê do dito. A esse respeito, Bakhtin afirma: ‘Realizando-se no processo da relação social, todo signo ideológico, e, portanto, também o signo lingüístico, vê-se marcado pelo *horizonte social* de uma época e de um grupo social determinados’. (2004, p.44)

Sendo assim, as condições de produção do discurso instituem lugares sociais representados nos processos discursivos. Esses lugares referem-se a formações imaginárias que os interlocutores estabelecem para si e para o outro e a imagem que eles fazem do seu lugar social e do outro. Então, no discurso, não são os indivíduos que se manifestam, mas as imagens que são construídas e projetadas. Essas representações do sujeito são baseadas na forma como cada um vivencia e participa do horizonte social em que se insere e são determinadas por formações ideológicas com as quais se relacionam. Essas formações imaginárias representam, no discurso, relações de poder entre os lugares sociais ocupados pelos sujeitos na cena discursiva. Pêcheux, a respeito das formações imaginárias, nos diz...

[...] esses lugares estão *representados* nos processos discursivos em que são colocados em jogo. Entretanto, seria ingênuo supor que *o lugar como feixe de traços objetivos* funciona como tal no interior do processo discursivo; ele se encontra aí representado, isto é, *presente, mas transformado*; em outros termos, o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro. Se assim ocorre, existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as *situações* (objetivamente definíveis) e as *posições* (representações dessas situações). (1997b, p. 82)

Desse modo, percebemos que, para Pêcheux, a ideologia seria um mecanismo para a produção de um imaginário social partilhado pelo grupo. Ele afirma que a materialidade ideológica só é possível de ser apreendida a partir da materialidade lingüística, que se

manifesta no discurso, a partir da sua inscrição em determinada Formação Discursiva. a ideologia se manifesta na arena das lutas sociais, já que, ainda segundo Pêcheux, a tomada de posição, de construção de sentido a respeito do que é dito ou escrito é uma...

[...] materialidade específica articulada sobre a materialidade econômica: mais particularmente, o funcionamento da instância ideológica articulada sobre a materialidade econômica deve ser concebido como ‘determinado em última instância’ pela instância econômica, na medida em que aparece como uma das condições (não econômicas) da reprodução da base econômica, mas especificamente das relações de produção inerentes a esta base econômica. (Pêcheux, 1997b, p.165)

Então, o aspecto lingüístico puramente não pode ser afetado pela ideologia, uma classe não corrompe uma língua, há o conjunto finito de regras para possibilidades infinitas de associações. Todavia, o acontecimento discursivo é afeito às interferências ideológicas, é um conjunto finito submetido às disposições do sujeito investido em certo lugar social que o autoriza a construir enunciados dotados de determinados valores semânticos em detrimento de outros, que, embora pudessem também estar presente, não o foram por imposições. Dessa forma, a mesma palavra pode ter representações diferentes, em função das relações com outras palavras, com as condições de utilização e com a posição que o sujeito ocupa a cada vez que a enuncia. Isso representa o modo de produção gerido pelo embate entre as classes, onde a ideologia da classe dominante age sobre as duas classes antagonistas. Há a contradição entre dois lugares sociais, que falam da mesma coisa a partir de posições-sujeito diferentes e que são regidos pelo confronto ideológico de reprodução ou transformação das relações de produção.⁹

Como a língua, a ideologia é uma estrutura/sistema que habitamos, que nos fala, e nos dá a ilusão de que estamos no comando, que, aparentemente, nós escolhemos livremente acreditar ou não, e se cremos, podemos encontrar várias razões para sustentar e validar nossas crenças. Assim, os sentidos são construídos a partir de formações ideológicas. Em discursos cotidianos, os sentidos são, superficialmente, evidentes e simples, o que é um falseamento, pois a ideologia esconde sua complexidade e mostra uma face singela ao sujeito, dando-lhe a enganosa marca de individualidade que esconde o condicionamento social a que ele se submete ideologicamente. Conforme já exposto, a ideologia atinge materialidade através do

⁹ Baseado no texto de PÊCHEUX, Michel. *Remontemos de Foucault a Spinoza* (1990b).

discurso impregnado de relações, sentidos, vozes que estão além da mera representação lingüística, mas são recuperáveis através de marcas lingüísticas. Sendo assim, estamos aptos a desenvolver o próximo conceito-chave: o discurso.

1.2.2 Discurso

O discurso não é um complemento da língua nem um simples uso da mesma, mas língua e uso atrelados à interpretação de sujeitos históricos, que, ao tomar a palavra, produzem efeitos de sentido, através da memória do dizer instituída. Enfim, um processo sempre inacabado, em constante construção e reconstrução. De acordo com Foucault, os discursos não são:

[...] um puro e simples entrecruzamento de coisas e de palavras: [...] gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. [...] Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. (2002, p.56)

Através do discurso, ocorre o embate entre as classes sociais, pois o processo discursivo é instaurado numa relação ideológica de classes e sempre representa os antagonismos oriundos da disputa pelo poder. A língua, assim, adquire um caráter diferente daquele defendido por Saussure, já que não se trata de um sistema ideal, pronto e acabado, um sistema lingüístico autônomo. O processo discursivo acontece, enquanto fala ou escrita, em dado momento histórico, frente a certas condições de produção determinantes do lugar social do sujeito e jamais se repete, pois tal instante é irrecuperável em sua plenitude, inconsciente em seus encadeamentos e singelo (em algumas situações) na sua efetivação.

Na AD, o social e o histórico são indissolúveis e coexistem através do discurso. Nessa relação, o discurso adquire regularidades e dispersões características da Formação Discursiva em que se insere, possibilitando que o saber e o poder se manifestem através de um sujeito

que enuncia a partir de determinado lugar social. Nesse processo dialético, há dife 34 s vozes, sentidos, ruídos que interagem, reagem, interferem, (re)constroem, (re)criam a representação do mundo e representam-se ao mundo. Então, nesse dialogismo, são preponderantes os elementos intra e interdiscursivos que, ao interagir, irão determinar o processo discursivo no plano social, histórico e ideológico.

Isso ocorre em função do caráter polissêmico e dialógico do discurso que se impregna de marcas culturais, sociais e históricas no seu percurso constitutivo. Para Bakhtin (2004), as condições sócio-históricas impregnam a palavra inerte do dicionário, tecendo fios dialógicos que espelham e redirecionam a realidade da qual surgiu. É nas situações de uso, no discurso, que a palavra torna-se o espaço de construção de sentidos que são determinados e controlados pelos mecanismos sociais. Assim, se a palavra sofre influências das condições sócio-históricas em que se situa devido à sua mobilidade, ela não pode ser uma construção original do sujeito. Este, ao empregá-la, já a encontra *habitada* por outras vozes além da sua, as quais irão determinar as possibilidades interpretativas do discurso produzido por esse sujeito. A palavra transita em todas as esferas sociais e traz de cada espaço resquícios que irão determinar a construção de sentido que dela se fará e que o interlocutor poderá perceber no todo ou em parte. Nessa interação verbal, faz-se presente o horizonte social em que os sujeitos constroem os sentidos possíveis, oriundos dos processos de mudanças sociais que marcam essas palavras e irá, conseqüentemente, marcar o discurso em que ela adquirirá sua materialidade.

Dessa forma, o discurso é uma prática que cria e define o objeto de que fala. Ele faz mais do que usar signos para designar coisas, é um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar totalmente. O discurso associa estruturas e unidades possíveis, dando-lhes existência concreta (conteúdo) no tempo e no espaço. Assim, é válido reafirmar que o discurso possui uma materialidade lingüística e histórica, em que podemos observar as relações entre a língua e a ideologia e perceber os mecanismos de produção de sentidos desse material simbólico. No âmbito desta pesquisa, a língua não é considerada como um sistema abstrato, uma construção acabada, considerada a partir de sua estrutura interna. A língua em uso representa um discurso, um acontecimento em que há interlocutores, ou sujeitos do discurso, uma situação de uso, uma condição sócio-histórica cultural e econômica. Do ponto de vista do discurso, o modo de produção de sentido é um elemento crucial, e o que se produz é associado a espaços de discurso já construídos – daí priorizar-se a noção de interdiscurso e memória discursiva, nossos próximos conceitos-chave.

1.2.3 Interdiscurso e Memória Discursiva

O interdiscurso representa o universo de formulações possíveis que, através da memória discursiva, retorna no dito como a base que o sustenta. Assim, o interdiscurso é uma região regida pelo *nonsense*, em que se localizam infinitas cadeias discursivas aleatórias, que a memória discursiva recupera de acordo com o acontecimento discursivo em que o sujeito se insere. Desse modo, o interdiscurso pertence à ordem do enunciável, pois segundo Courtine:

[...] o *enunciável* é exterior ao sujeito enunciator e o discurso só pode ser construído em um espaço de memória, no espaço de um *interdiscurso*, de uma série de formulações que marcam, cada uma, enunciações que se repetem, se parafraseiam, opõem-se entre si e se transformam. Esse domínio de memória constitui a exterioridade do enunciável para o sujeito enunciator, à qual ele recorre e da qual ele se apropria para construir sua enunciação. (*apud* GREGOLIN, 2003, p. 55)

Assim, o interdiscurso e a memória discursiva retomam sentidos já existentes, ideologicamente determinados e já sabidos pelo sujeito. O interdiscurso, de acordo com os autores citados, representa redes de memórias em que transitam formulações primárias com formulações que trazem de volta esses ditos. Associada a essa noção de interdiscurso, há o intradiscurso que representa a superfície discursiva, a materialidade do interdiscurso, a forma como os elementos do saber armazenado são linearizados. Esses dois conceitos, ao interagir, constroem as relações de sentido para o discurso.

A memória discursiva representa as significações que são trazidas à tona no momento em que o discurso é produzido e o constituem, dando-lhe as referências que estabelecem os encadeamentos de sentido. Trata-se de formulações extraídas do universo de possibilidades que habitam o interdiscurso e, inconscientemente, condicionam o efeito de sentido construído pelo sujeito e pelo outro. Essa memória discursiva é buscada e selecionada pelo sujeito de acordo com esses efeitos de sentido e as condições de produção do discurso.

A noção de memória apresentada aqui não diz respeito à memória psicológica, mas a um espaço onde há uma regularização e uma desregularização sobre os sentidos dados, mobilizada pelo discurso recente que remete à memória discursiva, buscando nos sistemas de

implícitos algo mais que uma mera paráfrase, mas se transformando em uma possibilidade geradora de sentido diferente. A memória, então, remonta a enunciados pré-existentes, a um já-dito que regula as possibilidades do dito. Foucault esclarece da seguinte maneira essa noção:

[...] todo o discurso manifesto repousaria secretamente sobre um já-dito; e que este já-dito não seria simplesmente uma frase já pronunciada, um texto já escrito, mas um 'jamais-dito', um discurso sem corpo, uma voz tão silenciosa quanto um sopro, uma escrita que não é senão o vazio de seu próprio rastro. Supõe-se, assim, que tudo que o discurso formula já se encontra articulado nesse meio-silêncio que lhe é prévio, que continua a correr obstinadamente sob ele, mas que ele recobre e faz calar. O discurso manifesto não passaria, afinal de contas, da presença repressiva do que ele não diz; e esse não-dito seria um vazio minando, do interior, tudo o que se diz. (2002, p. 28)

Dessa forma, a memória discursiva reedita dizeres que, no entanto, não apresentam regularidades, pois estão sujeitos aos imprevistos ocasionados pelo seu retorno, que podem gerar a descristalização desse dizer, bem como distintos efeitos de sentido. Gregolin afirma a respeito dessa questão:

[...] numa relação dialética entre o 'mesmo' e o 'outro': na repetição literal da identidade material, ao mesmo tempo em que a repetição assegura o espaço de estabilidade de uma *vulgata parafrástica*, pode provocar uma divisão de identidade material; já que sob a materialidade do mesmo abre-se o jogo da metáfora que perturba a memória e a descristaliza. (2003, p.56)

Enfim, o discurso se constitui em função dos demais discursos com que dialoga. Dessa forma, atinge sua materialidade na relação entre o interdiscurso e o intradiscurso, sendo o dialogismo um dos elementos que o funda. Para Pêcheux (1997a), o discurso representa um efeito de sentido entre locutores, uma prática simbólica que remete à formação do sujeito e às condições de produção específicas que não podem ser relacionadas a um indivíduo e uma realidade, mas a projeções e representações. Assim, também, nos assevera Eni Orlandi:

Necessariamente determinado por sua exterioridade, todo discurso remete a um outro discurso, presente nele por sua ausência necessária. Há o primado do interdiscurso (a memória do dizer) de tal modo que os sentidos são sempre referidos a outros sentidos e é daí que eles tiram sua identidade. A interpretação é sempre regida por condições de produção específicas que, no entanto, aparecem como universais e eternas. É a ideologia que produz o efeito de evidência, e da unidade, sustentando sobre o já dito os sentidos institucionalizados, admitidos como 'naturais'. Há uma parte do dizer, inacessível ao sujeito, e que fala em sua fala. Mais ainda: o sujeito toma como suas as palavras da voz anônima produzida pelo interdiscurso (a memória discursiva). (1996, p. 30-31)

Então, temos a noção de *ideologia, discurso, interdiscurso e memória discursiva* que, até o momento, constituem os primeiros conceitos-chave desta dissertação. A ideologia é materializada nas marcas lingüísticas presentes no discurso, produzido a partir do interdiscurso e da memória discursiva. Igualmente, o discurso é a forma de percebermos o sujeito, seu assujeitamento, as posições que ocupa e os discursos que essas posições autorizam a enunciar. Como o discurso é a representação ideológica das condições socio-históricas, há discursos que antagonizam as vontades e as verdades estabelecidas pelo poder vigente, vindo de encontro ao discurso considerado legítimo e adequado. Dessa forma, resta a esses discursos serem relegados ao silêncio, à censura, ao controle do que pode ser dito e o que pode ser entendido. Isso nos remete ao próximo conceito-chave: o silêncio.

1.2.4 Silêncio

Na análise que iremos realizar, é necessário que haja uma noção clara da importância e do significado do silêncio para a AD, pois ele é também uma forma de expressão e de significação e precisa ser interpretado como tal. É preciso, também, entender como acontece o processo de produção de sentidos silenciados. De acordo com Eni Orlandi, a AD aborda um silêncio:

[...] que atravessa as palavras, que existe entre elas, ou que indica que o sentido pode sempre ser outro, ou ainda que aquilo que é o mais importante nunca se diz, todos esses modos de existir dos sentidos e do silêncio nos levam a colocar que o silêncio é 'fundante'. (1995, p. 14)

Na perspectiva defendida por Orlandi (1995), o silêncio é o espaço em que se trabalha a contradição, a diferença entre um sentido e os outros. Para tanto, ela divide o silêncio em *silêncio fundador*, que está nas palavras e representa o não-dito, e a *política do silêncio*, dividida em silêncio constitutivo, em que o dizer remete obrigatoriamente a um não-dizer, e o silêncio local que remonta à censura, ou seja, a proibição de dizer em certas situações.

Ao apagar as diferenças que constituem os lugares sociais e ao não deixar certos discursos significarem, fada-se o interlocutor ao silêncio. Para que possamos interpretá-lo através da ótica discursiva, é preciso entender o silêncio como fundante do sentido. Para analisá-lo, faz-se uma abordagem indireta em busca de indícios e não de marcas formais, considerando a incompletude, a assimetria, a relação com o outro e a quebra do paradigma da linguagem verbal. Pois, conforme Orlandi:

Há uma diferença radical entre estar no sentido com palavras e estar no sentido em silêncio. Isto faz parte de nossa forma de significar, de nossa maneira de estabelecer uma relação com o mundo, com as coisas, com as pessoas, com nós mesmos, com a realidade natural e social. Esta possibilidade de movimento, deslocamento das palavras entre presença e ausência produz uma relação fundamental entre a linguagem e o tempo, um ritmo entre o dizer e o silêncio, característica de todo processo de significação. Existe uma temporalidade da significação que implica uma relação (um batimento) entre o dizer e o não-dizer. (2001, p. 128)

Dessa forma, podemos entender o silêncio como um *intervalo semântico* em que há uma instabilidade, uma contradição nos processos imaginários de identificação que constituem as posições-sujeito. Esse intervalo semântico caracteriza uma ruptura na ordem do discurso, instaurando um espaço em que se estabelecem relações de contradição, de resistência, de luta. O funcionamento dessas relações é expresso por meio do silêncio que significa e estabelece significação através do não-dito. Assim, os efeitos de sentido são construídos com base no silêncio fundante, que remete às condições de significação, à política do silêncio em que, ao dizer A, automaticamente não se está dizendo B ou C, e à dimensão política do silêncio, relacionada a impor um dizer em detrimento de outro. Segundo Orlandi:

A diferença entre o silêncio fundador e a política do silêncio é que a política do silêncio produz um recorte entre o que se diz e o que não se diz, enquanto o silêncio fundador não estabelece nenhuma divisão: ele significa em (por) si mesmo. (1995, p. 75)

Sendo assim, podemos afirmar que o silêncio é o espaço da resistência, da luta, da oposição, em que há uma incompletude, uma fissura no discurso. Ao abordamos a política do silêncio, entramos no âmbito das Formações Discursivas, pois o silêncio institui fronteiras às FDs. De acordo com Orlandi (1995), o silêncio evidencia o que não pode ser dito para poder dizer, em consequência disso, ele é denominado de constitutivo. Ao seu lado, há o silêncio local que se volta para a proibição do dizer, ou seja, para a censura. A censura age impedindo o sujeito de identificar-se com determinada Formação Discursiva, o que impede que seu discurso produza determinados sentidos, já que a filiação a uma FD é condição essencial para a construção de sentido. Em situações autoritárias e de censura, o sujeito não pode ocupar posições distintas, apenas o lugar que a ele é destinado, previamente, a fim de produzir os sentidos que são permitidos no espaço em que ele se encontra. Assim, a censura determina a identidade do sujeito, impondo-lhe um poder-dizer que o constitui socialmente. Dessa forma, abordamos a Formação Discursiva como próximo conceito-chave de nossa análise.

1.2.5 Formação Discursiva

A Formação Discursiva (FD) representa um conjunto de regras históricas e grupais, determinadas no tempo e no espaço, definindo uma época, uma área social, econômica, geográfica ou lingüística determinada que condicionam o exercício do processo discursivo. A FD, portanto, surge atrelada à formação ideológica e define o poder e o dever no discurso. Os significados específicos de uma FD são determinados pelo exterior em sua relação com o interdiscurso, mas os sujeitos não estão cientes dessa determinação externa, considerando-se a fonte dos significados de uma FD, quando, na verdade, são seus efeitos.

A AD, conforme já referido, considera que o sentido não pode ser produzido sem que o sujeito esteja inscrito numa Formação Discursiva determinada que irá definir os sentidos

possíveis de serem construídos. A sociedade dispõe de uma conjuntura sócio-histórica, atravessada por formações ideológicas, que se interligam as Formações Discursivas, lugares que normatizam o dizer.

Assim, uma FD está sempre condicionada a outras FD's que instauram limites, fronteiras a essa FD. As FDs são abrangentes, relacionando-se às relações de classe e às lutas pelo poder. Desta forma, uma das características das FD's é a heterogeneidade onde se engastam conflitos e tensões, havendo imprecisão na demarcação de seus limites em relação às FD's vizinhas, o que gera constantes reconfigurações, mudanças, perdas, acréscimos.

A sociedade usa o discurso para perpetuar sua estruturação, ou seja, os grupos que detêm o poder veiculam, através de certas Formações Discursivas, concepções ideológicas que objetivam sedimentar e manter relações de poder cristalizadas. As estruturas sociais ou noção de classes foram, com o tempo, sendo arraigadas no espírito da sociedade e, conseqüentemente, direcionando as relações de produção. Todavia, de acordo com Foucault: '[...] o que pertence propriamente a uma Formação Discursiva e o que permite delimitar o grupo de conceitos, embora discordantes, que lhe são específicos, é a maneira pela qual esses diferentes elementos estão relacionados uns aos outros.' (1990, p.66)

Num terreno instável como esse, é impossível imaginar que os sentidos estejam prontos e disponíveis com uma base sólida de significância, pois nossas palavras não significam de acordo com nossa vontade imediata e individual. Os sentidos surgem de processos inscritos em FDs que condicionam a sua construção. Assim, podemos dizer que os sentidos originam-se, primeiramente, pela memória discursiva ou interdiscurso e depois pela relação dialógica com o outro.

Para compreender a noção de Formação Discursiva, é necessário entender que nela há a *paráfrase*, lugar onde discursos são recuperados e reformulados a fim de preservar e fechar seus limites; a *polissemia*, lugar onde os sentidos se expandem, ampliam-se, multiplicam-se; e o *pré-construído*, que retoma o já-dito, a condição anterior. Segundo Pêcheux e Fuchs, isso significa que:

[...] a *espécie* discursiva pertence, assim pensamos, ao *gênero* ideológico, o que é o mesmo que dizer que as formações ideológicas de que acabamos de falar ‘comportam necessariamente, como um de seus componentes, uma ou várias *Formações Discursivas* interligadas que determinam o que pode e deve ser dito [...] a partir de uma posição dada numa conjuntura’, isto é, numa certa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico, e inscrita numa relação de classes. Diremos, então, que toda Formação Discursiva deriva de *condições de produção* específicas, identificáveis a partir do que acabamos de designar. (1997b, p.166-167)

Na perspectiva teórica da AD, é consenso o fato de que uma FD não é da ordem da completude e, muito menos, algo delimitado a priori – uma FD se ‘constrói’ e se configura como gesto de interpretação, ou seja, como resultado do ‘olhar’ do analista, funcionando, portanto, como um princípio de organização metodológica. A Formação Discursiva faz com que o discurso não se associe a um sentido específico, mas seu sentido varia conforme um conjunto de fatores externos ao discurso que o condicionam. Essa construção de sentido estará relacionada a limites e condições impostas pelos demais discursos com os quais se relaciona e aos quais remete, dentre outros fatores igualmente determinantes. Neste sentido, uma FD é um aparato de relações que estabelecem regras de conduta, normalizando discursos e vivências. O sujeito aceita essa matriz de sentido por reconhecer nela significações que parecem óbvias e naturais, as verdades de um tempo histórico. De acordo com Foucault: ‘A Formação Discursiva aparece, ao mesmo tempo, como princípio de escansão no emaranhado dos discursos e princípio de vacuidade no campo da linguagem’. (1990, p.138)

Segundo Grigoletto (2003), a primeira menção ao termo Formação Discursiva é feita por Foucault em sua obra *A arqueologia do saber*, posteriormente, Pêcheux e Fuchs (1975) reelaboram esse conceito, associando-o ao conceito de Formação Ideológica, ambos operando na constituição do discurso e dos efeitos de sentido. É importante salientar que o conceito de FD, no âmbito da AD, vivenciou três momentos distintos: em princípio (1969), a FD era vista como um conjunto homogêneo, havendo diversas FDs distintas e isoladas, num segundo momento (1975), considera-se a existência de um complexo de FDs em que há uma dominante que relaciona-se com as demais. No terceiro momento (1981), a partir do trabalho de Courtine, apregoa-se a existência de uma FD heterogênea a si própria em que a contradição é presença marcante e as posições-sujeito são diferenciadas o que permite a instabilidade e os deslocamentos de sentidos. Sobre essa questão, Gregolin afirma:

Foi a partir dessa releitura que Courtine faz da *Arqueologia do Saber* que a análise do discurso – que em sua primeira fase tratava de *corpus* como se fossem homogêneos - se encaminhou para os estudos da alteridade, da heterogeneidade. [...] É por essa via que Courtine, focalizando a heterogeneidade do discurso comunista, pode mostrar *enunciados divididos*, evidenciando o fato de que uma formação discursiva é sempre assombrada pelo seu antagonista. Essa contradição é constitutiva de toda formação discursiva: a alteridade sempre afeta o mesmo. (2004, p.174-175)

Sendo assim, em nossa análise, a noção de FD a ser utilizada é a pertencente ao terceiro momento mencionado anteriormente. Uma FD em que a contradição, a instabilidade, a dispersão e a transitoriedade são pontos marcantes e constituintes de seu caráter heterogêneo. A *Formação Discursiva*, o *discurso*, o *interdiscurso*, a *memória discursiva*, o *silêncio* e a *ideologia* estão relacionados à noção de *sujeito*, que não remete automaticamente ao indivíduo, mas a um *sujeito discursivo* e a posições do sujeito no discurso. Desta forma, nosso próximo conceito-chave é o sujeito.

1.2.6 Sujeito

O conceito de *sujeito* para a AD é bastante complexo, pois ele é apresentado como sendo fragmentado, dividido, não-uno, já que sua subjetividade se manifesta através de posições assumidas no discurso, determinadas pelas FDs e as condições sócio-históricas que englobam esse sujeito e o assujeitam. Por assujeitamento, podemos entender o fato do sujeito, ao enunciar de um lugar definido, ser condicionado por ele, ou seja, o sujeito é condicionado historicamente. Quando nos referimos à noção de sujeito, temos que levar em consideração que tratamos não de indivíduos físicos, mas de seres sociais, interpelados pela ideologia e afetados pelo inconsciente.

Assim, ao capacitar-se como autor do discurso, o sujeito admite cercar-se às normatizações discursivas, expressando suas representações de acordo com as formações ideológicas e discursivas que o assujeitam. Seu discurso representa sua posição-sujeito e as condições de produção que o influenciam. Para Pêcheux e Fuchs, o assujeitamento é:

a modalidade particular do funcionamento da instância ideológica quanto à reprodução das relações de produção consiste no que se convencionou chamar *interpolação*, ou o assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico, de tal modo que cada um seja *conduzido*, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade, a *ocupar o seu lugar* em uma ou outra das duas classes sociais antagonistas do modo de produção. (1997b, p.165-166)

É importante ressaltar novamente que o discurso existe em função do outro, em função das imagens elaboradas e da encenação que o sujeito constrói para si mesmo enquanto autor e para o outro enquanto locutor. Trata-se de arquétipos representativos da realidade que o sujeito percebe através do lugar que ocupa socialmente. Nessa dialogicidade virtual, elaboram-se as ‘pistas’ fornecidas pelo autor para que a produção de sentido seja a mais próxima possível do sentido construído na elaboração do discurso. Nesse aspecto, pensaremos o homem sempre em relação aos demais, afirmando ser o sujeito inexoravelmente social e constituir-se nas interações cotidianas e sociais num diálogo permanente entre sujeitos. O sujeito não existe para si, senão na medida em que é para os outros.

Quando os homens são investidos em sujeitos sociais, a ideologia está em ação atuando em formas materiais através das FDs, fixando-os em posições-sujeito e dando-lhes, ao mesmo tempo, a ilusão de serem agentes livres. Nesse momento, de acordo com Pêcheux e Fuchs (1997b), o sujeito pode ser caracterizado por dois esquecimentos: no um o sujeito tem a ilusão de que é o criador onipotente do seu discurso, a origem do sentido, ignorando tudo o que remonte ao exterior de sua FD; no dois, o sujeito enuncia de uma forma e não de outra, criando famílias parafrásticas que indicam que o dizer sempre podia ser diferente. No esquecimento um, o sujeito ignora a existência do já-dito, considerando-se o sabedor e o controlador de tudo o que manifesta. Pêcheux e Fuchs referem-se a isso quando afirmam:

[...] o sujeito *pode penetrar conscientemente* na zona do n°. 2 e que ele o faz em realidade constantemente por um retorno de seu discurso sobre si, uma antecipação de seu efeito, e pela consideração da defasagem que aí introduz o discurso de um outro. Na medida em que o sujeito se corrige para explicitar a si próprio o que disse, para aprofundar 'o que pensa' e reformulá-lo, mas adequadamente, pode-se dizer que esta zona n°. 2, que é a dos *processos de enunciação*, se caracteriza por um funcionamento do tipo pré-consciente/consciente. Por oposição, o esquecimento n°. 1, cuja zona é inacessível ao sujeito, precisamente por esta razão, aparece como constitutivo da subjetividade na língua. Desta maneira, pode-se adiantar que este recalque tendo ao mesmo tempo como objeto o próprio processo discursivo e o interdiscurso, ao qual ele se articula por relações de contradição, de submissão ou de usurpação é de natureza *inconsciente*, no sentido em que a ideologia é constitutivamente inconsciente dela mesma [...]. (1997b, p.177)

Assim, o sujeito, para a AD, está intimamente associado à construção de sentidos, ao simbólico e àquilo que o antecede e condiciona o seu dizer. O discurso, dessa forma, não representa um sujeito ciente e autônomo, mas um espaço de dispersão e descontinuidade. O sujeito atua como alguém que pensa ter o domínio sobre o que diz, mas na verdade, são as formações ideológicas associadas às Formações Discursivas que determinam os discursos. Há a ilusão por parte do sujeito de ser o senhor do seu dizer, que se faz necessária para sua constituição enquanto autor.

O lugar do sujeito, de acordo com Pêcheux (1995), é preenchido pela *forma-sujeito* ou sujeito do saber de uma FD, havendo a *posição-sujeito* em que o sujeito do saber se articula com o sujeito enunciator. Relacionando essas noções, Pêcheux introduz as *modalidades das tomadas de posição*: na primeira modalidade, o sujeito do discurso se identifica totalmente com a forma-sujeito da FD em que se insere; na segunda modalidade, o sujeito do discurso se contrapõe à forma-sujeito da FD em que se situa o que o leva a contra-identificar-se com o saber dessa FD; e há uma terceira modalidade, que compreende a desidentificação do sujeito do discurso com a FD e a sua forma-sujeito para identificar-se com outra FD e outra forma-sujeito. A partir do exposto, é importante expormos as seguintes considerações de Indursky:

[...] não se trata mais de uma forma-sujeito dotada de unicidade; estamos diante de um conjunto de diferentes posições de sujeito, que evidenciam diferentes formas de se relacionar com a ideologia, e é esse elenco de posições-sujeito que vai dar conta da forma-sujeito. Portanto, a forma-sujeito se fragmenta entre as diferentes posições de sujeito. Uma forma-sujeito assim dividida remete à concepção teórica de um sujeito fragmentado entre as diferentes posições que sua interpelação ideológica permite. Por outro lado, uma forma-sujeito fragmentada abre espaço não só para os saberes de natureza semelhante, equivalente, isto é, para o parafrástico e o homogêneo, mas também cede lugar para os sentidos diferentes, divergentes, contraditórios, ou seja, para o polissêmico e o heterogêneo. Da convivência com apenas o mesmo passa-se para a co-existência com o diferente e o divergente. E dessas diferenças e divergências surge uma formação discursiva heterogênea em seus saberes. (2000, p.76)

A partir do exposto, é importante salientar, de acordo com Indursky (op. cit.), que há diferentes posições-sujeito divergentes entre si que se relacionam a uma mesma forma-sujeito, a um mesmo domínio de saber. O sujeito não tem condições de despojar-se desses elementos de sua formação idiossincrásica no momento de emitir opiniões ou fazer colocações, por mais neutras que possam parecer. Assim, o sujeito é [...] representativo da relação entre sua situação (socioeconômica) e sua *posição* (ideológica) na estrutura. O que o sujeito diz deve, pois, sempre ser referido às condições em que ele diz [...] (Pêcheux, 1997b, p.150) Essas condições representam o ambiente sócio-histórico que envolve o sujeito. Na AD, elas são nomeadas condições de produção, nosso próximo conceito-chave.

1.2.7 Condições de Produção

As Condições de Produção (CP) abrangem a situação, ou seja, as condições sócio-históricas que remetem ao universo social e ideológico em que o discurso é produzido. Então, as CP representam o lugar que o sujeito ocupa, dentro de uma formação social e discursiva, para enunciar. Assim, as condições de produção relacionam-se à identificação do lugar social ocupado pelo sujeito ao enunciar e à presença de formações ideológicas e FDs que influenciam a construção dos sentidos possíveis. A intencionalidade e o sentido não residem no sujeito que, ilusoriamente, pensa ser dono do seu dizer, mas encontram-se atrelados à ideologia e as relações de produção. Ela reside na posição que o sujeito ocupa e nas condições

de produção que se instituem a partir disso, pois, a partir de certo lugar na estrutura social, o sujeito estará apto a dizer A e não dizer B.

Dessa forma, a exterioridade é constitutiva do sentido, pois nela encontram-se seus pressupostos. Trata-se, no caso das CP, de uma combinação entre o lugar social e a construção do sentido. Segundo Bakhtin: [...] A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação. (2004, p.113) As Condições de Produção, então, não são um *corpus* estático em si mesmo. Ao contrário, são o produto de um processo contínuo, resultado da ação de uma série de gerações que construiu sobre os alicerces das que os antecederam os paradigmas que norteiam o modo de seu grupo social atuar e pensar o mundo dado, aperfeiçoando, assim, a realidade encontrada de acordo com as necessidades do grupo. Essa ação somente é possível através do discurso, que possibilita a interação e a socialização, pois é no âmbito social que o sujeito encontra o respaldo necessário para desenvolver suas aptidões e poder interferir no meio, agindo em prol dos objetivos que o *locus* incute em sua inconsciência. De acordo com Indursky, as Condições de Produção:

[...] mostram a conjuntura em que um discurso é produzido, bem como suas contradições. Nessas condições, o sujeito produz seu discurso não como fonte de conhecimento, mas como efeito dessa rede de relações imaginárias, constituindo-se tal discurso na representação desse imaginário social. (1997, p.28)

Desse modo, as condições de produção movimentam os efeitos de sentido, agindo sobre o sujeito através da construção de um cenário associado às formações imaginárias e o interdiscurso. As determinações histórico-sociais condicionam o sujeito e o atrelam à FD que paira nesse *locus*. Essas CP indicam a posição que o sujeito deve ocupar e como deve falar. De acordo com Grigoletto (2003), as Condições de Produção criam relações de poder no interior do discurso, pois influenciam o sentido, o que interliga o universo lingüístico com o sujeito e a situação. Desse modo, podemos perceber a importância desse conceito para as análises subsequentes, pois as CP envolvem fatores externos múltiplos que influenciam a construção do discurso. Essa influência aparece na superfície lingüística e condiciona os efeitos de sentido. Ao findar a apresentação dos conceitos-chave, apresentamos os conceitos

relacionados à língua e discriminação que são igualmente relevantes nas análises dos discursos dos alunos e do Discurso Oficial.

1.2.8 Língua e discriminação

Esses conceitos permitem estabelecer as relações de sentido produzidas a partir do uso que os falantes fazem dos recursos lingüísticos na constituição de seus discursos. Tendo em vista que, conforme Bakhtin, a língua:

[...] não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação* verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. [...] (2004, p.123)

Dessa forma, a língua não atinge significação por si própria. Ela transcende a condição de código, ao interagir com os sujeitos e capacitar-se como condutora de suas representações do real, frente aos demais membros do grupo, interferindo na mediação social enquanto vínculo estabelecido entre os partícipes da interação dialógica. Ela emerge de interações verbais inseridas em contextos sócio-econômico-políticos, determinados no espaço e no tempo, não havendo, na sua efetivação, neutralidade de forma alguma. Assim, se não existe neutralidade lingüística, é um erro achar que existe uma língua una.

Sendo assim, podemos perceber que a interação e a segregação entre os homens ocorrem através da língua/discurso, da representação do pensamento individual e do grupo através de signos lingüísticos pré-determinados. Então, consideramos um cenário que excede o significado estrito das palavras, abrangendo informações implícitas, onde se identifica o correto como o mais próximo da 'norma padrão', aceitando-se determinadas variações disseminadas e popularizadas, e alienando a forma não padrão que é socialmente estigmatizada. Dessa maneira, a língua padrão detém prestígio por vincular-se a uma classe

minoritária, detentora do poder, ao contrário das variações que são vistas empiricamente como vícios grotescos provenientes de indivíduos inaptos e desajeitados socialmente.

Os usuários da língua, mesmo quando não dominam as formas lingüísticas consideradas ‘aceitáveis/corretas’, lutam por identificar-se com elas, introjetando-as, porque sabem que não usá-las em certas situações implica censura, discriminação e mesmo bloqueio à ascensão social. Assim, propaga-se a noção de unanimidade nacional em torno da excelência da ‘língua padrão’, difundida pelas instituições mantenedoras de estereótipos sociais que visam a perpetuar situações estratificantes, ou seja, pela escola que forma indivíduos num princípio discursivo que desconhece a pluralidade, ou, conhecendo, minimiza seu poder transformador. De acordo com Maurizio Gnerre:

Se as pessoas podem ser discriminadas de forma explícita (e não encoberta) com base nas capacidades lingüísticas medidas no metro da gramática normativa e da língua padrão, poderia parecer que a difusão da educação em geral e do conhecimento da variedade lingüística de maior prestígio em particular é um projeto altamente democrático que visa a reduzir a distância entre grupos sociais para uma sociedade de ‘oportunidades iguais’ para todos. Acontece, porém, que este virtual projeto democrático sustenta ao mesmo tempo o processo de constante redefinição de uma norma e de um novo consenso para ela. A própria norma é constantemente redefinida e recolocada na realidade sócio-histórica, acumulando assim ao mesmo tempo a própria razão de ser e o consenso. Os que passam através do processo são diferentes dos que não o conseguiram, e constituem um contingente social de apoio aos fundamentos da discriminação com base na legitimação do saber e da língua de que eles (formalmente) dispõem. (1998, p.28)

A imposição de uma norma lingüística padrão em detrimento de outras nos remete a Foucault e aos conceitos de poder disciplinar e norma em que os sujeitos são ajustados para adequar-se a padrões sociais pré-estabelecidos. Ao impor uma norma, a escola tenta disciplinar o discurso do sujeito, assentando-o em regulamentações que garantem uma homogeneização da população e um controle social eficaz. Desse modo, as instituições de ensino veiculam uma noção de valores e práticas sociais ideais, que privilegiam a manutenção das relações de poder e do percurso histórico que as constitui.

Sendo assim, a função da escola é inculcar os preceitos necessários para que cada sujeito ocupe sua posição na sociedade. Para tanto, há a organização de formas de apreensão da cultura dominante, aquisição da noção de pertinência e adequação social. Essa organização

ocorre na escola, procurando disciplinar o sujeito quanto à estrutura social e ao seu papel nessa conjuntura. A instituição tende a minimizar as diferenças existentes entre os alunos, pois são desajustes que a ela cabe eliminar. Então, acaba descaracterizando-os, anulando sua identidade social, submetendo-os a rótulos e normas. Essas diferenças, tidas na maioria das escolas como marcas de inferioridade, sempre representam um obstáculo e um problema para o aluno que pretende se incluir e alcançar o sucesso escolar. Para que seja aceito no grupo, as marcas lingüísticas, culturais, sociais, políticas e econômicas devem ser ignoradas e sublevadas em prol do ideal que a escola preconiza. Dessa forma, não podemos negar o papel que a escola exerce nos processos discriminatórios, através da organização curricular, das práticas pedagógicas, das posturas administrativas como, por exemplo, na distribuição dos alunos por turmas onde são respeitadas certas categorias que a escola define e segue implicitamente na maioria das ocasiões. Esse ponto pode ser verificado na análise das entrevistas dos alunos ao observarmos as respostas dadas acerca de questões sobre processos discriminatórios.

Nas escolas, o ensino dos padrões é tido como certo e inquestionável. No português, por exemplo, a norma culta é a única representação correta da língua. A variação da norma padrão revela a origem das pessoas, o lugar social de onde vêm, enfim, é uma marca de diferença. Dessa maneira, a rejeição de um falante, de uma variedade não-padrão, está relacionada ao seu lugar social e ao prestígio que esse lugar oferta. O preconceito é do lugar de origem e não da forma como ele se expressa. E a principal causa do fracasso escolar do aluno, oriundo das camadas populares, reside no uso de uma linguagem fora dos padrões lingüísticos, que acaba estigmatizando e determinando o seu insucesso. Tendo em vista que, de acordo com Leandro Ferreira:

A perfeita biunivocidade entre idéias claras e completas e frases que as exprimem (ideal de clareza e completude ligado por efeito inverso à ambigüidade) insere-se no quadro de uma visão idealizada de sociedade, composta de interlocutores ideais que convivem harmoniosamente. A ordem social é garantida pela língua (através da gramática), como elemento estável e conservador. Desse modo, identidade de intenções e homogeneidade de representações passam a ser consideradas como pressupostos das relações sociais. (2000, p.66)

Sendo assim, a língua ensinada na escola usa a norma gramatical para solidificar e reproduzir a estrutura da sociedade e as relações de produção, criando uma representação de unidade e harmonia social. Então, a educação está atrelada às relações de poder e controle social, sendo um instrumento para regular, normatizar e disciplinar os sujeitos. No próximo capítulo, teremos oportunidade de entender um pouco melhor a maneira como o processo educacional foi construído no Brasil, a fim de compreendermos o seu percurso histórico.

2. A EDUCAÇÃO – PERSPECTIVA HISTÓRICA

Temos de articular políticas de igualdade com políticas de identidade. Temos o direito de ser igual sempre que as diferenças nos inferiorizam; temos o direito de ser diferente, sempre que a igualdade nos descaracteriza. (BOAVENTURA SOUZA SANTOS, *Jornal do Brasil*, 10/9/95)

Neste capítulo, apresentamos uma sucinta retrospectiva histórica da educação no Brasil, buscando traçar os paradigmas que a moldaram e determinaram o caráter que ela apresenta atualmente. Procuramos demonstrar os motivos que levaram a educação brasileira ao cenário atual, enfatizando situações que geraram a defasagem e o desinteresse governamental. Julgamos relevante a apresentação dessa contextualização histórica pelo fato de estarmos analisando o discurso escolar oficial e dos alunos, sendo pertinente entender como a educação brasileira foi tratada historicamente para melhor compreendermos os processos ideológicos que hoje estão presentes no ambiente escolar.

Assim, organizamos este capítulo a partir de uma retrospectiva histórica seguida de um panorama acerca da educação atual, analisando a relação entre a escola/educação hoje e os processos discriminatórios no ambiente escolar, os antagonismos entre as classes sociais e a maneira como esse AIE age para controlar e assujeitar os alunos. O objetivo que nos move, neste capítulo, é a reconstrução da formação social e ideológica que determinou a educação brasileira e a influencia até os dias atuais, e que determina a FD na qual se inscreve o discurso da escola e as possibilidades do dizer dentro da instituição escolar.

2.1 Um breve retrospecto da educação no Brasil

O enfoque de nossa pesquisa é o Ensino Médio que tinha e, em linhas gerais, tem até hoje um caráter seletivo, propedêutico, humanista, distante das ciências experimentais, disciplinatório e memorizador. Com a finalidade de conhecermos melhor a construção do Ensino Médio no Brasil, convém acompanharmos o trajeto da educação brasileira desde a ‘tomada de posse’ ou descobrimento até nossos dias.

As primeiras iniciativas na área educacional remontam a quando o país era uma colônia portuguesa e estava sob a égide dos preceitos determinados pela metrópole. Colônia essa ignorada pela coroa portuguesa até o descobrimento de minerais no centro do país. As primeiras propostas educacionais tinham como pano de fundo uma sociedade agrária organizada sob a monocultura da cana-de-açúcar, em latifúndios cuja mão-de-obra era escrava (primeiro os nativos, que logo foram substituídos pelos africanos). O ensino nesta época era terceirizado e ficava a encargo dos jesuítas o que desobrigava o Estado, monárquico na época, de custeá-lo.

Durante o Brasil-Colônia, a educação formal era ministrada em seminários pelos jesuítas da Companhia de Jesus, tendo como pressupostos pedagógicos o caráter escolástico, clássico e literário, sendo Aristóteles, na versão de São Tomas de Aquino, uma presença essencial. A metodologia utilizada era formalista, hermenêutica, dogmática e autoritária. O ensino era permitido apenas aos filhos homens, que seriam os sucessores dos pais na administração dos interesses particulares das famílias e da coroa portuguesa.

Dessa forma, a educação adquiriu o caráter estritamente aristocrático com as funções de reprodução das relações de dominação e a reprodução da ideologia dominante. Esse padrão de ensino jesuítico moldou a educação brasileira e tinha como objetivo principal arrebanhar o maior número possível de fiéis para a causa católica, uma resposta à contra-reforma implantada por Martinho Lutero. Os jesuítas, então, preparavam médicos, advogados e artistas, ou seja, os dirigentes da administração colonial. Eles formavam, também, os teólogos que garantiriam a reprodução de seus quadros hierárquicos e os educadores. Através da educação, a Igreja Católica exercia influência na sociedade civil e na sociedade política, inculcando o cristianismo e a cultura européia e auxiliando na subjugação das classes

subalternas a fim de submetê-las aos modelos de produção implantados; enfim, a igreja, através da educação escolar, repassava a ideologia dos dominadores.

De acordo com Freitag (1986), as condições sócio-históricas e econômicas exerceram profunda influência na formação da base educacional brasileira, já que, de 1500 a 1930, o modelo agro-exportador era vigente em todas as regiões e influenciava a organização da economia e conseqüente formação social, o que determinava o acesso à educação e a sua oferta. A exploração dos minérios (dentre outros recursos) pela metrópole, num primeiro momento, e a base agrária centrada na monocultura da cana-de-açúcar para exportação, em latifúndios mantidos pela mão-de-obra escrava (nativos e africanos), determinaram a educação brasileira. Essa base produtiva excluía a maioria da população e o modelo produtivo (trabalho escravo) criava uma educação para poucos privilegiados a fim de reproduzir a sociedade enquanto tal e não proporcionar formação pessoal ou acesso ao conhecimento para as classes subalternas.

Quando os jesuítas saíram do Brasil, em 1759, com a expulsão da Cia. de Jesus da metrópole e do reino por ordem do rei de Portugal, a educação passou a ser encargo do Estado monárquico. A partir de então, foram instituídas aulas régias de Latim, Grego, Retórica e Filosofia entre outras no nível secundário, com professores vitalícios, mal remunerados e indicados por critérios políticos. A expulsão dos jesuítas foi conseqüência das manobras políticas do Marquês de Pombal com o intuito de restringir o espaço da Companhia de Jesus na formação escolar que, naqueles moldes, atendia mais aos interesses da Igreja que da coroa. Contudo, os recursos do Estado para investimento em educação eram poucos e estavam ligados à receita dos subsídios literários, que era um tributo sobre a venda de carne e aguardente. Então, isso fez com que, na prática, a elite continuasse a freqüentar os seminários-escola, a partir de então nas mãos de outras ordens religiosas, mas permanecendo o caráter catequético descrito anteriormente.

No início do século XIX, importantes acontecimentos políticos influenciaram os caminhos da educação no país. O primeiro deles foi a vinda da família real portuguesa para o Brasil em 1808, em fuga, devido ao avanço de Napoleão Bonaparte pela Europa e da iminente invasão de Portugal por suas tropas. O segundo é a Independência, em 1822, que rompe os laços políticos com a metrópole portuguesa, embora mantenha a dependência em relação à Inglaterra. A independência mantém as antigas formas de exploração e expropriação do capital, com o modelo econômico exportador baseado na monocultura, no latifúndio e no trabalho escravo. Com a abolição da escravatura e a instituição do trabalho livre, a mão de

obra nos grandes latifúndios passa ao encargo dos imigrantes, vindos com a formação necessária para desempenhar suas funções no cultivo da terra.

O cenário descrito influenciou principalmente o ensino superior, articulado pela presença do príncipe D. João VI que promoveu, de acordo com os interesses da coroa portuguesa, a criação da Academia de Marinha (1808) e a Academia Real Militar (1810). Todavia, os cursos que abrangeram os interesses reais da elite dominante foram os cursos de Ciências Jurídicas e Sociais criados em 1827 e instalados em 1828, em São Paulo e Olinda. A independência política fomentou a necessidade de organizar a sociedade política, o que motivou o surgimento dos cursos mencionados. Essas escolas Superiores passaram a assumir o papel de reprodutoras dos quadros dirigentes, estando a função de reprodução ideológica, ainda, ao encargo da Igreja e suas escolas confessionais.

Nesse universo, o Ensino Secundário (atual Ensino Médio) recebeu pouca atenção permanecendo com a função de condicionar a pequena elite brasileira para os exames que garantiriam o ingresso aos cursos superiores recém criados. Uma Emenda à Constituição de 1824 (Ato Adicional), promulgada em 1834, dividiu a responsabilidade pela oferta do ensino. Os Estados ficaram com a tutela do ensino primário e secundário, e o poder central com o ensino superior e o ensino no município da Corte (Rio de Janeiro). Com essa nova regulamentação, surgiram os liceus. O primeiro, em 1835, no Rio Grande do Norte, e o Colégio Pedro II, em 1838, na Corte. Este último tinha a função de servir como modelo para os demais. Os alunos que freqüentassem o Colégio Pedro II estavam isentos dos exames necessários para ingresso no ensino superior, já que era uma escola com tradição na formação das elites do país. Esses exames eram chamados de parcelados, pois as disciplinas eram eliminadas separadamente. Eles permaneceram em voga até 1930 quando a legislação foi revogada. Os exames parcelados influenciaram o caráter propedêutico do ensino secundário que, de certa forma, sobrevive até hoje.

Durante o período republicano, o modelo agro-exportador entrou em decadência, agravado pela crise mundial de 1929. Com a Revolução de 30, houve uma ruptura do processo econômico vivenciado até então, havendo um rearranjo dos blocos de poder patrocinado por Getúlio Vargas. A crise mundial e os baixos preços fizeram com que os investimentos na produção de café fossem direcionados para outros setores e, com a diminuição da importação dos bens de consumo, houve o desenvolvimento da produção industrial voltada, num primeiro

momento, para a produção dos bens de consumo que não eram mais importados. Assim, o poder dos latifundiários foi relativizado, sendo fortalecida a nova burguesia urbano-industrial. Em 1937, Vargas, apoiado pela burguesia e pelos tenentes, implanta o Estado Novo com traços ditatoriais.

Essas ações de cunho administrativo foram acompanhadas por medidas que visavam a atender algumas necessidades da classe proletária, conforme nos diz Ana Zandwais:

Paralelamente a esse conjunto de ações administrativas legitimadas institucionalmente, faz-se necessário colocar em destaque um somatório de práticas políticas de sedução da classe proletária, as quais se concretizam através de discursos de aliança que visam à inserção do operariado no contexto educacional brasileiro e que convertem os deveres do Estado em benefícios concedidos à classe proletária através de ações como a promoção de instrução gratuita para os operários, a multiplicação de Escolas noturnas e a distribuição de livros didáticos para os alunos das Escolas públicas, subsidiada pela criação de fundos especiais no orçamento federal. (2005, p.10)

A partir desse momento, houve mudanças significativas na estrutura do sistema educacional brasileiro, sendo uma das mais significativas a criação do Ministério da Educação cujo ministro, na época, foi Francisco Campos e a estruturação das universidades pela fusão de uma série de instituições isoladas de ensino superior. O ensino primário passou a ser obrigatório e gratuito e o ensino religioso tornou-se facultativo. Quanto ao Ensino Secundário, em 1931, durante o governo provisório, foi instituído o Dec.nº. 18.890 que regulou a organização do ensino fundamental e secundário, sendo complementado pelo Dec. Lei nº. 4.244, de abril de 1942, durante a gestão de Gustavo Capanema, que se tornou a Lei Orgânica do Ensino Secundário perdurando, em linhas gerais, até 1971. De acordo com essa legislação, o ensino secundário durava sete anos divididos em duas etapas: o ginásio de quatro anos e o colegial de três anos, com a finalidade de seleção. Quando os alunos terminavam o ensino primário tinham de ser submetidos a um exame de admissão para ingressarem no ginásio. Se reprovassem, deveriam cursar um ano de estudo complementar.

Com o desenvolvimento industrial e as mudanças econômicas surgidas com a revolução de 30, a população passou a exigir escolas que atendessem as exigências da nova mão-de-obra necessária ao mercado, principalmente aquelas pessoas que não tinham terras e viam na educação a única forma de atingirem *status* social. Em função da crescente

industrialização patrocinada pela era Vargas, o ensino profissionalizante foi implantado para atender às exigências da população, ou seja, de acordo com a CF de 1937 (Art. 129) destinando-se ‘às classes menos favorecidas’. O Estado Novo buscava transformar o sistema educacional num mecanismo eficaz de manipulação e assujeitamento das classes desprivilegiadas, que, a partir de então, passam a gozar de uma chance de escolarização através das escolas profissionalizantes. Essas escolas vieram atender à necessidade de melhor qualificação da mão de obra e não necessariamente de aprendizagem, o que beneficiava os setores industriais e automatizava o trabalhador, criando a ilusão de uma educação qualificada.

Paralelamente ao oferecimento dessa profissionalização pelo Estado, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), controlado estritamente por empresários. Implantou-se, assim, nesta época, um sistema dualista. De um lado, o Ensino Secundário tradicional e propedêutico. De outro, o profissionalizante, capacitador da mão-de-obra necessária ao sistema capitalista industrializado. Contudo, apenas o primeiro modelo permitia o acesso ao ensino superior, uma restrição que perdurou até 1953 e somente foi totalmente abolida em 1961 com a primeira LDB (Lei nº. 4.024/61). Assim, criou-se um sistema educacional dual que, de um lado, reproduzia a força de trabalho e, de outro, garantia a consolidação e a reprodução da sociedade de classes. As escolas técnicas tinham o caráter de prêmio dado aos menos favorecidos por um Estado paternalista, que camuflava seus reais interesses centrados na estrutura capitalista em formação.

O período de 1945 a 1964 corresponde a uma fase em que o Estado caracteriza-se pelo populismo-desenvolvimentista, surgindo na economia do país o capital estrangeiro monopolista. Quanto à educação, a Constituição de 46 determinou a necessidade de novas leis e diretrizes para o ensino, condizentes com o novo cenário econômico do pós-guerra que substituíssem as normatizações ultrapassadas do Governo Vargas. Todavia, o texto definitivo dessa LDB somente foi sancionado em 1961, sendo que o primeiro projeto-de-lei é de 1948, encaminhado pelo então Ministro da Educação Clemente Mariani, e engavetado por ser considerado progressista para a época, já que atendia aos interesses populistas do governo e certas reivindicações das classes subalternas.

Em 1957, um novo projeto-de-lei foi encaminhado com o nome de ‘substitutivo Lacerda’, tentando reduzir ao máximo a participação da sociedade política na escola e criando formas de exclusão da classe operária desse possível mecanismo de ascensão. Finalmente,

após inúmeros debates, surgiu a Lei 4.024¹⁰, de dezembro de 1961, com as Diretrizes e Bases da Educação Nacional que coadunou os dois projetos-de-Lei: o projeto Mariani e o projeto Lacerda. Essa lei apresentou como inovação a descentralização do ensino. O setor privado ganhou o direito de ministrar o ensino no país em todos os níveis, ficando a gratuidade do ensino omitida nesta nova Lei. Houve a equiparação dos cursos de nível médio e a possibilidade de intercâmbio entre eles. Essa LDB expôs as contradições e os conflitos de classe vividos no país, apresentando conteúdos populistas e elitistas. Todavia, segundo Freitag, a LDB:

[...] não procura ser um corretivo de diferenças sociais porque acha que não precisa sê-lo. Assim ela traduz no seu texto a estratégia típica da classe dominante que ao mesmo tempo que institucionaliza a desigualdade social, ao nível da ideologia postula sua inexistência. O sistema educacional, além de contribuir para reproduzir a estrutura de classes e as relações de trabalho, também reproduz essa ideologia da igualdade. E só por fazê-lo e por ter êxito com isso é que as outras funções de reprodução são satisfeitas. Assim a classe subalterna se submete aos padrões de seleção da Escola e assume a culpa de sua falta de êxito, sistematicamente institucionalizada pela classe hegemônica. Aceita a condição subalterna como aceita a condição de mando e exploração da classe que controla essas condições. Mas seria injusto dizermos que a classe subalterna se submete passivamente. [...] (1986, p.66-67).

Outra mudança na organização do sistema educacional brasileiro ocorreu novamente com o golpe de 1964 e o período militar subsequente. Na economia, os investimentos que antes visavam à substituição das importações, agora deviam produzir bens de consumo sofisticados para o mercado interno e bens para exportação. Assim, surgiu a necessidade de uma política salarial de distribuição de renda que congelou os salários dos trabalhadores, mantendo a atratividade que o país tinha para os empresários internacionais e criando uma classe intermediária apta a adquirir os novos bens aqui produzidos. Apenas o consumo interno poderia manter a mais-valia e fechar o círculo de reprodução do capital, o que tornou necessário controlar as reivindicações e os movimentos das massas. Então, foi preciso que a sociedade política e civil se reorganizasse e o Estado se tornasse o mediador dos interesses das empresas privadas e nacionais. Para tanto, as forças armadas tomaram o poder crendo estar a serviço dos interesses da nação. Tendo em vista essas condições sócio-históricas, os aparelhos

¹⁰ A Lei 4.024/61 refere-se ao Ensino Secundário como Ensino Médio, sendo dividido em dois ciclos: o Ginásial e o Colegial, este último apresentando vários ramos de ensino: Secundário, Comercial, Industrial, Agrícola, Normal, com duração média de três anos. (CARNEIRO, 1998).

repressivos do Estado passaram a controlar os mecanismos e aparelhos ideológicos: sindicatos, meios de comunicação de massa e escolas.

Quanto ao Ensino Médio, a Lei nº. 5.692/71¹¹ aprovada durante o regime do presidente Médici mudou radicalmente os preceitos que até então eram seguidos. Com essa lei, o ginásio (correspondente ao primeiro ciclo do Ensino Médio) e o primário foram unificados no recém criado primeiro grau com duração de oito anos sendo obrigatório e gratuito. O antigo colegial passou a ser o segundo grau ainda com duração de três anos. A mudança mais significativa no Ensino Médio foi a profissionalização compulsória que passou a ser obrigação das escolas de segundo grau. Essa profissionalização compulsória era oferecida através da educação profissional de nível técnico com quatro anos de duração, ou auxiliar técnico com três anos de duração. Tal modificação pode ser entendida como uma tentativa de dar ao ensino secundário um caráter de terminalidade dos estudos, reduzindo a demanda para o ensino superior e diminuindo o ímpeto das reivindicações por mais vagas nas universidades públicas.

Essa proposta de profissionalização compulsória foi abolida em 18/10/1982 pela Lei nº 7.044, quando havia mais de 180 habilitações de nível técnico ou auxiliar técnico com um perfil especialista que não coincidia com a dinâmica natural do mercado de trabalho, tendo resultados, portanto, insatisfatórios. Outro fator que contribuiu para esse insucesso foi o fato do setor industrial preferir qualificar o seu pessoal de acordo com as necessidades de cada empresa, o que os impedia de contratar profissionais especializados que exigiam condições de trabalho adequadas e salários muito acima daqueles que eles contratavam e formavam dentro da própria empresa.

Nesse âmbito, as escolas particulares que, até fins da década de 60, estavam nas mãos de congregações religiosas sofrem transformações e paulatinamente vão sendo monopolizadas por empresas de ensino voltadas ao preparo do aluno para o ingresso em cursos superiores. Essas escolas particulares dividiam com o sistema público, que era seletista na época, as matrículas dos filhos da elite brasileira. Tais escolas faziam uma profissionalização ilusória em que os alunos cursavam algumas disciplinas de caráter técnico, acessórias ao currículo, e adquiriam qualificação na área de auxiliar técnico em Análises Clínicas para quem esperava ingressar nos cursos de Medicina, ou auxiliar técnico em Agrimensura para quem pretendia cursar Engenharia, por exemplo.

¹¹ A Lei 5.692/71 referia-se ao Ensino Médio como Ensino de 2º Grau, com duração de três anos, sendo que alguns cursos profissionalizantes ultrapassavam esse limite temporal. (CARNEIRO, 1998)

Quanto às escolas públicas, elas passaram a oferecer uma habilitação de baixo custo, tendo em vista os investimentos em ensino terem atingindo os menores patamares dos últimos 50 anos, nesta época. Desse modo, surge a habilitação Magistério cujos cursos se multiplicaram sem a qualificação necessária dos professores nem o aumento dos recursos destinados a ela; surgem também inúmeros cursos de secretariado onde foram acrescidas velhas máquinas de escrever a estrutura anterior. Por fim, os cursos técnicos que já existiam e possuíam qualidade satisfatória acabam perdendo sua especificidade, sendo sucateados pela perda de recursos e pela nivelção aos modelos novos de baixo custo.

De 1982 até a promulgação da nova Constituição Federal, em 1988, e a implantação da nova LDB¹² em 1996, há uma grande ampliação do sistema público sem haver, contudo, o repasse dos recursos financeiros adequados para a implantação desse ensino, nem a ampliação dos índices repassados. Isso acabou gerando o progressivo abandono da rede pública pela classe média, proporcionando a consolidação das empresas de ensino da rede privada. Essas empresas passaram a vender uma mercadoria a uma clientela restrita que ambicionava o ingresso no ensino superior e estava disposta a pagar o necessário para que isso acontecesse. Nas palavras de Pinto:

[...] o Ensino Médio no Brasil foi construído sob a marca da seletividade (um ensino para poucos) e que seu objetivo central sempre foi a preparação para o ingresso no nível superior (caráter propedêutico), objetivo refletido em conteúdos curriculares desvinculados da realidade concreta da população brasileira, na separação entre teoria e prática e em metodologias de ensino que valorizavam a memorização e a postura passiva do aluno. (2002, p.56)

Atualmente, o preceito que rege o Ensino Médio quanto à sua abrangência é o de sua progressiva universalização como um direito e uma obrigação, sendo facultado a qualquer cidadão utilizar o Poder Judiciário para garantir que lhe seja concedido esse direito. De 1988 até 1996, essa determinação vinha da Constituição Federal que é a lei maior; hoje, emana da LDB. Segundo a CF e a LDB, a rede privada pode oferecer o Ensino Médio desde que cumpra com as normas da educação nacional, tenha a devida autorização, tenha avaliação de qualidade do poder público e seja capaz de autofinanciamento, com exceção dos casos

¹² A Lei 9.394/96 subdivide a Educação Básica em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, os dois últimos com carga horária de 800 horas anuais e 200 dias letivos. (CARNEIRO, 1998). Ao retomar a denominação consagrada na Lei 4.024/61, a LDB atual não pretende restabelecer a compreensão antiga, uma vez que a define claramente como sendo a etapa final de educação básica.

previstos em lei das instituições confessionais, comunitárias e filantrópicas. O sistema público, através dos Estados, terá responsabilidade pelo Ensino Médio, cabendo à União assegurar a ausência de distorções nas oportunidades educacionais entre as regiões do país, zelando pelo padrão mínimo de qualidade através de assistência técnica e financeira.

Para avaliar o Ensino Médio brasileiro, o MEC criou o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Seu objetivo diagnóstico sofre distorções ao ser transformado em instrumento de seleção para o ingresso no ensino superior e, mais recentemente, para a aquisição de bolsas de estudos para o ensino superior. O fato de o Enem ser pago fere o caráter avaliativo que deveria manter. Contudo, para supervisionar o Ensino Médio, cada esfera do poder executivo (união, Estado e município) é responsável pela sua rede de Ensino Médio, sendo a união responsável pela supervisão das redes de Ensino Médio privadas.

Os fins do Ensino Médio são determinados pelo Art. 35 da LDB que aponta como suas finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionado à teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (PINTO, 2002, p. 59)

Tais objetivos são extremamente ambiciosos e, em muitos pontos, não correspondem à realidade educacional do Ensino Médio. Nossas escolas, além de mal preparadas em termos de infra-estrutura, para realmente fornecerem bases para a continuação dos estudos no ensino superior, estão distantes do aspecto profissionalizante, devido à quase total exclusão do mundo do trabalho dos currículos e práticas pedagógicas do Ensino Médio. A formação de um sujeito crítico e com autonomia intelectual não é uma tarefa comumente desenvolvida nas escolas de Ensino Médio, pois, para que essas práticas sejam fomentadas, é necessário que primeiro sejam vivenciadas cotidianamente.

Ora, dificilmente profissionais formados sob a noção de permanência, de continuidade da estrutura social vigente, de validação da hierarquização social, consolidação dos *status quo* terão condições de fomentar práticas opostas àquelas sob as quais foram formados, o que ocasiona a necessidade iminente de requalificação profissional dos professores. A herança jesuítica, presente através da tradição escolástica, dificilmente oferecerá condições para que as escolas de Ensino Médio possam praticar os fundamentos científicos e tecnológicos expressos no quarto objetivo fixado pela LDB, assim como o caráter preparatório para o ensino superior que exige a memorização e a informação e não a experimentação como sugere esse objetivo.

O Ensino Médio possui diretrizes comuns, como parte da educação básica: uma carga horária anual de 800 horas, distribuídas em 200 dias letivos, com duração mínima de três anos, podendo se organizar em séries anuais, períodos semestrais ou ciclos. A avaliação deve ser contínua e cumulativa, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, sendo obrigatórios os estudos de recuperação para os alunos com baixo desempenho, de preferência paralelos ao período letivo. A frequência mínima exigida é de 75% do total de horas letivas, não podendo ser exigida por disciplina, mas para o total das mesmas.

Os currículos do Ensino Médio devem priorizar a educação tecnológica básica, o entendimento do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação¹³, exercício consciente da cidadania; devendo incluir ainda conhecimentos de Filosofia, Sociologia. A arte e a educação física entram no currículo com o caráter de obrigatoriedade, sendo facultativos no ensino noturno; deve ser oferecida uma língua estrangeira moderna como disciplina obrigatória escolhida pela comunidade escolar e uma segunda, optativa, de acordo com as condições de cada instituição. Esse último item não é uma prática comum, sendo poucas as instituições que realmente oferecem essa possibilidade.

Essas diretrizes da LDB foram regulamentadas pela Resolução nº. 3 de 26/06/1998 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Nessas diretrizes, são fixados os princípios estéticos, políticos e éticos que devem reger a prática administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino e das escolas. Esses princípios têm como ponto positivo o fato de não limitarem as escolas a estruturas curriculares rígidas dando-lhes flexibilidade necessária para

¹³ É importante ressaltar que essa noção de língua como instrumento comunicativo vem de encontro aos conceitos da AD que entende a língua como promotora de interação social, plena de dialogismo e polissemia. A história é, portanto, constitutiva da língua.

que se adaptem as condições sócio-históricas em que estão inseridas. Isso pode ser percebido na seguinte citação de Pinto:

Deixam claro que os “conteúdos curriculares não são um fim em si mesmos, mas meios básicos para constituir competências cognitivas ou sociais, priorizando-as sobre as informações”(Art. 5º, inciso I).

A resolução fixa também os princípios da “Identidade, Diversidade e Autonomia”, da “Interdisciplinaridade” e da “Contextualização” como estruturadores dos currículos do Ensino Médio (Art. 6º);

Por fim, a resolução divide a base nacional dos currículos em três grandes áreas do conhecimento: “Linguagem, Códigos e suas Tecnologias”; “Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias”; e “Ciências Humanas e suas Tecnologias” (Art. 10). (2002, p.63-64)

Esses preceitos demonstram que a legislação está atendendo os anseios de educadores e teóricos. Trata-se de uma flexibilidade direcionada, que atende a grupos intelectuais e traz inovações esperadas pela população a fim de propiciar uma melhoria na qualidade do processo ensino-aprendizagem. Todavia, essas mudanças não resolvem os problemas educacionais do país, pois eles não residem em regulamentações e leis somente, haja visto que estão alicerçados em uma trajetória histórica que não valorizou o processo educacional, relegando a educação ao esquecimento ou ao descomprometimento governamental.

2.2 A educação na sociedade atual

Após esse breve retrospecto da história da educação no Brasil, realizamos uma análise da educação atualmente, tentando situar o panorama educacional brasileiro dentro das concepções teóricas da AD. Primeiramente, é possível entender, a partir do exposto anteriormente, que a educação nunca foi uma prioridade para o Estado brasileiro, sendo vista como uma forma de reproduzir o sistema, de distinguir os cidadãos, de ludibriar as necessidades, barganhar e acomodar as exigências da sociedade. Isso ocorre porque a questão

educacional possui indubitavelmente vínculos estreitos com as relações de produção e relações de poder na sociedade.

Desse modo, a escola surge como espaço de reprodução das condições sociais de dominação capitalista, exercendo papel distinto na vida dos diferentes grupos sociais que a compõem, já que, em função do lugar que ocupam nas relações sociais, a escola torna-se uma forma de conquistar o direito à ascensão social. Para Bourdieu (1974), a escola é o ambiente em que ocorre a reprodução cultural, sendo o ensino a solução encontrada para que haja a transmissão de poder, já que contribui para a reprodução da estrutura social vigente, disfarçando sob a difundida neutralidade a função de mantenedora das relações entre as classes sociais.

Nesse âmbito, a educação pode ser dividida a partir de dois segmentos teóricos: um que tende a viabilizar um sistema educacional centrado na formação de recursos humanos necessários para a sociedade do capital, baseado no viés econômico e no sistema de produção, outro que defende a educação como forma de redefinição das relações de produção. Aquele preconiza a qualificação profissional que atenda às exigências do mercado sem cogitar as dimensões sócio-culturais envolvidas no processo educacional, entendendo a educação sob uma ótica reducionista, que forma a mão de obra que o Estado/mercado necessita. Assim, negam-se as premências da vida social do povo e a necessidade de políticas educacionais de inclusão e conscientização, visando à melhoria das condições de vida do trabalhador/cidadão. Tendo em vista que uma escola gratuita e aberta a todos, com qualidade e garantia de acesso irrestrito, é uma noção de igualdade que, de acordo com Viana:

[...] numa sociedade desigual surge como uma ideologia e não pode, evidentemente, ser realizada enquanto as condições sociais que geram as desigualdades não desaparecerem. O que transparece nesta concepção da igualdade de oportunidades que, supostamente, estaria presente na sociedade moderno-industrial e o não reconhecimento das origens das desigualdades sócio-econômicas. Em outras palavras, a sociedade industrial inaugura novas formas de desigualdades sociais fundadas em uma estrutura de classes onde a mobilidade social está presente. (2002, p.112)

Os que entendem a educação como instrumento de transformação social apregoam uma educação voltada para a modificação das bases sociais, dos valores capitalistas, das relações de poder. Esses buscam uma nova forma de educar o povo não mais como mão de

obra, mas como pessoas aptas à crítica e a consciência de seu papel social, uma concepção idealista e um tanto ilusória, pois nenhum sistema permitiria práticas que pudessem abalar seu poder e suas estruturas.

Ambas as teorias apresentam falhas, pois pensar uma educação com vistas à formação de mão-de-obra não reflete a forma como o sistema educacional brasileiro é estruturado nem considera as carências que os setores educacionais enfrentam para realizar a alfabetização (o mais elementar) de seus alunos. Dentro das condições sócio-históricas capitalistas, a segunda posição teórica também não encontra respaldo, ou encontra menos respaldo que a anterior, uma vez que a educação, conforme estruturada pelos sistemas dominantes, não foi projetada para promover a transformação social, ou seja, destruir as bases sociais que sustentam o modelo capitalista. Consideramos, portanto, uma falácia achar que a escola seria o remédio para todas as desigualdades da sociedade e o cenário onde seria fomentada uma revolução estrutural.

No cenário atual, as classes subalternas reivindicam educação porque entendem ser este o único caminho para adquirirem o conhecimento e a habilidade que a classe dominante detém e dos quais mantém o monopólio. Para elas, é através da educação que conseguirão os instrumentos necessários à luta contra as desigualdades sociais. Assim, a escola é imprescindível às camadas populares a fim de aparelhá-las na busca de igualdades sociais. Todavia, embora seja essa a expectativa do povo, não foi com essa finalidade que o sistema educacional foi criado, o que podemos comprovar através da contextualização histórica realizada na primeira parte deste capítulo.

Isso se deve ao fato de ser a escola uma invenção recente na sociedade ocidental, sendo a sua gratuidade mais recente ainda. Antes disso, a educação enquanto repasse dos valores culturais da sociedade era proporcionada pela família de modo informal. Assim, podemos entender o papel que cabe à educação e à escola de reproduzir, perpetuar e manter as estruturas sociais, mantendo os padrões tidos como aceitáveis aos parâmetros sociais em voga. A escola captou e formalizou um processo que era familiar e circunscrito ao núcleo próximo de convívio. Todavia, as inovações científicas e tecnológicas proporcionaram uma crítica mais contundente a essas proposições e às instituições que as mantêm, pois já não se aceita o ato de ‘educar’ como o repasse autômato de conhecimentos alijados de caráter contextual, reflexivo e crítico.

A educação formal tem a função implícita de fornecer às pessoas parâmetros que lhes possibilitem reconhecer seu papel na organização social, fornecendo condições de perceber e entender a estratificação social, o que lhes habilita entender o *status* que a posição social

confere a cada um na sociedade, enfim, uma forma de medir e institucionalizar a desigualdade social. Devemos ter claro que a escola existe em função da sociedade, não há como separá-la dos padrões sociais que a criaram e determinam suas práticas. Não devemos ilusoriamente crer que uma mudança em alguns parâmetros educativos permitiria um novo panorama social, pois, antes de tudo, a escola reflete os contrastes, os dilemas e as estruturas da sociedade em que se insere. Sem dúvida, a influência das questões sociais, culturais e econômicas no processo educacional não seria tão determinante se a escola não fosse o horizonte onde se manifesta a hierarquização do indivíduo e a sua categorização de acordo com padrões relacionados ao *status quo*. Contudo, no ideário dos teóricos que entendem o processo educacional como produtor de transformações sociais, a educação tem como finalidade atender às necessidades de mudança que promovam o desenvolvimento integral do homem e da sociedade. Para tanto, essa proposta de educação deve atingir a sociedade como um todo e cada indivíduo em particular, influenciando todas as esferas da vida, a fim de promover a expansão da consciência do indivíduo e de seu grupo social, observando sempre o panorama econômico que os cerceia e os delimita para que se possa agir sobre ele para modificá-lo.

Apesar do exposto anteriormente e do Discurso Oficial do Estado, que apregoa à educação o papel de erradicar o desnivelamento social (pobreza) e seus desdobramentos (violência), os dados do INEP/MEC dão mostras de que isso não ocorre na prática, pois a escola hierarquiza, seleciona, evade e retém o indivíduo, ou seja, a ela falha ao educar para qualquer uma das visões teóricas apresentadas anteriormente. Ela não consegue moldar o indivíduo para o meio produtivo, tampouco o capacita a libertar-se dele ou entendê-lo. Assim, a escola tenta aproximar-se o máximo que pode do ideal de assujeitamento do indivíduo ante o meio produtivo, atendendo ilusoriamente às noções de transformação e mudança.

Todavia, é justo salientar que, no Brasil, a escola pública incorporou reflexões e práticas oriundas dos movimentos de Educação Popular, uma dentre as muitas propostas educacionais em voga, a fim de tornar-se o local onde o povo seria valorizado e dignificado. Talvez, essa influência possa fomentar o trabalho de conscientização e reflexão do sujeito-mundo, da realidade imediata e distante, das condições sócio-históricas próximas e longínquas, combatendo a discriminação dos produtores dos parâmetros sociais e educacionais e o monopólio da elite dominante. Assim, teoricamente, a escola pública adotou preceitos da Educação Popular, destinada ao povo, aos oprimidos, referindo-se, nesta perspectiva, à valorização desta cultura como meio de lutar contra a discriminação dos seus produtores e reforçar os grupos sociais que tem sua participação restrita na sociedade. Na prática, contudo, as seleções adquiriram caráter mais sutil, a hierarquização tornou-se menos enfática, a

alienação menos óbvia, a fim de promover a ilusão de mudança de um instrumento de manutenção da estrutura social sem que a estrutura social precisasse ser modificada.

Quanto às políticas educacionais, as ações governamentais têm uma influência determinante no ensino, pois são elas que regulamentam a estrutura educacional tal qual se apresenta atualmente. Sendo assim, as diretrizes governamentais, embasadas na ideologia que o Estado defende, chegam às escolas como uma obrigação a ser efetivada, devendo esta estar apta a transmitir os valores que aquele considera adequados a uma escola formadora de cidadãos. Esses pressupostos governamentais são inquestionáveis, pois não há, por parte da comunidade, o entendimento do papel da escola de Aparelho Ideológico do Estado, reprodutor da ideologia dominante e executora dos preceitos ideológicos que o Estado lhe outorga na contemporaneidade. Isso ocorre porque essa relação entre o Estado e seu aparelho regulador não é explícita. Ao contrário, essa relação é sutil e implícita, sendo imperceptível nas práticas cotidianas.

No novo cenário neoliberal, o Estado age, de um lado, criticando a escola e a formação dos professores e, de outro, negando a valorização salarial que poderia gerar novas perspectivas à classe. O Estado, nesse panorama, entende ser sua função oferecer às famílias uma ajuda de custo para manter os filhos na escola, ao invés de promover políticas de emprego e qualidade de vida. Ele considera, também, adequado incentivar o processo de privatização da educação. Para os teóricos neoliberais, a eficácia, a eficiência e a produtividade são os problemas geradores da crise na educação, pois a administração dos recursos é mal gerida. Portanto, não há falta de verbas, elas são mal aplicadas e mal direcionadas.

Por sua vez, as práticas pedagógicas que a escola patrocina estão baseadas em visões ultrapassadas da educação. Embora haja tentativas de reformular o processo educacional, elas são isoladas e acontecem fora da ação coletiva dos segmentos escolares. Ou seja, alg 64 a escola tentam criar ou instituir modificações na forma de ensinar e aprender, todavia, não há um processo contínuo e estas práticas ocorrem fora de um contexto propício, o que as torna inócuas e infrutíferas, pois estão alheias a uma proposta que envolva todos os segmentos escolares. Embora seja difícil admitir, a escola ainda faz da ‘educação bancária’ sua base, o aluno ainda é, na maioria das vezes, um sujeito passivo e submisso de conteúdos alheios às necessidades reais de um indivíduo inserido em condições sócio-históricas desiguais.

Há, na escola, uma ênfase num modelo educacional relacionado ao poder disciplinador apresentado por Foucault (VEIGA-NETO, 2003), em que a visibilidade do indivíduo diante do grupo e a regulamentação do tempo e do espaço permite um controle eficaz dos corpos,

tornando-os úteis à sociedade através do sufocamento da iniciativa e da individualidade. Esse processo é possível por estar articulado a relações de força e de poder que acontecem em todos os domínios da vida social, não só na escola. Todavia, o foco de nossa dissertação são os discursos escolares, o que nos permite centrar as observações apenas à escola. Essas relações de poder no ambiente escolar estabelecem relações de resistência, pois todo poder acarreta resistência construída com o intuito de lutar contra as formas de dominação que estão em constante renovação. Na análise que iremos realizar, esperamos observar a resistência por meio das relações de contradição que julgamos serem possíveis de ocorrer entre o Discurso Oficial e o discurso dos alunos.

Nesse capítulo, temos oportunidade de construir um painel sobre a educação brasileira, traçando o percurso que nos trouxe até o momento atual em que os velhos modelos estão sendo substituídos por novas metodologias, e novos termos, que trazem novo rótulo para antigas práticas. A história da educação no Brasil foi pautada por erros e má decisões que relegaram o ensino a uma alegoria meramente ilustrativa e não fundamental para a construção da nação. Infelizmente, hoje, a educação ainda é vista dessa forma. Seu valor não é reconhecido, então, as políticas que regulam o processo educacional não são entendidas como prioridades, apenas como uma obrigação a mais do Estado. Esse capítulo é importante em nossa análise, pois nos fornece um painel histórico capaz de permitir um melhor entendimento das relações de poder, de contradição, de resistência e de luta que encontramos durante a análise dos discursos que são o *corpus* de nossa dissertação. Dessa forma, no capítulo subsequente, desenvolvemos a análise do Discurso Oficial da Escola, ou seja, análise das seqüências discursivas extraídas do Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Três Mártires.

3. O DISCURSO OFICIAL – UMA ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO COLÉGIO ESTADUAL TRÊS MÁRTIRES

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

Neste capítulo, procedemos à análise do Discurso Oficial do Colégio Estadual Três Mártires, representado pelo Projeto Político Pedagógico (PPP). Nosso *corpus*, neste momento, é o PPP da Escola, de onde foram extraídas as seqüências discursivas de referência que serão analisadas no transcorrer deste capítulo. A fim de iniciarmos esse percurso analítico, esboçamos uma breve descrição da Escola, com o intuito de contextualizar adequadamente a realidade Escolar em que os discursos analisados foram enunciados.

O Colégio Estadual Três Mártires (CETM) foi criado através do Decreto 1.778 de 31 de janeiro de 1951, sendo reorganizado pelo Decreto 28.816 de 16 de maio de 1979 e reconhecido pela Portaria nº. 8.117 de 30 de janeiro de 1980. O Ginásio de Palmeira das Missões foi criado em resposta aos anseios da comunidade que necessitava de um educandário que atendesse às necessidades da população da cidade em termos educacionais. Desde que foi discutida a sua implantação, era consenso entre todos que se envolveram no projeto que o Ginásio deveria ser localizado numa região central da cidade, sendo, portanto, adquirido um terreno na Avenida Independência, a fim de que fosse construída a Escola. Esse terreno foi sendo ampliado através de novas aquisições de acordo com as necessidades de espaço físico da Escola a fim de atender a demanda educacional da comunidade palmeirense.

Em 1961, o Ginásio obtém autorização para o funcionamento do curso noturno e, devido às necessidades de expansão, é solicitado no mesmo ano a criação do curso colegial.

Em 1962, o Ginásio Estadual Três Mártires foi transformado em Escola Estadual Três Mártires pelo Decreto nº. 13194 de 20 de fevereiro de 1962. Em 1963, a Escola recebe a autorização para funcionar com as habilitações de 2º Grau: Contabilidade, Assistente de Administração, Despachante e Secretariado.

O nome da Escola se deve a três missionários jesuítas: Roque Gonzáles, Padre Afonso Rodrigues e Padre João Del Castilho. Roque Gonzáles era nativo do Paraguai, mais precisamente de Assunción, falava com fluência o guarani, o que lhe permitiu entrar em contato com os índios que habitavam a região sul. Esse contato propiciou o estabelecimento da primeira redução jesuítica no Rio Grande do Sul, que se localizava a 39 quilômetros a ocidente de São Luiz Gonzaga, chamada de São Nicolau. Em 1627 e 1628, fundou as reduções de Candelária, Assunção do Ijuí e Caaraá, onde foi assassinado em 15 de novembro de 1628 ao lado de seu companheiro Padre Afonso Rodrigues, a mando do morubixaba NHENÇU. Dois dias depois era abatido, na mesma situação, o Padre João Del Castillo. A Escola foi nomeada Três Mártires com o intuito de reconhecer o empenho desses três jesuítas na catequização dos índios e na propagação da fé católica.

A pesquisa realizada tem por base o ano de 2005, quando a Escola possuía três turnos de funcionamento, sendo que, pela parte da manhã, o Ensino Médio, pela parte da tarde, as séries iniciais e finais do ensino fundamental e, à noite, o EJA, o curso técnico de contabilidade e o Ensino Médio regular. Nos turnos da manhã e tarde, havia turmas de Pré-escola nos termos da lei. No turno da manhã, havia nove turmas de 1º ano, oito turmas de 2º ano e 5 turmas de 3º ano; no turno da tarde, havia duas turmas de cada série do primário e 3 turmas de cada série final do ensino fundamental; no turno da noite, havia três turmas de cada ano do Ensino Médio regular, e na modalidade EJA, havia uma turma de cada Totalidade (maneira como é nomeada cada série/nível de ensino do EJA) e, no curso técnico de contabilidade, havia cinco turmas no primeiro semestre e três no segundo por ser um trabalho por módulos e haver formatura semestral. As turmas do colégio perfaziam um total aproximado de 1500 alunos matriculados.

A Escola se organiza de acordo com os preceitos legais, possuindo como instituição de apoio administrativo o Círculo de Pais e Mestres – CPM, que fiscaliza a aplicação dos recursos e mobiliza a comunidade para participar das atividades propostas. Quanto à organização pedagógica, há o SOE – Serviço de Orientação Educacional e a Coordenação de Apoio Pedagógico que trabalham com os alunos e os professores de modo mais direto. Os alunos estão representados na organização Escolar pelo Grêmio Estudantil, que se denomina Castro Alves. A fim de regular e normatizar o funcionamento da Escola, além do aparato legal

pertinente a toda instituição de ensino, em especial às estaduais, a Escola possui o Regimento Escolar que regulamenta as atribuições e funções de cada segmento da Escola, bem como o Projeto Político Pedagógico que norteia o processo pedagógico. É importante salientar que o Projeto Político Pedagógico da Escola está sendo modificado, todavia, para a pesquisa realizada, tomamos por base o Projeto não modificado, que vigorou no ano de 2005.

A análise terá como foco de interesse o Projeto Político Pedagógico, no entanto, é importante que se tenha a noção do que regulamenta e normatiza o Regimento Escolar, para que possamos estabelecer as devidas diferenças entre esses dois discursos oficiais da Escola. O Regimento Escolar da Educação Básica foi elaborado no ano de 2001, sendo iniciado pela filosofia da Escola que é: 'A Escola tem em vista o desenvolvimento do aluno como cidadão consciente, crítico e participativo, capaz de interferir na sociedade em que vive'. Em seguida, são elencados os fins da educação infantil, do ensino fundamental, do Ensino Médio e da EJA – Educação de Jovens e Adultos, seguidos pelos objetivos do estabelecimento de ensino em termos gerais, em que se determinam as condições que a Escola deve oportunizar aos alunos, e os específicos. Há os objetivos dos Níveis de Ensino, da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA, bem como a organização curricular pertinente ao currículo (primeiras séries do ensino fundamental), os planos de estudos dos demais níveis e os planos de trabalho. Em seguida, aparecem disposições acerca do regimento Escolar, do regime de matrícula, da documentação para matrícula para a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA e os procedimentos para o deferimento.

O regimento dispõe também sobre a constituição das turmas que deve ocorrer de acordo com os dispositivos legais para a pré-escola e, nos demais níveis, a disponibilidade física da Escola, ou seja, o número de alunos que cada sala comporta. Há referências à metodologia de ensino que determina que o trabalho na Escola e na sala de aula deve ser composto de três fases: planejamento, atuação e avaliação. O regimento dispõe sobre a avaliação da aprendizagem de modo claro e didático, a fim de que não haja dúvidas quanto à forma como a Escola realiza esse processo. Há especificações quanto à maneira de expressão dos resultados, a maneira de contestar os critérios avaliativos, a forma de comunicação dos resultados, os estudos de recuperação paralela, a transferência, reclassificação, aproveitamento de estudos, estudos de adaptação curricular, controle de frequência, estudos compensatórios, documentação, históricos, certificados, organização pedagógica, atribuições do diretor e dos vice-diretores, do assistente administrativo-financeiro, do Conselho Escolar, do serviço de orientação pedagógica, do serviço de orientação educacional, do conselho de classe, da organização de segmentos da comunidade escolar, do círculo de pais e mestres e do grêmio

estudantil, do núcleo de recursos didáticos pedagógicos, biblioteca, laboratórios, recursos audiovisuais, proposta política pedagógica, plano de direção, ordenamento do sistema, calendário escolar, normas de convivência dos educandos, do corpo docente e funcionários, avaliação do estabelecimento, disposições gerais e transitórias. Todos esses aspectos constam do regimento Escolar sendo discriminados, explicados, nomeados, listados, detalhados para que a Escola possa funcionar adequadamente.

Em nossa pesquisa, não julgamos adequado trabalhar com o regimento escolar por não ser uma construção pertinente a todos os segmentos escolares, que apenas o aprovam e, assim, não representa as disposições pedagógicas de modo específico, estando essas apenas listadas e nomeadas. Se pretendemos comparar o Discurso Oficial com o discurso dos alunos, é necessário que esse discurso represente o que acontece em sala de aula e se aproxime ao máximo da vivência escolar do aluno em termos de aprendizagem.

3.1 A análise do Projeto Político Pedagógico do Colégio Três Mártires

Ao iniciarmos a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio Três Mártires, convém explicitarmos a forma como a mesma foi desenvolvida. Conforme já mencionado, nosso *corpus* compreende os discursos circunscritos ao ambiente escolar, ou seja, o Discurso Oficial representado pelo PPP e o discurso dos alunos. A fim de realizarmos a análise, elegemos alguns temas nos quais centramos nosso interesse durante as leituras efetuadas no PPP: a sociedade, a escola, a educação, o professor e as proposições do PPP. A partir desses temas que nomeamos Recortes Discursivos, buscamos, durante as leituras, identificar as seqüências discursivas de referência (SDRs) a respeito de cada tema, que pudessem servir de base para nosso trabalho.

Primeiramente, é oportuno analisarmos a forma como ocorreu o processo de elaboração do referido projeto. Ao consultarmos a Coordenação Pedagógica a respeito da forma como ocorreu a elaboração do PPP, fomos informados de que a Escola foi orientada

pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e Missões (URI) de Frederico Westphalem, tendo ocorrido reuniões a fim de discutir a orientação teórica a ser seguida na organização do mesmo. Em termos teóricos, a universidade e a escola trabalharam c 69 s pressupostos de Danilo Gandin e Luis Armando Gandin.

Os aspectos relacionados com as particularidades da escola e da comunidade foram acrescidos com a realização de reuniões com cada um dos segmentos escolares. Num primeiro momento, as reuniões principiaram com a apresentação de um texto relacionado à educação a partir do qual foram levantados questionamentos e discussões relacionadas ao tema abordado e a sua relação com as práticas da escola, sendo apresentadas sugestões para o aperfeiçoamento dessas práticas. Esse debate teve seus pontos de destaque anotados por um dos participantes que, ao final da reunião, efetuou a leitura das idéias elencadas pelo grande grupo a fim de que fosse realizada a aprovação ou modificação dessas anotações. Após essa reunião, os integrantes da Coordenação Pedagógica sistematizaram as anotações com o intuito de selecionar as propostas que poderiam ser acrescidas ao projeto da escola. Então, em uma nova reunião, o texto final foi apresentado a cada segmento para que a aceitação do exposto fosse aprovada pelo grande grupo como parte integrante do PPP do Colégio Estadual Três Mártires. Apenas com o segmento dos professores foi realizada uma reunião a mais para que o texto organizado pela Coordenação fosse apresentado, lido e discutido a fim de que fossem sugeridos novos acréscimos ou mudanças. Assim, a aprovação do texto do segmento dos professores foi efetuada em reunião subsequente.

Num primeiro momento, podemos afirmar que a Escola, em seu projeto, demonstra conhecimento acerca do cenário econômico mundial, embora não sejam detalhadas as transformações sociais que a ‘globalização’ e o ‘neoliberalismo’ trouxeram à população, sendo mencionado apenas o abandono da cidade em prol de melhores oportunidades nos grandes centros. Menciona-se a ‘globalização’ que afeta todos os países e influencia suas políticas, mas, além disso, nada mais é detalhado ou apresentado acerca das relações de produção do capital. A realidade é exposta de forma abrangente e com um aparente descomprometimento, estabelecendo um efeito de neutralidade para o PPP. Assim, o papel da Escola parece ser criar formas de adequação que reduzam o impacto que o panorama econômico traz para a vida de todos. Contudo, não é justificada a relevância de incluir essas condições sócio-históricas no projeto, parecendo estar ali apenas para preencher um espaço destinado a elas.

A partir do primeiro recorte discursivo, que representa as seqüências discursivas relacionadas à *sociedade*, são analisadas as marcas lingüísticas, os efeitos de sentido que elas evocam, a FD em que se inscrevem, e outros aspectos pertinentes.

RECORTE DISCURSIVO 1 – A ‘SOCIEDADE’ DESCRITA NO PPP

SDR1

Os alunos da Escola estão inseridos nos setores do comércio e da agricultura, notando-se a necessidade de uma maior industrialização e incentivo à agricultura familiar, capaz de proporcionar um desenvolvimento mais amplo da comunidade, mediante a geração de novos empregos, evitando assim, a migração para municípios mais industrializados, o que proporciona o inchamento populacional das grandes cidades.

SDR2

Compreende-se a educação inserida em uma sociedade com seus fatores determinantes e condicionantes, porém visualiza-se a possibilidade de trabalhar pela sua democratização, entendida não apenas como acesso à Escola, mas principalmente, como permanência nela.

Nesse recorte, temos presente a opinião política na SDR1 em que se apresenta a necessidade de incentivo à industrialização e agricultura familiar a fim de promover um desenvolvimento mais amplo da comunidade o que geraria mais empregos, evitando a migração e o inchamento populacional dos grandes centros urbanos. Na SDR2, percebe-se que os termos *democratização, educação, sociedade, condicionantes, determinantes* passam a idéia de que há ainda muito a fazer dentro da escola, sendo uma *utopia possível* a escola apresentada no PPP, já que há um caminho árduo para que ela seja atingida.

A primeira consideração a ser feita diz respeito às categorias conceituais que são apresentadas nesse recorte (população, sociedade, comunidade, classe pobre, classe média, classe pobre, alunos da Escola) e estão relacionadas aos sujeitos envolvidos no processo discursivo analisado. Esses termos abrem a possibilidade de configurar representações sociais generalizantes, criando a ilusão de entes sociais que estão acima das pessoas comuns, que não representam seres reais. Na verdade, de acordo com a AD, essas categorias conceituais, estabelecem posições que os sujeitos do discurso assumem, e são usadas para legitimar o Discurso Oficial que, aparentemente, atende às expectativas dessas categorias.

Assim, tem-se o efeito de sentido que o PPP é baseado nas necessidades dessas categorias, já que foi construído com a participação de todos os segmentos escolares que, segundo apontamos anteriormente, apresentaram sugestão e discutiram temas relevantes à educação. Ao realizarmos a análise do discurso dos alunos será possível constatar ou não a real participação desse segmento nessas tomadas de decisões. Enfim, esse recorte passa a impressão de um discurso progressista em prol das causas populares que nos remete à memória discursiva histórica. Podemos perceber que o uso desses termos é comum na composição dos discursos institucionais, pois demonstra o caráter representativo de todos no processo decisório e o princípio democrático que rege a elaboração das propostas educacionais na atualidade, contrariando práticas da história do país em que a sociedade estava alienada e não tinha voz nas decisões, sendo iludida com medidas paliativas e ineficazes.

É possível deduzir que a descrição dessa realidade é uma estratégia, que segundo Orlandi (1995), não é um silenciamento a respeito de pontos polêmicos, mas uma forma de dizer uma coisa, para impedir que outras sejam ditas, ou seja, trata-se da dimensão política da significação. O dito induz sentidos que impedem que outros ditos ou outros sentidos sejam produzidos no espaço que o silêncio abre no cenário social. Então, as questões relacionadas a esse recorte discursivo envolvem pressupostos políticos que afetam a vida de todas as pessoas, pois são decisões políticas que determinam o atendimento de necessidades básicas da população como saúde, infra-estrutura, emprego, educação e assim por diante.

Com referência à SDR1 e à SDR2, é pertinente analisar as marcas lingüísticas *notando-se*, *compreende-se* e *visualiza-se*, que representam a quarta pessoa discursiva nesse recorte. Segundo Indursky (1997) a quarta pessoa discursiva ocorre quando há:

[...] construções transitivas pronominais cujo sujeito temático coincide com o sujeito do discurso, de modo que a indeterminação do sujeito temático projeta-se sobre o sujeito do discurso que fica igualmente indeterminado. *Essa dupla articulação indeterminadora – do sujeito temático e do sujeito do discurso – instaura o que entendemos por quarta-pessoa discursiva pronominal.* (1997, p.84)

Essa presença da quarta pessoa discursiva indica, segundo a autora (1997), o não preenchimento da forma-sujeito no discurso através do uso de marcas lingüísticas. No

Discurso Oficial, percebemos que o uso desse recurso é uma tentativa de não relacionar esses recortes com a instituição ou aqueles que falam pela instituição, a fim de não haver comprometimento com os efeitos de sentido oriundos desse discurso.

O próximo recorte discursivo que destacamos fala da *Escola* e contém as seguintes seqüências discursivas de referência:

RECORTE DISCURSIVO 2 – A ‘ESCOLA’ DESCRITA NO PPP

SDR3

A Escola deverá desenvolver sua práxis baseada nos pressupostos da tendência pedagógica transformadora no sentido de contribuir com o processo de construção do conhecimento e a partir de uma metodologia que associe teoria e prática baseada na dialogicidade, tendo em vista a formação de um aluno crítico e emancipado, educado para o exercício da cidadania.

SDR4

A Escola deve envolver-se como um todo integrado buscando viver no dia a dia uma prática construtiva e democrática que propicie a todos os participantes do processo a construção de uma prática social do conhecimento através de uma interação socializante.

SDR5

Identifica-se a Escola como um espaço possível para o exercício da cidadania, pois nela reflete-se as contradições e conflitos existentes na sociedade. É na Escola que se entrecruzam inúmeros valores, valorações e informações que podem ser observadas no processo manifesto da aula (prática pedagógica). O sentido da educação emancipatória realiza-se no enfrentamento da questão dos valores na participação de todos na solução dos problemas.

SDR6

Os alunos oriundos de outras Escolas devem ser distribuídos em várias turmas. As turmas não devem ultrapassar a capacidade física da sala de aula.

SDR7

Deve-se evitar a rotulação das turmas em repetentes, não repetentes, mais ou menos capazes, mais ou menos lentos.

Como no recorte discursivo anterior, temos a presença da categoria conceitual. Agora, a categoria conceitual está presente no termo *Escola*, que remete, numa análise puramente lingüística, ao espaço físico, mas que, no recorte discursivo apresentado, refere-se aos sujeitos envolvidos no processo educacional vivenciado na Escola.

Há, igualmente, a presença da quarta pessoa discursiva nos seguintes itens lexicais: *identifica-se* e *deve-se*. O primeiro termo indetermina o agente, ocasionando o efeito de apagamento da forma-sujeito, conforme nos diz Indursky (1997). O segundo termo, além de indeterminar o agente, instaura um sentido de obrigatoriedade e normatização, o termo

destacado representa uma imposição, o que caracteriza o Discurso Oficial como um discurso autoritário. Nas palavras de Orlandi: ‘Procurando caracterizar o DP¹⁴, pudemos observar que tal qual ele se mostra atualmente em uma formação social como a nossa, ele se apresenta como um discurso autoritário, logo, sem nenhuma neutralidade’. (1987, p.29) Ainda de acordo com Orlandi (op. cit.), o discurso autoritário é aquele em que a polissemia e a interlocução são extremamente limitados, havendo a valorização de um sentido único, imposto. Isso pode ser percebido no excerto citado anteriormente e poderá ser observado em outras seqüências discursivas que serão analisadas em seguida.

Quanto à questão do paradigma epistêmico-conceitual, que remeteria à postura teórica da Escola em termos educacionais, há menção a uma prática educacional transformadora, conforme exposto na SDR3. Essa especificação parece restringir a teoria mencionada apenas àquilo que é adequado aos interesses da Escola e apresenta um caráter distante e teórico, que não remete a práticas pedagógicas específicas que a mesma, em seu projeto, proponha-se a seguir. Nessa seqüência, é importante ressaltar a presença da expressão *aluno-crítico* que, no entender do projeto, é aquele apto a reconhecer e aceitar a organização social, ajustando-se a ela de modo produtivo. De acordo com o discurso-oficial, ser contrário as práticas em voga representa uma negação da cidadania, uma não-participação cidadã, uma vez que os problemas sociais existentes não estão relacionados ao sistema capitalista, e, sim, ao infortúnio de a cidade estar situada numa região agrária e não industrial, o que limita as ofertas de emprego à população e, portanto, a sua inserção nas relações de produção.

Percebemos, nessas SDRs, a presença de conceitos referentes ao ser humano, à sociedade, à educação, ao conhecimento, à escola, à prática educativa, à participação e à forma de educar, sem fazer referência a uma linha teórica previamente escolhida, debatida, entendida e aceita por todos os segmentos. Há referência à tendência pedagógica transformadora que, nesses termos, não representa uma teoria educacional e, caso representasse, deveria ser melhor definida para que os sujeitos envolvidos no processo de elaboração do PPP tivessem certeza do que isso representaria para a Escola em termos de mudança. A impressão é que os termos presentes nessas seqüências seguem modelos atuais na área educacional e não realmente proposições a serem implantadas enquanto práticas pedagógicas. Isso ocorre com os PPP de modo geral, haja vista que embora cada escola apresente características peculiares, há similitude em muitos aspectos inclusive no fato de seguirem tendências atuais para a elaboração de seus projetos. Essas tendências atuais

¹⁴ DP nesse excerto representa o Discurso Pedagógico.

representam um corpo teórico e uma formalização semelhante o que em muitas aspectos aproxima os PPPs.

Tendo em vista que a Escola enfatiza as práticas cotidianas e o caráter técnico, a linha teórica que atende esse paradigma seria menos centrada no sujeito e mais no conhecimento, não como um processo em construção, mas como um fator de assimilação e internalização sistemática. Na verdade, parece que a Escola não sabe ou não quer especificar a linha teórica que segue, já que o Discurso Oficial e a realidade da Escola demonstram posturas divergentes, pois o cotidiano escolar não vivencia situações em que o exposto no PPP seja realmente efetivado. Isso poderá ser comprovado no capítulo seguinte, quando fazemos a análise do discurso dos alunos.

Sendo assim, quando, em seu projeto, a Escola usa de forma constante o termo *democratização*, primando por uma abertura democrática nas relações na Escola pode se deduzir que seja uma convenção que tende a modificar o lado explícito das relações de poder dentro dela. Mas, é possível alimentarmos a suspeita de que sejam democratizadas apenas algumas relações, que não chegam a modificar as relações de poder estabelecido. Realmente, não podem ser percebidas, através do PPP, mudanças na relação de poder, no fazer pedagógico cotidiano, embora haja menção a uma participação mais ampla e efetiva dos segmentos escolares.

Embora seja citada constantemente a relação democrática em sala de aula, onde a prática pedagógica teria que considerar o aluno e respeitar seu cabedal de conhecimentos, efetivamente, a educação, na maioria das vezes, ainda segue os preceitos tradicionais, o professor detém o conhecimento e o aluno é uma ‘tábua rasa’ apta a ser moldada e domesticada. Não há abertura para que o aluno exponha suas dúvidas ou suas inquietações com relação ao processo que está sendo construído em sala de aula, faça sugestões ou opere mudanças no fazer pedagógico em sala. Aliás, nenhum processo é construído, o conhecimento acumulado é repassado, devendo ser assimilado e repetido pelo aluno em momentos pré-determinados. Poderemos observar melhor esse aspecto no momento em que analisarmos os discursos dos alunos.

Nesse recorte discursivo, há uma saturação de saberes ligados aos seguintes termos: *construção da cidadania, processo, construção do conhecimento, dialogicidade, aluno crítico e emancipado, exercício da cidadania, prática construtiva e democrática, prática social, interação socializante, exercício da cidadania, educação emancipatória, tendência pedagógica transformadora*. Esses termos representam a tentativa que o Discurso Oficial faz de limitar os efeitos de sentido através de uma política do silêncio, que, de acordo com o

exposto no conceito-chave *silêncio*, significa que ao dizer A o sujeito automaticamente não está dizendo B ou C, o que impõe um dizer comprometido com uma educação transformadora em detrimento de outro. No caso exposto, o Discurso Oficial, ao dizer A, nega os outros dizeres possíveis, impondo um sentido em prol de outros.

No recorte já apresentado, observamos, igualmente, a presença da paráfrase no Discurso Oficial. De acordo com Orlandi (2005), a paráfrase ocorre quando é evidenciada a retomada do mesmo, do já-dito, uma recuperação constante a fim de sedimentar o sentido. Desse modo, nesse recorte discursivo, há um direcionamento de sentidos através do emprego de expressões tais como: *exercício da cidadania, construção da cidadania, aluno crítico e emancipado, construção do conhecimento, educação emancipatória, processo manifesto da aula, interação socializante, prática construtiva e democrática, dialogicidade, construção de uma prática social do conhecimento*, que já foram usados pelos partidários das idéias de Paulo Freire e sua educação libertadora. No momento em que essas expressões são utilizadas no PPP da Escola, produzem fortes efeitos de sentido relacionados com a sua prática pedagógica e a postura teórica que ela adota, pois o uso desses termos a engaja em práticas libertárias. No entanto, há inconsistência no uso desses termos, já que eles não são explicitados, várias vezes é usado o termo *cidadania*, mas em nenhum momento o Discurso Oficial explica como a instituição entende e trabalha o sentido dessa palavra. Portanto, há a produção de um efeito de esvaziamento do sentido nessas SDRs que atesta o descomprometimento com a realização do que é exposto no discurso. A respeito da paráfrase, é oportuno apresentar a seguinte citação de Orlandi:

[...] Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. (2005, p.36)

No Discurso Oficial como um todo e nesse recorte específico, outro aspecto a ser destacado é a presença da mitificação que consiste na repetição para cristalizar sentidos de expressões. A cristalização impede, ou dificulta, a desconstrução dos sentidos mitificadores e possibilita a manutenção de uma dada hierarquização social. É o que ocorre com o uso

contínuo de termos como *participação, respeito, processo, igualdade, conhecimento, cidadania, emancipação, práticas construtivas, interações socializantes*, dentre outras. Assim sendo, há, outra vez, a presença de categorias conceituais que podem dar margem a inúmeras representações sociais e atender à necessidade da Escola de produzir um discurso pretensamente transformador sem gerar práticas efetivas.

Nas SDR6 e SDR7 temos a presença da ordem, de um discurso autoritário em que se normatiza as práticas vivenciadas na Escola e direciona a ação dos sujeitos. Trata-se, nessas SDRs, da imposição de normas de organização das turmas e distribuição dos alunos nessas turmas. Segundo Orlandi (1987), o discurso autoritário é o território da paráfrase em que há a permanência do sentido único mesmo sob formas diferentes. Há novamente a presença da relação saber/poder através da disciplina dos corpos defendida por Foucault, conforme já mencionamos anteriormente. Nas palavras de Veiga-Neto:

[...] as inúmeras práticas que acontecem no ambiente escolar como técnicas que se combinam e dão origem a uma verdadeira tecnologia, cujo fim é tanto alcançar os corpos em suas ínfimas materialidades quanto imprimir-lhes o mais permanentemente possível determinadas disposições sociais. (2003, p.84)

Assim, o poder disciplinar age na Escola a fim de subjugar os corpos, tornando-os cordatos e produtivos. Todavia, esse poder não é arbitrário e não acontece impositivamente, ao contrário, sua eficácia reside na ilusão de que não há sujeição nesse processo.

O próximo recorte discursivo apresenta os *parâmetros* adotados pela rede estadual de ensino:

RECORTE DISCURSIVO 3 - DIRETRIZES

SDR8

No âmbito educacional, a nossa Escola pertence à Rede Estadual de Ensino, na área de abrangência da 20ª Coordenadoria de Educação. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Brasileira, o Estatuto da Criança e do Adolescente, os princípios e Diretrizes da Educação para o Estado do Rio Grande do Sul, a Lei da Gestão Democrática vigente, as instituições de Ensino Público do Estado do Rio Grande do Sul têm como linha de ação a idéia:

- a)- Da democratização do ensino e da participação de todos os segmentos da comunidade Escolar nas decisões administrativo – pedagógico – financeiras da Escola;
- b)- Construção coletiva do conhecimento;
- c)- Democratização do acesso à educação e garantia da permanência na Escola;
- d)- Autonomia dos estabelecimentos de ensino na gestão administrativa financeira e pedagógica (com repasse trimestral de verba para manutenção da Escola), respeitando as relações entre Secretaria de Educação e Coordenadoria de Educação;
- e)- Livre organização dos segmentos da comunidade Escolar;
- f)- Participação dos segmentos da comunidade Escolar nos processos decisórios para embasar as decisões do Conselho Escolar;
- g)- Transparência dos mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos;
- h)- Garantia de descentralização do processo educacional;
- i)- Valorização dos profissionais da educação;
- j)- Acesso às tecnologias para possibilitar a qualificação e evolução social.

Nesse recorte discursivo, temos o amparo legal que normatiza o PPP, ou seja, há a presença do Estado Democrático de Direito que regula e legisla sobre a organização escolar. Na SDR8, há palavras/designações que nos remetem novamente às categorias conceituais. Essas generalizações têm, nessa seqüência, o agravante de representarem as normatizações da Rede Estadual de Ensino, ou seja, essas categorias conceituais aparecem nos PPPs de todas as escolas públicas estaduais e seus efeitos de sentido atingem todas essas instituições. As categorias conceituais são: *democratização, participação, construção coletiva, educação, autonomia, organização, transparência, processos decisórios, profissionais da educação, qualificação, todos os segmentos da comunidade Escolar, processo educacional*. Tais categorias produzem uma saturação de saberes ligados a uma concepção de escola e de educação transformadora, no nível do intradiscorso que corresponde, conforme o exposto na parte da análise dos conceitos-chave, à superfície discursiva, isto é, o nível da materialidade lingüística. No entanto, tais categorias produzem também um efeito de silenciamento das práticas pedagógicas no nível do interdiscorso, que é o local que torna possível o discurso.

Assim, o interdiscorso pertence ao domínio da memória. No Discurso Oficial, o interdiscorso está presente na constante retomada da noção de *educação transformadora*,

construção coletiva, participação de todos, acesso à educação, livre organização que relembram constantemente a época em que isso não era possível por imposição da máquina governamental e da ‘abertura’ que existe agora, quando os desejos do povo podem ser atingidos. Assim, voltamos ao já exposto, o dito impede que outros ditos surjam e regula a possibilidade de sentido. Temos, então, a política do silêncio conforme a definimos na parte pertinente aos conceitos-chave no primeiro capítulo.

Enfim, são expressões que pairam acima da realidade cotidiana e não possuem valor concreto para os atores que compõem o quadro que teoricamente participou da elaboração do Discurso Oficial. Alguns desses termos acabam adquirindo o papel de determinantes de práticas que a Escola terá de assumir para vivenciar o que expõe no discurso. Trata-se, assim, de uma voz impositiva, usada para habitar o texto e impô-lo como vontade e meta reais, embora, dentro das condições atuais, inalcançáveis. É válido afirmar que muitas dessas expressões são de emprego comum nos discursos oficiais das instituições governamentais e nos aparelhos ideológicos do estado, pois atendem as expectativas da população e, ao serem empregadas, dão a impressão de que a voz do povo é ouvida e seus anseios são atendidos.

É preciso observar, na SDR8, a expressão *nossa Escola pertence* que nos remete à presença de um sujeito político, não-nomeado, mas um *eu* pluralizado no pronome possessivo *nossa*. Através desse pronome, o locutor associa-se ao um grupo maior a quem a Escola pertence, sem especificá-los lingüisticamente, o que gera a ambigüidade do termo. Tais ponderações serão retomadas nos recortes seguintes, uma vez que são recorrentes no Discurso Oficial.

O próximo recorte discursivo será baseado no *Projeto Político Pedagógico (PPP)*, nas propostas apresentadas e na forma como foram construídas:

RECORTE DISCURSIVO 4 – PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO

SDR 9

A comunidade Escolar ao expressar na Filosofia da Escola: ‘A Escola tem em vista o desenvolvimento do aluno como cidadão consciente, crítico e participativo, capaz de interferir na sociedade em que vive’, assume um compromisso social com a construção do aluno – cidadão e de uma educação de qualidade.

SDR10

Na tentativa de concretizar, através da prática pedagógica, a utopia proposta no Marco Doutrinal, apresentamos algumas linhas de ações.

SDR11

Sob a orientação da Coordenação Pedagógica foram realizadas reuniões com professores, funcionários, alunos e Conselho Escolar para que esses segmentos da Comunidade Escolar se manifestassem sobre o rumo que a Escola deve seguir, as suas prioridades no aspecto pedagógico, administrativo e financeiro.

Os dados foram computados, sintetizados e apresentados em reunião para os vários segmentos da Comunidade Escolar. Na oportunidade, os mesmos foram analisados, foram acrescidos alguns aspectos e, então, definidas as necessidades da Escola, o caminho a ser percorrido para que a mesma possa cumprir seus objetivos, oportunizando condições para que a sua Filosofia seja vivenciada.

SDR12

Os vários segmentos da Escola ressaltam como eixos norteadores para a prática pedagógica os seguintes valores: a responsabilidade, a justiça, a cooperação, a igualdade, a liberdade, o diálogo, o respeito, a solidariedade, o coleguismo, o profissionalismo, o amor, a participação e a democracia, bem como a ética que deve estar presente em todas as relações pessoais e sociais. Coleguismo: - estabelecer diálogo nas relações; - colaboração conjunta (ajuda mútua entre aluno direção, pais); - respeitar as individualidades e o trabalho do colega, alunos e funcionários. Respeito: - respeitar as diferenças de opiniões da direção da Escola, dos professores, funcionários, alunos e pais; - manter a polidez no tratamento com alunos, professores, direção, funcionários e pais. Responsabilidade: - desenvolver em sala de aula o conhecimento necessário para o prosseguimento de estudos nas séries seguintes. Justiça: - respeitar as diferenças de idéias; - adotar os mesmos critérios para resolver situações semelhantes, favorecendo a igualdade de tratamento; - evitar a discriminação entre professores, alunos e funcionários; Igualdade: - ouvir a opinião do aluno, do professor e dos pais; - evitar a discriminação favorecendo alguns em detrimento de outros;

SDR13

A prática educativa deve estimular a produção de uma cultura, através do conhecimento, de modo consciente e crítico, auxiliando o aluno a construir-se como sujeito no mundo.

SDR 14

A participação de todos na Escola deverá trazer como fruto uma organização educacional que não venha a repetir o sistema de transmissão dos conteúdos descontextualizados, mas que construa uma sociedade justa e fraterna respeitando a pluralidade de idéias.

SDR15

Solidariedade e Compreensão: - auxiliar os colegas, alunos, funcionários, quando estiverem com problemas; - relação mais afetiva com os integrantes da comunidade Escolar (direção, professores, alunos, pais, funcionários); - buscar de forma solidária a solução para os problemas - ser tolerante com o outro para possibilitar um convívio melhor;

SDR16

A avaliação deve continuar sendo estudada para que se torne uma conseqüência do processo ensino-aprendizagem.

A avaliação deve ser contínua e integral sem ser excludente, envolver todo o processo de ensino-aprendizagem no qual professores e alunos devem estar engajados, apoiados pelos pais.

SDR17

[...] – expor, em lugar bem visível, os direitos e deveres dos alunos, professores e funcionários destacando aqueles que se tem como prioridade.

SDR18

[...] - distribuir para os alunos e pais o texto com as normas de convivência, elaboradas pelos mesmos.

A primeira observação, a respeito da SDR9, retoma a presença das categorias conceituais, nesse caso, *comunidade escolar* que se outorga o sujeito responsável pela ‘filosofia da Escola’ e pela intenção de formar um cidadão a partir de uma educação de qualidade. Essa categoria generaliza os sujeitos envolvidos com a FD Escolar, pois, sem nomeá-los, distribui a responsabilidade e o comprometimento com o proposto na filosofia da Escola que passa a ser algo elaborado por um sujeito institucional e, cuja efetivação é da alçada de todos os segmentos escolares, sem especificar quem são esses segmentos, o papel que cada qual desempenhara nesse cenário, tampouco a função a ser desempenhada. Retomamos, também nessa SDR, a questão da saturação de saberes que é percebida pelo uso de termos como *compromisso social, educação de qualidade, construção do aluno-cidadão*.

Outro ponto a ser discutido nessa seqüência é a presença das aspas e dos dois pontos introdutórios ao ser descrita a filosofia da Escola que é: ‘*A Escola tem em vista o desenvolvimento do aluno como cidadão consciente, crítico e participativo, capaz de interferir na sociedade em que vive*’. É relevante apontar a aspas e os dois pontos introdutórios no Discurso Oficial porque ambos demonstram que houve uma ruptura no discurso para que fosse inserido enunciados oriundos do discurso do *outro*. Ou seja, a filosofia da Escola, conforme a AD, aparece entre aspas por não representar o discurso da instituição, não sendo originário dela e, dessa forma, não revelando disposições dela e úteis a ela. Conforme Indursky, as aspas apontam a discordância com o que está sendo acrescido. Com elas, o sujeito institucional (no Discurso Oficial) assinala a divergência com o que foi dito, questiona a legitimidade do que foi exposto. Há, assim, uma espécie de fronteira entre posições antagônicas dentro da FD Escolar. De um lado, o Discurso Oficial comprometido com as relações de poder existentes, e, de outro lado, o discurso não-formal que vem ao encontro das classes desprivilegiadas. Desse modo, temos, nessa sdr, o Discurso Relatado Marcado (DRM), ainda conforme Indursky (1997), em que a heterogeneidade é destacada através do uso das aspas e dos dois pontos introdutórios. Nas palavras da autora mencionada, [...] *o DRM manifesta a presença rejeitada do discurso-outro*. (1997, p.200) É pertinente, ainda, observarmos nessa SDR a presença dos adjetivos *consciente, crítico e participativo*, que representam a saturação do substantivo *cidadão*, a fim de condicionar os efeitos de sentido e impedir a ocorrência de sentidos que não foram previstos. Aqui, temos novamente a política do silêncio em que o dito impede que outros ditos possam surgir e outros sentidos possam ser construídos. A adjetivação será uma prática recorrente no Discurso Oficial e voltaremos a essa questão nas seqüências seguintes.

Nosso foco de interesse, na SDR10, são as expressões *Na tentativa de concretizar e a utopia proposta*, que demonstram haver, sob a aparente construção democrática e participativa, uma clara relação de poder em que setores da comunidade escolar são subjugados através da participação voluntária em um projeto que tem o propósito de, teoricamente, promover mudanças que a população desprestigiada socialmente anseia, mas que, na verdade, não passa de um conjunto de palavras escolhidas numa dinâmica democrática induzida pela conveniência da instituição de poder em que os sujeitos se inserem. Não devemos ignorar o fato de que a Escola atende às necessidades da sociedade que a controla, ou seja, o discurso que ela elabora e dissemina está articulado ao espaço/tempo em que se localiza e não foge às determinações que a historicidade lhe confere. Esse discurso está assentado num regime de verdades que a sociedade gerou e que regulamenta, fazendo com que se reproduzam, através da disseminação de certos discursos, ou seja, da FD Escolar. Esses efeitos de verdade estão ligados ao sistema de poder vigente e aos que detêm o poder na sociedade capitalista. Essa sociedade existe não com a finalidade de reprimir seus antagonistas, mas de manter relações que ultrapassam o nível discursivo e atingem a cotidianidade do indivíduo, afetando e determinando as formas de prazer, de lazer, de convívio, de relações pessoais, profissionais, enfim, uma entidade que paira acima do corpo social, atingindo-o em todas as suas dimensões. De acordo com Foucault (1995), o poder como uma forma repressiva não vingaria, seu sucesso reside em ser uma força que não nega, mas que gera o prazer, o saber, o lazer e produz o discurso, sendo uma cadeia produtiva envolta no conjunto social. Nas palavras de Foucault,

[...] Por outro lado, estamos submetidos à verdade também no sentido em que ela é lei e produz o discurso verdadeiro que decide, transmite e reproduz, ao menos em parte, efeitos de poder. Afinal, somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder.(2002, p.180)

Nessa sequência discursiva, percebemos, além das relações de poder vigentes no espaço escolar, a ambivalência de sentido que o termo *utopia* constrói nesse segmento, uma

vez que podemos interpretá-lo como sendo uma meta difícil de ser alcançada, um projeto apenas, um direcionamento para o futuro, uma transformação quase impossível na Escola e, também, podemos associar esse termo ao conceito de democratização, de acesso e permanência na escola. Parece-nos, em outra interpretação possível, que a instituição escolar não crê em sua filosofia, revelando coerência ideológica com as formações ideológicas em que o Discurso Oficial se insere.

Em seguida, temos a SDR11 que relata a forma como foi construído o PPP da Escola. Num primeiro momento, há a impressão de que o processo decisório foi plenamente democrático. Contudo, convém salientar que não há referência à participação dos pais nas reuniões, apenas do Conselho Escolar que reúne uma representação de pais, mas não todos. A Escola deveria enfatizar que o convite foi a todos os pais, para participarem da construção do PPP, mesmo se considerasse que eles, na sua maioria, não iriam participar, todos deveriam ser envolvidos e mencionados. Da forma como está explicitado, tem-se a impressão de que a participação dos pais não é relevante no projeto a ser construído, não merecendo ser destacada a sua presença.

É importante ressaltar, conforme já descrito, que todo o processo de construção do PPP foi orientado pela Coordenação Pedagógica, o que gera dúvidas a respeito da liberdade que os partícipes tiveram para expressar seus desejos e vontades. Há duas formas de orientar: uma em que são sugeridas etapas que o grupo de discussão deve ir vivenciando e ultrapassando, e outra em que as propostas são apresentadas e o grupo deve posicionar-se frente a elas, fazendo colocações pertinentes, aceitando-as ou não. Nesse último caso, é menos freqüente a real participação dos segmentos que acabam sendo inibidos a manifestar-se frente à instituição escolar e seus demais companheiros, o que acaba gerando uma não-participação, que é imposta pela dinâmica de trabalho, que acaba silenciando os que não concordam com as propostas e que temem serem expostos e contestados frente a um texto previamente elaborado que precisa apenas ser aceito. Há, desse modo, uma forma de silêncio em que a coordenação do trabalho, por burocratizar a discussão e a participação dos segmentos, tolhe a manifestação das opiniões do grupo. Trata-se de uma censura implícita. Essa autoridade, reconhecida nos representantes da instituição escolar, permite que, nesse cenário, eles ocupem a posição do sujeito dono da verdade, da voz que tem a autoridade para falar e determinar o certo. Se uma voz tem a autoridade do dizer, às outras vozes resta o silêncio, o silêncio da opressão, já que esse poder de dizer remete ao silêncio do não ter o poder para dizer.

Assim, nessa SDR, podemos notar que o discurso foi moldado de acordo com as expectativas dos sujeitos representantes da instituição escolar, pois é mencionado claramente o fato de que, após as reuniões em que os segmentos da Escola expressaram seus anseios, esses discursos foram filtrados e apresentados em nova reunião para serem aceitos e incluídos no PPP. Quando é dito: *Os dados foram computados, sintetizados e apresentados em reunião* podemos questionar o quanto os discursos primeiros foram modificados e alterados. Novamente, destacamos a presença do silenciamento, da política do silêncio em que se exclui o dizer que não condiz com o interesse dominante. Silencia-se a voz que pode remeter a situações ou idéias contraditórias as do sistema. Segundo Orlandi:

[...] Por aí se apagam os sentidos que se quer evitar, sentidos que poderiam instalar o trabalho significativo de uma 'outra' Formação Discursiva, uma 'outra' região de sentidos. O silêncio trabalha assim os limites das Formações Discursivas, determinando conseqüentemente os limites do dizer. (1995, p.76)

Dessa forma, podemos questionar a legitimidade do processo construído, se realmente houve a participação de apenas uma representação dos pais e se os pontos foram apenas apresentados para votação e aceitação, qual é a validade desse PPP? Pode, contudo, ter havido uma escolha lexical inadequada que comprometeu e alterou o sentido do que foi enunciado, o que é difícil de ser aceito num projeto feito (teoricamente) a tantas mãos. Essa escolha pode ser inconsciente, mas não é aleatória, tampouco neutra. O resultado disso é o silenciamento das outras vozes que fazem parte do contexto escolar. Salientamos, além disso, que a SDR11, apesar dos questionamentos que suscitou, demonstrou a forma como o PPP foi construído e em que condições ocorreu a sua construção.

Em todo o PPP e nesse recorte discursivo em especial, podemos perceber que o discurso enunciado é, pelo menos lingüisticamente, ausente de marcas de subjetividade, ou seja, o sujeito está ausente, ou omissivo. Têm-se a impressão de que é conveniente que esse discurso seja marcado pela impessoalidade, a fim de que a autoridade contida nele não possa ser questionada, uma vez que não pode ser atribuída a um sujeito físico e sim a um sujeito discursivo não enunciado, embora todos tenham noção de que a Escola (através da Coordenação Pedagógica que efetivamente coordena e controla o que foi elaborado) é o

sujeito enunciador. A impessoalização é uma estratégia ideológica que, valendo-se da generalização, visa a retirar ou o peso da responsabilidade do enunciador, ou a força representativa de indivíduos e grupos por meio do uso de pronomes genéricos que implicam uma exclusão como, por exemplo, *todos* na SDR14, expressão que pode representar a exclusão por intermédio de uma aparente inclusão genérica. A referência constante do PPP à presença de interlocutores investidos de diferentes papéis ideológicos e institucionais na sua elaboração acaba gerando a impressão de um trabalho democrático (ilusório) que tende a unir indivíduos com diferentes papéis sociais, com diferentes opiniões conjunturais, ou seja, sujeitos oriundos de posições sociais distintas que ocasionam o embate de opiniões dentro da FD Escolar. Todavia, essas vozes conflitantes não se manifestam efetivamente. O silêncio imposto pelo dito e a censura do poder dizer tornam esse cenário irreal e a impressão de democratização um efeito metafórico do discurso.

No entanto, o sujeito que enuncia o PPP é um sujeito afeito às implicações da Formação Discursiva que a Escola traz atavicamente em seus alicerces. Nesse caso, por mais que o PPP seja resultado de uma reunião de diferentes setores da comunidade escolar, os discursos presentes nele estão inseridos na FD Escolar e, por mais que passe a impressão de abertura com o chamamento da comunidade para a construção dessa proposta, ela está mascarando a legitimação do discurso que essa FD defende, através da aceitação dele por todos os segmentos da Escola.

Nesse recorte discursivo, não há a presença de destinatários próximos, mas de terceiros situados acima de todos os participantes, ou melhor, pseudoparticipantes. O recorte refere-se, outra vez, a categorias conceituais tais como: *todos, segmentos da Escola, prática educativa, produção, consciente e crítico, processo ensino-aprendizagem, sujeito no mundo, Conselho Escolar*, dando-nos a impressão (ou ilusão) de entes sociais que pairam acima dos seres comuns e concretos, o que acarreta uma impressão de vagueza e inconsistência para as proposições, produzindo um efeito de esvaziamento de sentido.

Há, também nesse recorte discursivo, a ausência de referência aos meios para se atingir os fins. Não se fala das ações específicas para que o resultados previstos na filosofia escolar sejam obtidos. Os fins são mencionados constantemente, por exemplo, na SDR9: *a produção de uma cultura, através do conhecimento, de modo consciente e crítico, auxiliando o aluno a construir-se como sujeito no mundo*, mas os meios para que esse objetivo seja concretizado aparecem de forma muito teórica, através de práticas e atitudes genéricas que os segmentos devem seguir, mas que, na totalidade, não trazem com clareza a forma como levarão até os fins.

Na SDR 12, podemos observar a presença das normas que irão controlar as relações no ambiente escolar, Nessa seqüência são expostos os eixos que devem nortear a prática pedagógica e o significado de cada um deles no âmbito do PPP. Os eixos são os seguintes: *a responsabilidade, a justiça, a cooperação, a igualdade, a liberdade, o diálogo, o respeito, a solidariedade, o coleguismo, o profissionalismo, o amor, a participação e a democracia, bem como a ética que deve estar presente em todas as relações pessoais e sociais*. Temos novamente a saturação de saberes já mencionada e as categorias conceituais que, nesse momento, deixam de ser genéricas, pois a Escola especifica o que significa cada termo elencado e como se deve agir para chegar a ele. Isso nos remete, de novo, a política do silêncio em que o dito impede que outros ditos sejam construídos, o que satura os efeitos de sentido. Essa saturação de saberes vai ao encontro do que a sociedade quer ouvir. Há, também, a presença do determinismo, ou seja, esse discurso (como outros presentes no PPP) diz como fazer, ensina a agir, coordenando e direcionando a ação e, por sua vez, os sentidos. Isso é uma manifestação do autoritarismo próprio a instituições detentoras de poder social. Dessa forma, o Discurso Oficial do PPP instala na Escola um eficaz mecanismo de controle, pois nele encontram-se os discursos possíveis de serem produzidos e aceitos na comunidade escolar. Trata-se de temas específicos que admitem apenas uma interpretação, já que, se o discurso diz que se deve fazer assim, não poderemos fazer ‘assado’.

Nas SDR13, SDR14, SDR15 e SDR16 temos a continuação das normatizações iniciadas na SDR12. Essas seqüências continuam a dizer aos outros a forma adequada de agir no ambiente escolar, salientando o que deve ser feito e, portanto, deixando implícito o que é proibido fazer. Assim, são estabelecidas verdades que passam a ter o caráter de leis, cujo descumprimento pode acarretar punições severas. Essas ‘verdades’ anulam a possibilidade de outros dizeres que o poder hegemônico desqualifica. A respeito disso, Foucault afirma que as classes desprestigiadas não precisam dos intelectuais para saber o que lhes convém: ‘[...] elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles; e elas o dizem muito bem. Mas existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber. Poder que não se encontra somente nas instâncias superiores da censura, mas que penetra muito profundamente, muito sutilmente em toda a trama da sociedade’. (1995, p. 71). Em outras palavras, as normatizações tornam-se uma forma de falar pelos outros e não ouvir o que eles têm a dizer, o que acaba por reorganizar a distribuição do poder, acomodando as insatisfações e silenciando as contradições.

A SDR16 apresenta as normatizações que dizem respeito à avaliação escolar, a forma como a Escola determinou, através do PPP, a maneira dos alunos serem avaliados. A avaliação é exposta de acordo com as teorias educacionais atuais, englobando as premissas pertinentes à teoria educacional que é apresentada no Discurso Oficial e a Escola pretende seguir. Sendo assim, a forma como a avaliação aparece no PPP é diferenciada daquela defendida pela didática tradicional. Todavia, não há realmente evidência de que a avaliação realizada no colégio corresponda ao exposto no Discurso Oficial. Como professora que atuou na Escola no ano de 2005 e esteve em contato com alunos, professores e coordenação pedagógica, é possível afirmarmos que não vimos menção em reunião alguma às formas de avaliação descritas no PPP e, também não foi feita qualquer solicitação aos professores que procedessem da forma como se descreve ali. O que se enfatiza é a necessidade de três instrumentos por trimestre, cujo valor é previamente determinado pela coordenação pedagógica (outra manifestação do autoritarismo já discutido), ficando facultado ao professor torná-lo inferior e nunca superior, sendo a prova final o instrumento com valor maior que pode ficar entre 50 e 60 pontos, de acordo com a distribuição que o professor fez das notas com os outros dois instrumentos.

Quanto à avaliação, podemos dizer que ela valoriza, de acordo com a prática da Escola, a memorização do conteúdo exposto e a busca pela média que é 50, o que vem de encontro ao que o PPP expõe. Deve-se cobrar o que em aula foi trabalhado e, previamente exposto ao professor por meio do plano de curso da disciplina que lista os conteúdos relacionados à série com a qual irá trabalhar, o qual deverá ser ‘vencido’ até o final do ano letivo, tendo por meta que o aluno seja capaz de adquirir todo esse saber. Podemos afirmar que o conteúdo priorizado pela Escola não tem relação com a realidade do aluno, tampouco atende às necessidades práticas, ocorrendo ações isoladas num ou noutro sentido que, no geral, não atendem às perspectivas educacionais apresentadas no PPP.

Nas SDR17 e SDR18, são determinadas as formas para que as normatizações sejam apresentadas aos demais segmentos escolares, o que demonstra que nem todos participaram da elaboração das mesmas. Do contrário, não haveria necessidade de informar todos de modo tão premente. Nessas SDRs, podemos notar que a Escola abandonou as práticas punitivas tradicionais e busca agora enquadrar os alunos por meio de normas comportamentais, que são expostas no PPP, como formas de controlar a conduta do aluno. Essas normas são apresentadas ao aluno, a fim de que este possa saber até onde pode ir e as penalidades a que estará sujeito caso ultrapasse esses limites. As *normas de convivência*, mencionada na SDR18, é uma declaração em que constam as atitudes e os hábitos salutarres no ambiente Escolar.

Essas normas de conduta são apresentadas previamente aos pais para que estes votem todos os itens e, em seguida, são repassadas aos alunos. É válido analisar o efeito de sentido da designação *normas de convivência*, que representa as formas adequadas de convívio social, determinadas pela FD reguladora do ambiente escolar. Esse efeito de sentido remete àquilo que o sujeito pode fazer, deixando implícito o que não lhe é permitido. Assim, outra vez, retornamos à política do silêncio, à censura, que, nesse momento, regula as ações possíveis ao sujeito condicionando seu comportamento social através de normas que, se ignoradas, o levaram ao ostracismo e exclusão social.

Outro fato a ser considerado é a freqüente menção à participação de todos e ao respeito à pluralidade de idéias, como ocorre na SDR14: *A participação de todos na Escola e sociedade justa e fraterna respeitando a pluralidade de idéias*. Isso pode ser justificado a partir do seguinte registro de Veiga:

É preciso ter consciência de que a dominação no interior da Escola efetiva-se por meio das relações de poder que se expressam nas práticas autoritárias e conservadoras dos diferentes profissionais, distribuídos hierarquicamente, bem como por meio das formas de controle existentes no interior da organização Escolar. Como resultante dessa organização, a Escola pode ser descaracterizada como instituição histórica e socialmente determinada, instância privilegiada da produção e da apropriação do saber. (2004, p.21)

Dessa forma, a presença dos segmentos escolares na construção do PPP passa uma impressão de participação e inclusão intencional, pois é dada voz a segmentos, geralmente ignorados ou desconsiderados, para que falem e exponham suas idéias, mesmo que isso seja controlado e censurado pelo mecanismo escolar. Falar é agir e agir implica em poder, o que faz com que esses segmentos tenham a ilusão de poder ao ‘participar’ da tomada de decisões importantes para a vida escolar, o que caracteriza a passagem de um estado de inércia para um estado ilusório de mobilização. Assim, o Discurso Oficial cria a imagem de construção coletiva onde todos os segmentos da Escola estão envolvidos e são participantes ativos, o que lhe confere o caráter de verdade, pois, absolutizando o discurso, ele se transforma num instrumento indutor que apresenta à Escola a ordem que, por ele e através dele, foi estabelecida.

Assim, temos uma noção de pertencimento, de discursos que pertencem ao universo aceito pelo Discurso Oficial e que, portanto, correspondem à FD Escolar. Em oposição, temos a noção de não-pertencimento, de discursos que não podem ser aceitos por não terem o respaldo do Discurso Oficial e da FD em que ele se inscreve. Então, o Discurso Oficial determina o que a Escola tem a autonomia de ‘produzir’, selecionando o que pode ser dito, por quem, onde, e quando pode ser dito. Outra vez, temos a presença do autoritarismo próprio ao poder que a Escola detém por ser um mecanismo de controle social e um Aparelho Ideológico do Estado que se vincula à Formação Social dominante. Obviamente, essa FD e as práticas que ela determina são colocadas em funcionamento por sujeitos, que, nesse caso, representam instituições, lugares sociais. Os embates dentro da FD Escolar, que habita o interior da instituição escola, criam limites à abrangência dessa FD, impondo limites, fronteiras e dispersões ao seu discurso.

A partir do exposto, é importante considerar a questão da pluralidade cultural. Ao reconhecer ser a sociedade constituída pela pluralidade cultural, a Escola aceita que, em seu interior, essa pluralidade também esteja presente. Todavia, reconhecer essa presença não induz ao trabalho com ela, pois, embora seja mencionada a necessidade de atividades diagnósticas não apenas dos conhecimentos do aluno, mas também de sua realidade, não há indicações do que fazer ao constatarem-se tais fatores. A pluralidade cultural presente na turma é única e não se repetirá de modo algum.

Então, resta a pergunta: o que o professor faz ao constatar isso? Como proceder? A alternativa mais usada é ignorar e tratar todos como se fossem iguais, como se não houvesse diferença alguma entre os alunos, como se o fato de uns terem estudado em Escola particular e outros não, os tornassem iguais e não diferentes, como se suas origens sociais não fornecessem trajetórias de vida particulares. Há a noção de identidade fixa, que anula a idéia de identidades culturais de classe, gênero, etnia; padrões culturais que deveriam ser levadas em consideração na construção das práticas pedagógico-curriculares. É importante ressaltar que essa questão da pluralidade cultural aparece normatizada no recorte discursivo dois, em que algumas das seqüências apresentadas determinam como os alunos serão distribuídos nas turmas e como será feita a organização das turmas a fim de privilegiar a socialização dos alunos. Contudo, na análise do discurso dos alunos poderemos observar que, segundo eles, as orientações do PPP não são seguidas.

Há, no Discurso Oficial do PPP, referências à necessidade de elaboração de uma proposta curricular que atenda à questão da pluralidade cultural. Esse debate já está presente nos PCNs que tratam o tema como um dos que devem ser trabalhados e valorizados em sala de aula. Trata-se de trabalhar as questões globais e as questões locais em permanente ação dialética. Todavia, há, na prática, um trabalho pedagógico que tende a generalizar todo o corpo discente, e trabalhar a partir de perspectivas homogêneas, sem haver a consideração da cultura que cada grupo traz para a Escola.

Enfim, o Discurso Oficial valoriza um olhar sobre a realidade que é determinado pela FD Escolar, reguladora de toda a prática escolar. Esse olhar oficialmente manifesta a necessidade de valorizar a pluralidade, mas, efetivamente, abarca todos como sendo iguais, o que impede a reflexão acerca das disparidades e desajustes sociais. Trata-se de uma representação própria a um Aparelho Ideológico do Estado que tem por objetivo difundir a visão de sociedade que os grupos dominantes consideram adequados para a manutenção das relações de poder vigentes e querem que seja assimilada pela clientela escolar. Assim, essa visão de mundo repassada pela Escola tem estrita relação com o poder que se quer manter e disseminar. Deste modo, justifica-se o fato do PPP passar a impressão de neutralidade, de distanciamento dos fatos da realidade. Parece que esses fatos são mencionados apenas a fim de localizar os leitores e que, embora sejam pressupostos para a prática pedagógica, têm um caráter artificial e acrítico, são fatos expostos sem significação. Não há contestação, é a transcrição de um mundo estático, que está ali e pronto.

O PPP entende a formação escolar centrada não em conhecimentos formais, mas no processo de sua aquisição e nas relações sociais envolvidas. Isso passa a impressão de que, na Escola, estão sendo incentivadas práticas de convivência cooperativa entre todos os segmentos escolares, reforçando os vínculos socioculturais envolvidos no processo do conhecimento, estabelecendo situações interativas para facilitar os processos democráticos. Assim, são enfatizados os fatores sociais e culturais em contraponto aos conteúdos formais. Todavia, todo esse pressuposto é negado nas situações práticas de sala de aula e na FD em que o Discurso Oficial se inscreve, que é o da sociedade capitalista hierárquica e hegemônica.

De forma sutil, essa FD visa a valorizar ações que priorizem maior eficiência da aprendizagem escolar (menor repetência e não necessariamente melhor formação). Essa eficiência está pautada em índices de reprovação inexistentes que comprometam o mínimo possível, ou nada, o erário público. Mas essa repetência menor não condiz com uma formação melhor, pois ocorre apenas uma flexibilização dos sistemas avaliativos com vistas à aprovação e, não necessariamente, ações voltadas para um processo educacional eficaz. Essa eficiência é

viabilizada por meio de modificações relacionadas à questão da descentralização, autonomia, capacidade gerencial, parceria com a comunidade e ações relacionadas às questões pedagógicas como eficiência do processo ensino-aprendizagem, avaliação, atuação do professor e metodologia. Assim, tem por objetivo tornar a Escola eficiente de acordo com práticas de gestão empresarial, já que os problemas que nela existem são circunscritos unicamente à esfera institucional. Essas práticas acabam gerando mais vagas, que antes eram ocupadas pela ocorrência da repetência, e descongestionam o fluxo de alunos, o que acarreta a perda da qualidade cognitiva e gera a manutenção do fracasso escolar. Isso desconsidera o fato dos indivíduos viverem numa sociedade que traz exigências concretas de inserção, implicando conteúdos, competências do pensar e do agir, assistência aos comportamentos sociais dos alunos e a sua conduta pessoal. Assim, temos uma Escola que favorece a exclusão, já que nega a necessária prática docente e procede a uma pseudoprática que perpetua processos de dominação.

O próximo recorte discursivo a ser analisado será o que aborda a *educação*. Esse recorte contém seqüências discursivas que demonstram a forma como o PPP entende e trabalha a questão educacional.

RECORTE DISCURSIVO 5 – EDUCAÇÃO

SDR19

É importante lembrar que na educação devem estar presentes não só uma racionalidade instrumental para apropriação do mundo, mas também, uma racionalidade que busque compreender e esclarecer a realidade, desenvolvendo competências no ser humano para ser um sujeito crítico e emancipado.

SDR20

Compreende-se a educação inserida em uma sociedade com seus fatores determinantes e condicionantes, porém visualiza-se a possibilidade de trabalhar pela sua democratização, entendida não apenas como acesso à Escola, mas principalmente, como permanência nela.

SDR21

Acredita-se que a educação tem o papel de contribuir para que o ser humano venha descobrir suas próprias possibilidades, centrada nos interesses emancipatórios do aluno que deve ser capaz de, coletivamente, criar suas próprias formas de organização sendo sujeito de sua história, construtor do seu conhecimento e da sua sociedade. O conhecimento é reconstruído através do processo de interação professor, aluno e o próprio objeto do conhecimento. Para a construção do

conhecimento deve-se levar em consideração as potencialidades dos alunos e os níveis de desenvolvimento para que as novas informações, conceitos, habilidades e atitudes possam ser compreendidas pelos mesmos e possam estabelecer novas relações, re-significando e reconstruindo o próprio conhecimento. Sabe-se que esse não é algo pronto e acabado, mas faz parte de um processo que deve ser contextualizado a partir dos saberes elaborados e sistematizados ao longo da história e do cotidiano.

SDR22

No âmbito educacional, percebe-se uma desvalorização do profissional da educação, bem como a diminuição dos investimentos referentes a essa área. Outro aspecto que deve ser ressaltado diz respeito ao conhecimento que está sendo produzido, ou seja, em sua grande maioria há o predomínio de uma racionalidade comunicativa (interesse técnico). Muitas vezes, o conhecimento elaborado privilegia a técnica se apropriando dos avanços tecnológicos e científicos (ciências naturais), deixando de lado a racionalidade comunicativa (interesse emancipatório e as ciências sociais humanas). Há necessidade de sessões de estudos por grau, curso e disciplina para o corpo docente realizar estudos sobre propostas educacionais fundamentação teórica, viabilização da interdisciplinaridade, troca de experiências, reflexão sobre a prática, buscando-se uma unidade de ação visando à melhoria na qualidade de ensino e superação das situações apontadas como problema, por exemplo, a diminuição dos índices percentuais de repetência e evasão, principalmente no curso noturno.

SDR23

A prática educativa deve estimular a produção de uma cultura, através do conhecimento, de modo consciente e crítico, auxiliando o aluno a construir-se como sujeito no mundo.

SDR24

Deve-se incentivar a pesquisa, a observação da comunidade em que vive para que se estabeleça intercâmbio de idéias e experiências que levem a uma aprendizagem significativa.

SRD25

Educar para a liberdade, para a justiça, para a fraternidade é trazer uma nova mentalidade para a educação, movida por uma ética emancipatória que inaugura um espaço novo para a educação do ser humano.

O primeiro ponto a destacar é a presença das categorias conceituais e a saturação de saberes nesse recorte discursivo que tem as mesmas finalidades já expostas na análise das ocorrências anteriores, na SDR19: *racionalidade instrumental, racionalidade que busque compreender e esclarecer a realidade, um sujeito crítico e emancipado*, na SDR20 *democratização*, na SDR21: *interesses emancipatórios do aluno, sujeito de sua história, construtor de seu conhecimento e da sua sociedade, interação professor aluno*, na SDR22: *racionalidade comunicativa*, na SDR23: *modo consciente e crítico, sujeito no mundo, prática educativa*, na SDR24: *intercâmbio de idéias e experiências, aprendizagem significativa* e na SDR25: *ética emancipatória, educação do ser humano*. Sabemos, segundo Althusser (1985), que o aparelho ideológico dominante nas formações capitalistas é a Escola que tem a função de reproduzir as relações de produção, submeter os indivíduos a uma ideologia e estar sob a égide da ideologia dominante. Dentro desta perspectiva, podemos considerar que a Escola tem

a função de reproduzir os modelos de produção, embora o Discurso Oficial, aparentemente, negue isso. Isso pode ser percebido pela SDR19 e SDR20. Nessas seqüências discursivas, a Escola admite a existência de problemas sociais ou confrontos entre idéias, mas considera que, na Escola, será construído o espaço para a resolução disso. Ora, os problemas sociais e as lutas de classe serão modificados apenas através de uma transformação social, ou de uma modificação drástica das relações de produção, o que a Escola, em nenhum momento, afirma estar disposta a propiciar ou fomentar.

Althusser (1985) diz que a Escola como Aparelho Ideológico do Estado se encarrega das crianças de todas as classes e inculca valores e saberes determinados pela ideologia dominante. Isso ocorre no período em que a criança é mais suscetível a cerceamentos, pois se encontra presa entre o aparelho ideológico da família e o Aparelho Ideológico do Estado. No final de sua vida escolar, a criança está apta a entrar no círculo de produção, tornando-se operários ou pequenos camponeses alheios às dimensões de seu assujeitamento. Uma parcela segue os estudos e acaba por formar a burguesia que aceita como verdade absoluta a realidade satisfatória que se lhe apresentam. Os que chegam ao final do percurso e da formação acadêmica assumem os postos de agentes da exploração e/ou da repressão que viverão seus papéis, muitas vezes, inconscientes do quanto foram moldados e condicionados pelos aparelhos ideológicos que, através deles, perpetuam os processos de exploração. Essa realidade, destacada por Althusser, aparece no PPP da Escola através das expectativas que ela tece com relação ao papel do aluno no cenário social, na forma como considera a sociedade e o tipo de cidadão que julga ser necessário oferecer a essa realidade. Na SDR20, podemos perceber que a Escola recorta essa realidade e insere no projeto que vincula.

Há uma preocupação crescente da Escola, exposta nas diversas reuniões docentes, acerca dos baixos resultados educacionais e, para tentar solucionar esse problema, são apresentadas sugestões que não constam no Discurso Oficial escrito, mas são recorrentes no Discurso Oficial oral. Ou seja, a fim de melhorar o 'rendimento' dos alunos, elevando os índices de aprovação, em muitas ocasiões, os professores são orientados a flexibilizarem os processos avaliativos, a reduzirem a quantidade de conteúdos apresentados, valorizando o resultado em detrimento do processo. No final do ano letivo, há uma facilidade em promover alunos reprovados de acordo com critérios pouco claros, que, na maioria das vezes, dependem do aluno para serem determinados e que têm por finalidade reduzir os índices de repetência. Essas práticas podem parecer progressistas e inclusivas, mas, na realidade, tendem a contribuir para manter processos de exclusão. Isso reflete uma injustiça social, pois diminuir o grau de exigência a fim de formar alunos menos capazes do que outros, ou com menos bagagem do

que outros, é uma forma de doutrinar o aluno e adequá-lo à sociedade atual, negando o acesso pleno ao rol de procedimentos que o tornariam apto a incluir-se na sociedade capitalista, determinando sua exclusão, ou a exclusão daqueles que não tem como buscar uma formação melhor fora da rede Escolar. A SDR22 pode ilustrar o que foi exposto anteriormente, pois traz considerações a respeito das mudanças necessárias na vida institucional para se adequar às diminutas expectativas da clientela escolar.

A implicitação, entendida como um processo em que se inclui um sentido ou uma avaliação de forma sutil, o que pode no PPP ser uma forma de hierarquia implícita, é um recurso corriqueiro no Discurso Oficial, tendo sido exposto no transcorrer de toda esta análise situações em que é possível identificar sua presença em enunciados repletos de noções que podem ser assimiladas de modo implícito. Por exemplo, a SDR23 permite deduzir como implícito que a Escola produz cultura, mas uma cultura específica, oriunda do conhecimento que é selecionado de acordo com o estado que regula e controla a Escola. Esse conhecimento é selecionado para atender as determinações ideológicas da FD em que a Escola se insere, assim, os alunos acabam assimilando uma cultura construída para mantê-los atrelados aos modelos de produção vigentes e adaptá-los à hierarquização social tida como ideal. Essa implicitação trabalha também com o subentendido, que é um processo argumentativo e estabelece uma lógica do tipo *se ... então*, cujas conseqüências podem ser bem avaliadas. Podemos perceber a ocorrência dela na SDR24, em que deduzimos que se educarmos de acordo com esses preceitos então teremos a educação do ser humano, caso contrário ela não ocorrerá. A partir do exposto, podemos afirmar que a FD presente na conjuntura Escolar, reguladora do que pode e deve ser dito no cenário educativo, está alicerçada numa aparente neutralidade política, que apregoa a necessidade de democratização dos processos de ensino e dá voz àqueles que compõem sua clientela.

Nesse recorte discursivo, é possível percebermos a presença da quarta-pessoa discursiva em que ocorre a impessoalização do sujeito. Ela ocorre através do uso constante do pronome *se* que, nesses casos, resulta na indeterminação do agente. Podemos citar como exemplo as seguintes ocorrências: *compreende-se, visualiza-se, acredita-se, deve-se, sabe-se, percebe-se, construir-se*. De acordo com Indursky, com a indeterminação do agente:

[...] o *sujeito do discurso* *simula o não-preenchimento da forma-sujeito, o que promove o efeito de seu apagamento*. Essa simulação acarreta uma outra, que lhe é correlata: a aparente não-suposição do *outro*. Ou seja, a *quarta pessoa discursiva* pronominal promove o efeito de apagamento da estrutura dialógica, de modo que os acontecimentos discursivos apresentam-se como fatos que independem de um sujeito do discurso, sendo, pois, representativos de uma verdade absoluta. (1997, p.84)

Enfim, a simulação que o pronome *se* oportuniza gera a idéia que o acontecimento discursivo é produzido por si só, sendo ausente de um sujeito responsável pela sua enunciação. Trata-se de uma ilusão que cria o efeito de verdade única, em que não há outro sujeito, pois não existe um sujeito nesse discurso. Nesse caso, temos a presença de uma voz onipotente que tudo sabe e tudo diz que paira acima de todos a fim de manter a ordem. Trata-se da voz da Instituição.

No recorte discursivo 6, poderemos perceber a presença de apontamentos acerca do papel que cabe ao *professor* de acordo com o Discurso Oficial.

RECORTE DISCURSIVO 6 – PROFESSOR

SDR26

Cabe ao professor ser o agente mediador do processo ensino-aprendizagem, adotando diferentes metodologias em que o aluno possa interagir, tomar decisões, sendo sujeito da construção do saber. Dessa maneira, as relações estabelecidas na prática pedagógica devem privilegiar o respeito às opiniões e a liberdade de expressão dos alunos, assim como levar em consideração o princípio de que se educa também a partir do exemplo.

Nesse recorte discursivo, temos as normatizações a respeito do professor, tido como mediador. Contudo, podemos perceber que essa descrição está demasiadamente teorizada e não discutida entre os segmentos, uma vez que não há proposição de atitudes práticas que efetivamente contribuam para a implantação dessas idéias.

Segundo Althusser, a ideologia interpela indivíduos como sujeitos, ocorrendo quando o sujeito se insere a si mesmo e as suas ações, em práticas reguladas pelos aparelhos ideológicos. Na SDR26, podemos perceber que a FD Escolar procura colocar os sujeitos em papéis determinados, cujas ações já estão previamente regulamentadas no PPP. Assim, ao

aceitar o projeto político pedagógico da Escola e participar de sua elaboração, o indivíduo passa a ser sujeito desse processo, ou seja, é cooptado pela ideologia mascarada nesse discurso e por ela é transformado em sujeito, que aceita como seus os discursos elaborados por outros, e que a ele foram apresentados para serem validados e legitimados pelos segmentos que compõem a Escola. De acordo com Brandão (1997), ao ter constantemente como meta a formação de um sujeito, a Escola quer, na realidade, fazer com que o aluno reconheça a ideologia que ela repassa, assimile-a e aceite o papel que de acordo com essa ideologia lhe cabe na sociedade.

Conforme Brandão (1997), para que possamos identificar a Formação Discursiva presente no Discurso Oficial – Projeto Político Pedagógico – do Colégio Estadual Três Mártires devemos levar em conta dois componentes que a constituem: a paráfrase que é o espaço em que os enunciados são retomados e reformulados num esforço constante de fechamento de suas fronteiras em busca da preservação de sua identidade. Podemos perceber isso quando os discursos apresentados retomam constantemente a idéia de democratização, participação, processo, respeito, diálogo, liberdade de expressão, prática pedagógica, resolução de problemas, que são enfatizados de modo que todos percebam a presença desses termos no projeto e possam entender o que eles significam dentro do discurso da Escola. E, entendendo o que eles significam, silencia-se o que eles poderiam significar, ou o que mais eles poderiam representar. Isso nos remete à questão da saturação dos saberes, discutida anteriormente.

Outro componente é o pré-construído, um fator de funcionamento de uma FD que representa os elementos que remetem a uma situação anterior e exterior, independente do discurso enunciado, algo que aparece como se já estivesse sempre ali. Nos discursos selecionados, podemos identificar como pré-construído a retomada das concepções da Escola libertadora, da pedagogia transformadora, projetos de inclusão social e respeito à pluralidade de idéias, dentre outros exemplos. Noções que colaboram com o efeito de sentido pretendido pela FD Escolar, de uma Escola voltada para um projeto educacional transformador, comprometido com transformações estruturais na sociedade e que, de certa forma, tranqüiliza os críticos, já que retoma termos relacionados à pedagogia da libertação de Paulo Freire. Enfim, o discurso apresenta uma aparente disposição em alterar o papel da Escola, o que contradiz sua função de Aparelho Ideológico do Estado; essa aparente contradição é proposital, já que disfarça sobre um recorte transformador práticas que na realidade perpetuam o que já existe e permanece desde sempre.

Essa FD Escolar, como todas as demais, é formada num embate entre diferentes concepções de sociedade e de educação. No momento atual, a FD Escolar, com relação à educação, prima por enunciados que despertem e motivem a construção de projetos de transformação e conscientização do cidadão. Todavia, o discurso disfarça essa FD, que diz do tipo de sociedade que temos e o tipo de sociedade que devemos continuar a ter. A essa sociedade não interessa um cidadão pleno que possa abalar sua hegemonia ou afetar a sua construção ideológica. Assim, superficialmente, a fim de acalmar os anseios e as críticas, produz-se um Discurso Oficial que atenda às expectativas teóricas mais avançadas e traga para dentro da Escola as condições sócio-históricas em que ela se insere, valorizando a história e a sociedade sem alterar significativamente a forma como o processo se constitui. Isso é observado no PPP como um todo e nos recortes discursivos que apresentamos, principalmente, nas seguintes seqüências discursivas tomadas como exemplo: na SDR 14 (*organização educacional, construa uma sociedade justa e fraterna respeitando a pluralidade de idéias*), na SDR21 (*interesses emancipatórios do aluno, sujeito de sua história, construtor do seu conhecimento e da sua sociedade, re-significando e reconstruindo o próprio conhecimento*) e na SDR24 (*nova mentalidade para a educação, ética emancipatória, educação do ser humano*).

É importante mencionar que o PPP demonstra a necessidade de uma atualização constante do professor. As SDR22 (*há a necessidade de sessões de estudo por grau, curso e disciplina para o corpo docente realizar estudos*) e SDR26 (*agente mediador, adotando diferentes metodologias, se educa também pelo exemplo*) confirmam isso, a fim de salientar a importância de acompanhar os avanços nos diversos campos do conhecimento humano, pois é fato que a qualidade da aprendizagem dos alunos depende da qualidade do desempenho profissional dos professores que tem sido precária em muitos aspectos. Embora o Discurso Oficial afirme a necessidade da constante busca de atualização do professor, é extremamente difícil que ele tenha espaço para efetivamente buscar essa qualificação, já que, em muitas situações, a participação em eventos relacionados a sua área é condicionada a recuperação dos períodos perdidos, o que, por si só, já o desmotiva, além da precariedade salarial que faz com que não haja estímulo para buscar melhor qualificação.

Há, com certeza, professores com bom nível de competência e habilidade profissional, que estão social e eticamente comprometidos com seu trabalho. Entretanto, os déficits oriundos da formação inicial e a ausência da formação continuada, aliada aos demais fatores já mencionados, acaba resultando em professores sem domínio dos conteúdos pertinentes a sua área, sem conhecimento acerca da cultura geral, sem didática para docência e bom senso

pedagógico. Essa realidade faz com que o professor esteja despreparado para lidar com os problemas sociais e psicológicos que acompanham seus alunos. A culpa pela atual realidade educacional não está no professor e reside muito além dele, que é apenas mais um reflexo da Formação social que determina a sociedade e não vê como essencial a valorização da educação para a transformação, já que essa FD não quer transformar nada. Encontramos um paradoxo entre o discurso do PPP e a realidade educacional, pois há consenso de que qualidade de educação é inseparável de qualificação e competência dos professores, o que está exposto claramente no Discurso Oficial. O professor que mencionamos se identifica com saberes ligados à permanência dos modelos sociais em voga. Todavia, de modo geral, há um rebaixamento da qualificação dos professores em todo país, além da degradação social e econômica da profissão.

Em todo o PPP estão presentes vozes de diferentes lugares sociais, que nem sempre são explicitadas e, na maioria das vezes, são silenciadas, a fim de avalizarem o que a Instituição diz. Trata-se de um discurso claro e eficiente no convencimento de que é salutar e o que é exposto possui coerência, atendendo às expectativas do público leitor. A análise oferece elementos suficientes para afirmar que o discurso reflete uma concepção de educação para o trabalho, de modo que se reproduzam idéias e concepções. Ao educar o indivíduo, a Escola tem o objetivo de que o aluno aproprie-se do modelo de sociedade atual e, por isso, ela é descrita no Discurso Oficial superficialmente, sem menção a aspectos negativos, mas a situações as quais o cidadão deve adaptar-se e acomodar-se. Isso acontece a fim de que todos acreditem e aceitem desempenhar qualquer papel na estruturação social. Para tanto, o discurso da Escola é simples, objetivo, autoritário, disciplinador, sedutor e dogmático.

A partir do exposto, podemos afirmar que, no Discurso Oficial, há elementos que não aparecem na superfície discursiva e, caso aparecessem, representariam um perigo real e um desequilíbrio para o discurso em questão, pois comprometeriam os efeitos de sentido pretendidos. Assim, o Discurso Oficial traz uma eficaz estratégia ideológica, pois apresenta inovações necessárias e que, aparentemente, são neutras, a fim de re-significar valores preexistentes através de manobras lingüísticas, havendo um procedimento discursivo que gera uma nova contextualização baseada na mesma FD. Quando aponta para a prática construtiva e democrática, educação emancipatória, exercício da cidadania, interação socializante, a Escola implicitamente passa a impressão de que é preciso união para que a educação supere os descabros sociais, o que acaba re-significando a noção de exclusão através de uma aparente tentativa de inclusão. A responsabilidade passa a ser do indivíduo que não conseguiu, a partir

de todas as transformações realizadas, efetivar processos de inclusão e o estado e a Escola isentam-se da responsabilidade, que na realidade jamais assumiram.

Podemos apontar, no Discurso Oficial, a presença da memória discursiva no uso de termos que retomam expressões típicas da pedagogia libertadora de Paulo Freire, que já fazem parte do inconsciente coletivo (conforme já mencionado), bem como expressões vinculadas à luta pela democracia e participação popular em voga durante o percurso histórico que nos trouxe da ditadura militar à república. A memória discursiva retoma algumas expressões relacionadas aos parâmetros ditados pelo governo (estadual) anterior, baseado na ideologia do partido dos trabalhadores, que apregoava, dentre outras coisas a inclusão das classes subalternas na tomada de decisões e na participação ativa no processo educacional. A memória discursiva representa, também, a imagem que os atores sociais fazem de si mesmos. No caso do Discurso Oficial, temos a Escola como o espaço democrático e igualitário por natureza, o professor como detentor do saber científico apto a repassá-lo ao aluno da forma mais eficaz possível, procurando estabelecer pontes com o conhecimento empírico seu e de seus alunos. O aluno é visto como um ator capaz de acomodar-se às situações propostas pelo professor (sejam elas quais forem) e, através da aceitação do modo que o professor escolheu para repassar o conhecimento que possui, apreender e demonstrar isso na avaliação que será realizada em seguida.

Na análise realizada neste capítulo, procuramos mostrar que, no Discurso Oficial da Escola, há a tentativa de institucionalização de certos sentidos, a indução a certas interpretações e efeitos de sentido que sedimentam as relações de produção do sistema atual, tentando legitimizar essa organização social e atribuir-lhe o valor de verdade absoluta e única. Esses efeitos de sentido, direcionados ao mesmo fim, estabelecem-se como o sentido oficial dentro do Discurso Oficial, que, por ter o caráter participativo e democrático, gera a idéia de estar representando os anseios de vários segmentos da sociedade e expressando seus desejos e expectativas.

Dessa forma, nas seqüências discursivas analisadas, foi possível observar que a Escola, por meio de seu discurso, apresenta tendências ideológicas que corroboram as premissas difundidas pelo Estado e as relações de produção que ele privilegia. Ou seja, enquanto Aparelho Ideológico do Estado, a Escola dissemina, através do Discurso Oficial, os efeitos de sentido que a FD Escolar permite. Temos, assim, discursos que, aparentemente, demonstram conformidade com projetos transformadores e atuais, mas implicitamente sedimentam as relações de poder existentes.

Assim, os recortes discursivos analisados estão inscritos na FD Escolar e os sentidos produzidos por esses recortes atendem as finalidades da FD em que se inscrevem. Para que possamos entender o funcionamento das relações de contradição e resistência entre posições-sujeito destoantes, presentes na FD Escolar, é preciso analisarmos os discursos dos alunos do Colégio Estadual Três Mártires. Essa análise compõem o próximo capítulo e permite a observação de relações de contradição e resistência entre o Discurso Oficial e o discurso dos alunos, bem como a política do silêncio que, nos discursos dos alunos, está mais presente.

4. O DISCURSO DOS ALUNOS – UMA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM OS ALUNOS DO COLÉGIO ESTADUAL TRÊS MÁRTIRES

[...] desde o momento em que se analisa o saber em termos de região, de domínio, de implantação, de deslocamento, de transferência, pode-se aprender o processo pelo qual o saber funciona como um poder e reproduz os seus efeitos. Existe uma administração do saber, uma política do saber, relações de poder que produzem saber e que, naturalmente, quando se quer descrevê-las, remetem àquelas formas de dominação a que se referem noções como campo, posição, região, território... Quem encarasse a análise dos discursos somente em termos de continuidade temporal seria necessariamente levado a analisá-la e encará-la como a transformação interna de uma consciência individual. Construiria ainda uma grande consciência coletiva no interior da qual se passariam as coisas. (FOUCAULT, 1995, p.158)

Neste capítulo, procedemos à análise do discurso dos alunos do Colégio Estadual Três Mártires. Essa análise tem como base o capítulo precedente que aborda o Discurso Oficial e é construída a fim de melhor entendermos os embates, os silenciamentos, a manipulação, o assujeitamento e os efeitos de sentido que são produzidos no ambiente escolar. Sendo assim, a análise é dividida em dois momentos distintos, mas intimamente relacionados. Num primeiro momento, é realizada a análise das entrevistas com enfoque nas marcas lingüísticas, nos efeitos de sentido daí oriundos, na FD em que se inscrevem os discursos analisados, na memória discursiva, na percepção dos processos de inclusão e exclusão, no silêncio e em todas as significâncias que podem ser extraídas desse universo discursivo. Num segundo momento, é realizada a comparação entre o discurso oficial e o discurso dos alunos, a fim de analisarmos o funcionamento das relações de contradição e resistência presentes, procurando destacar os efeitos de sentidos que essas relações produzem.

4.1 O DISCURSO DOS ALUNOS

Ao procedermos à análise do discurso dos alunos, é necessário considerarmos o ambiente escolar e os pressupostos teóricos aqui apresentados, o que nos permite afirmar que os discursos dos alunos trazem em si a heterogeneidade discursiva, caracterizando-se como o lugar de vozes pertencentes a posições-sujeito destoantes e, em alguns momentos, antagônicas em relação ao Discurso Oficial. Assim, temos o funcionamento de relações de contradição e resistência entre os discursos inscritos na FD Escolar. Todavia, além dessa posição de contradição e resistência, há a presença de uma relação de concordância, identificação, regularidade com o Discurso Oficial, ou seja, no segmento dos alunos, há posições-sujeito que se alternam e não são de modo algum homogêneas, seja na contradição, seja na regularidade. Nosso interesse reside no destaque das situações em que há predominância das relações de contradição e resistência, sem esquecer a presença das relações de identificação e regularidade.

Os discursos dos alunos foram organizados em recortes discursivos, nomeados de acordo com os aspectos a serem analisados em cada grupo de seqüências. Dentro de cada recorte discursivo, constam as respostas mais significativas colhidas no universo de respostas dadas às questões propostas ao grupo de alunos (ver anexo). Assim, o primeiro recorte discursivo aborda a questão da real participação dos alunos na elaboração do PPP e foi extraído da questão referente a maneira de organização das turmas pela Escola. No Discurso Oficial, foi observado que há algumas normatizações que determinam a forma como as turmas devem ser organizadas e os critérios que devem ser adotados para dispor os alunos nelas. Então, neste momento, iremos observar se as normas propostas no PPP acontecem realmente, e se são percebidas e entendidas pelos alunos.

RECORTE DISCURSIVO 1 – Participação dos alunos na elaboração do PPP

SDR1

De acordo com o colégio anterior. Os alunos que já se conhecem a Escola coloca junto. (quatro alunos)

Por notas, comportamentos dos alunos. Em relação aos alunos, de como eles se relacionam. (dois alunos)

Pela convivência. Conforme o relacionamento e o perfil dos alunos. (quatro alunos)

SDR2

É organizada por vários critérios.

Misturado. (oito alunos)

Não sei. (onze alunos)

Por meio das SDRs apresentadas no recorte acima, é possível perceber que os alunos desconhecem a normatização presente no PPP a respeito da maneira de organizar as turmas. Há, desta forma, alunos que percebem haver critérios na organização das turmas, mas, ao explicá-los, o fazem de modo totalmente diferente do que é exposto no PPP, como o exemplo da SDR1. Na SDR2, os alunos apontam que há critérios, mas não têm noção de quais sejam, ou, não têm interesse em pensar a respeito disso. O exposto nessas seqüências nos permite deduzir que, com relação a esse aspecto organizacional, não houve a participação dos alunos na construção dos critérios dispostos no PPP para a constituição das turmas, haja vista que eles, aparentemente, desconhecem o Discurso Oficial. Dessa forma, é possível reconhecermos a primeira contradição entre o Discurso Oficial e o discurso dos alunos.

Obviamente, nem sempre as prioridades do aluno e da Escola coincidem. A Escola tem a aparente prioridade de estabelecer um ambiente que oportunize melhores condições para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Enquanto o aluno tem prioridades distintas, mais relacionadas ao convívio social e, em segundo plano, ao processo ensino-aprendizagem. Essa análise nos remete a Foucault e seu poder disciplinar em que ele afirma, conforme o exposto no primeiro capítulo, que a disciplina é imposta através do controle do tempo, do espaço e das relações. Ao controlar a organização das turmas, a Escola, com o respaldo dos demais segmentos, estabelece uma forma de controlar o espaço disciplinar a fim de regulamentar o campo de ação do aluno.

O próximo recorte discursivo aborda a questão da determinação discursiva presente nas respostas dos alunos.

RECORTE DISCURSIVO 2 – A determinação discursiva

SDR3

As paty e os ricos no prédio principal e os pobres no anexo. Miseráveis (dois alunos)
 Eu acho que é de acordo com as classes sociais, pelo que as pessoas aparentam ser.
 Os alunos com melhores condições ficam em melhores turmas.

Com relação às marcas lingüísticas, a primeira constatação diz respeito ao uso da adjetivação que representa a determinação discursiva, pois, de acordo com Indursky (1997), o adjetivo estabelece efeitos de sentido em que estão coadunados fatores sintáticos, semânticos e ideológicos. Assim, o adjetivo modifica a extensão do nome, a fim de propiciar melhor compreensão ao limitar a abrangência do substantivo. Conforme a autora: '[...] o *adjetivo* pode funcionar como um elemento capaz de saturar o *substantivo*, *constituindo-se em um determinante discursivo*, isto é, em uma das categorias que promovem a *identificação do dito* com a FD *que afeta o sujeito da seqüência discursiva*.' (1997, p.177)

No recorte discursivo analisado neste momento, podemos observar a presença de designações que agem como determinantes discursivos: *as paty e os ricos, os pobres, miseráveis, classes sociais, melhores condições, melhores turmas, muito mal*. Essas designações estão relacionadas às discrepâncias existentes entre os padrões de vida dos alunos. Por menos ênfase que se dê às condições sociais, os alunos percebem as diferenças entre as condições sócio-históricas de cada grupo discente. Essas diferenças são sempre econômicas e relacionadas ao poder aquisitivo, o que acaba diferenciando os grupos, como podemos perceber através dos adjetivos *paty/ricos X pobres/miseráveis*

O recorte discursivo que apresentamos a seguir contém exemplos de respostas em que a negação adquire valor discursivo.

RECORTE DISCURSIVO 3 – A negação

SDR4

Não há discriminação pois ela mistura os do interior com os da cidade. (dois alunos)
Não há discriminação.(dois alunos)

Nesse recorte, há a presença da negação: *não há discriminação*. De acordo com Indursky (1997), há uma negação externa nessa SDR, que ocorre quando a negação acontece com base num discurso implícito que, embora não seja dito, paira de modo invisível no dito, retomando sentidos por meio da memória discursiva. Esse discurso está inserido numa FD adversa àquela em que esse sujeito se insere. No caso analisado, quando os alunos afirmam que não há discriminação na divisão das turmas, eles estão negando algo que não foi afirmado na pergunta, mas está arraigado na memória discursiva desses alunos, dizendo respeito ao interdiscurso e a um discurso que antagoniza a FD Escolar. Segundo a autora, a negação representa: '[...] um dos processos de internalização de enunciados oriundos de outros discursos, podendo indicar a existência de operações diversas no interior do discurso em análise. Em suma, essa construção evidencia a presença do *discurso-outro* [...]'. (1997, p.213).

O próximo recorte aborda a questão da política do silêncio que pode ser encontrada em muitas das respostas dadas pelos alunos.

RECORTE DISCURSIVO 4 – Política do silêncio

SDR5

Não sei. (onze alunos)

SDR6

Não, que eu me lembre. (dois alunos)

Não, nunca me senti prejudicado. (dois alunos)

Não, porque cada um cuida do seu nariz.

SDR7

Não que eu saiba.

Não que me lembre, não dou bola para o que falam de mim.

Se fez eu não ouvi.

SDR8

Da parte da direção não.

Nesse recorte, podemos apontar a ocorrência da política do silêncio. Quando, na SDR5, temos a expressão: *não sei*, podemos identificar o silenciamento em que as vozes são apagadas e o sujeito prefere estabelecer um efeito de sentido aparentemente neutralizador. O aluno não se posiciona em relação à pergunta, optando por alegar o desconhecimento acerca da questão apresentada, o que não compromete seu discurso. A política do silêncio confirma a

presença de posições-sujeito antagônicas na FD Escolar, em que o Discurso Oficial e as práticas escolares são contestadas. O discurso antagônico não é enunciado, mas a omissão ao responder às indagações, que produz o silenciamento de dizeres contrários, significa a presença de um discurso contrário ao institucionalizado e disseminado pela Escola. Na SDR6, novamente, é dito o necessário, sem haver qualquer espécie de comprometimento, silenciando outras possibilidades do dizer. De acordo com Orlandi, o silêncio:

[...] não é ausência de palavras, ele é o que há entre as palavras, entre as notas de música, entre as linhas, entre os astros, entre os seres. Ele é o tecido intersticial que põe em relevo os signos que, estes, dão valor à própria natureza do silêncio que não deve ser concebido como um “meio”. O silêncio (...) é o “intervalo pleno de possíveis que separa duas palavras proferidas: a espera, o mais rico e o mais frágil de todos os estados...” O silêncio é “iminência”. (1995, p.71)

Sendo assim, com base em Orlandi (op. cit.), o silêncio representa a marca de distinção entre FDs, ou seja, o silêncio é o limite do dizer. Ele existe para marcar o que não deve ser dito, pois contraria o que é permitido dizer. Dessa forma, é possível observar na SDR6 que o dito marca o não dito, pois ao dizer o estritamente necessário, mas não o comprometedor, o aluno está silenciando sua voz e repetindo o que é conveniente e seguro.

Nessa SDR, os efeitos de sentido que podem ser construídos demonstram que ocorreram situações discriminantes que, no entanto, os alunos preferem não mencionar como uma forma de preservação. Para analisarmos essas seqüências, precisamos considerar, conforme Orlandi (1995), o silêncio fundador, em que aquilo que foi enunciado nos remete ao que foi calado. Assim, inferimos, nessa SDR, que haveria muito a ser dito, mas os alunos preferiram omitir e simplesmente negar. Essa ocorrência da política do silêncio evidencia a forma como a Escola conduz as relações de poder e os embates ideológicos que permanecem mascaradas sob um discurso aparentemente democrático e igualitário, em que são encobertas as práticas cotidianas que não correspondem ao Discurso Oficial.

Na SDR7, há a repetição do que a instituição espera, sem mencionar o que cada um entende e percebe do lugar que ocupa na conjuntura escolar. De acordo com Orlandi, essas respostas politicamente adequadas indicam que:

[...] há “modos de expressão implícita que permitem deixar entender sem incorrer na responsabilidade de ter dito (...). Ora, se tem freqüentemente necessidade de dizer certas coisas e ao mesmo tempo de poder fazer como se não as tivéssemos dito, de dizê-las mas de modo tal que se possa recusar a sua responsabilidade”. Para o implícito assim definido, o recorte que se faz entre o dito e o não-dito é o que se faz entre significação atestada e significação manifesta (...): o não-dito remete ao dito. Não é assim que concebemos o silêncio. Ele não remete ao dito, ele se mantém como tal, ele permanece silêncio e significa (1995, p.67-8)

Então, essa SDR, apresenta uma maneira do sujeito preservar-se, não comprometer-se, isentar-se da responsabilidade por qualquer discurso comprometedor. Não é o silêncio que significa por ele mesmo, mas uma forma de silenciar-se pelo dito.

Na SDR8 é interessante observar que um aluno afirma: *Da parte da direção não.* Nesse caso, o aluno foi vítima sim de situações injustas, mas essa injustiça não aconteceu por parte da direção. Isso nos mostra, mais uma vez, a ocorrência da política do silêncio. Nesse exemplo, o dito silencia o não-dito, deixando-o implícito.

O próximo recorte discursivo aborda a questão da memória discursiva. As seqüências, presentes neste recorte, foram escolhidas dentre as respostas dos alunos e representam os discursos mais instigantes.

RECORTE DISCURSIVO 5 – Memória discursiva

SDR8

A gente tem voz ativa e expõe as idéias.

O mesmo objetivo de passar de ano. (três alunos)

Em comum: estamos pensando no nosso futuro. (um aluno)

A busca do aprendizado. (um aluno)

Temos todos o mesmo objetivo de terminar o 2º grau

Eu acho que com alguns a vontade de aprender (dois alunos)

Em comum o mesmo objetivo fazer uma faculdade

A memória discursiva está presente nesses excertos quando os alunos mencionam a expectativa de passar de ano e terminar o 2º grau. Esse objetivo é metaforizado em alguns momentos, como na SDR8 em que expressões como *pensando no nosso futuro*, *a vontade de aprender*, *objetivo de fazer uma faculdade*, *a busca do aprendizado* são mobilizadas. Esses exemplos nos remetem ao interdiscurso e à memória discursiva, pois, conforme Orlandi

(2005), esses conceitos estão relacionados ao saber discursivo que nos possibilita construir o discurso, constituindo-se como um pré-construído que sustenta o dizer.

É importante destacar que enquanto uns apontam a expectativa de terminar os estudos como característica agregadora, outros afirmam que os fatores de união estão associados a características relacionadas ao convívio social. Quando os alunos afirmam ter em comum o desejo de terminar o Ensino Médio, eles estão reiterando o Discurso Oficial que afirma ser a Escola o espaço de formação do cidadão. Parece ser uma noção arraigada na memória discursiva a de que cidadão é aquele que terminou os estudos e possui um diploma, ou seja, para ser cidadão, é preciso um papel atestando que o sujeito está apto a agir como um cidadão. Esse papel é a Escola quem fornece e é em busca dele que os alunos estão nos bancos escolares. Aparentemente, o aluno chega à Escola sem condições de ser um cidadão e, no transcurso de sua vida escolar, ele adquire as habilidades que o permitirão agir conforme um cidadão. Essas habilidades podem representar muito pouco, já que o valor está no diploma e não no processo vivenciado.

O próximo recorte aponta a presença do nós-político nas respostas dos alunos, o que evidencia certos efeitos de sentido.

RECORTE DISCURSIVO 6 – Presença do nós-político

SDR9

Pensamos de maneira parecida.

Somos todos amigos.

A gente tem voz ativa e expõe as idéias.

Temos todos o mesmo objetivo de terminar o 2º grau

SDR10

Apesar de ser uma turma dividida somos unidos quando precisamos. (dois alunos)

SDR11

Lutamos pelos nossos direitos, o que nos beneficia em muitos aspectos.

Nós temos voz ativa. Sim, pois impomos nossa opinião.

A minha turma defende seus direitos e tem voz ativa. Nem sempre. (dois alunos)

Expressa muito suas idéias. A direção não concorda. Temos formação de opinião, voz ativa. Isso é ruim para a direção. (dois alunos)

A minha turma tem diferente a união, a amizade.

SDR12

A nossa turma é pouco unida e isso não é bom.

Nossa turma interage em grupos isso é bom pois são felizes.

Varias briga é bom com isso acabam se entendendo.

A coréia do sul e a coréia do norte. É muito bom porque de um lado os ricos e de outro os pobres (coitados)

Com relação às marcas lingüísticas, é oportuno analisarmos a presença dos seguintes verbos: na SDR9, *pensamos, somos, estamos, temos* e, na SDR10, *somos, precisamos*. Todos os verbos nos remetem à primeira pessoa plural (nós) que não representa exatamente um plural, mas um nós-político, relacionado a um *eu* flexibilizado, em que os alunos socializam seu dizer, repartindo a responsabilidade pelo discurso com os demais integrantes de seu grupo, compartilhando com os demais do seu dizer. Trata-se, enfim, de um termo inclusivo, socializante. De acordo com Indursky (*op. cit.*), o *nós* e a desinência verbal de primeira pessoa plural representa o 'mais de um', ou seja, '**Nós**, simulacro da "palavra comum", representa o lugar onde a função enunciativa do porta-voz se constitui com legitimidade, [...]'.(1997:89). Assim, os verbos apresentados como exemplo, anteriormente, permitem a impressão de um discurso representativo de um grupo, de uma coletividade que se associa em função de suas características comuns.

Há, novamente, a presença da primeira pessoa do plural (nós) e as desinências verbais compatíveis a ela (na SDR10: *lutamos, nossos, nos, nossa, nós, temos, impomos*, na SDR11: *nossa*, na SDR12: *nós,, nos, nossa*) alternadas ao uso da primeira pessoa (eu) e as desinências compatíveis a ela (na SDR11: *minha*). A presença do **nós** político, como já o identificamos anteriormente, revela a pluralização do eu a fim de que a opinião expressa não seja atribuída a um sujeito, mas a um grupo determinado de sujeitos que preserva o sujeito locutor. Conforme Indursky (1997), a presença dessa pluralização não enfraquece a voz do sujeito enunciator, pois a força de seu discurso vem da formação ideológica e da sua posição antagônica, em relação à FD Escolar, expressos na enunciação.

É importante destacar a presença da primeira pessoa, através do pronome possessivo *minha*, que revela a necessidade do sujeito de estabelecer um vínculo estreito com o grupo. A turma pertence a esse sujeito e, sendo assim, ele pode manifestar-se dizendo *minha* turma, pois ele se identifica com ela, esse sujeito participa dela, age dentro dela. Isso parece não acontecer nas demais instâncias da Escola, pois os alunos não dizem *minha* Escola, *minha* direção, o que demonstra a ausência de integração entre os segmentos escolares. Esse é outro indício do trabalho do silêncio. O aluno não usa a primeira pessoa (eu, *minha*) para se referir às demais instâncias da Escola, porque ele não se identifica com esses espaços, não reconhece características suas neles, não encontra marcas de seu grupo nesses espaços. Assim, temos os já-ditos, já-sabidos que circulam na FD Escolar, ou seja, que a voz do aluno nem sempre é ouvida pela Escola.

O recorte discursivo a seguir apresenta as relações de contradição e resistência no discurso dos alunos. Em momentos anteriores já abordamos a questão da resistência e contradição, mas, neste momento, nos deteremos especificamente nessa temática.

RECORTE DISCURSIVO 7 – As relações de contradição e resistência no discurso dos alunos

SDR13

Em comum nada.(três alunos)

Em comum não sei.(dois alunos)

Apesar de ser uma turma dividida somos unidos quando precisamos. (dois alunos)

SDR14

Temos de diferente os métodos usados para conseguir terminar o 2º grau. (um aluno)

A diferença é que grande parte deles vai partir para faculdade. (dois alunos)

SDR15

Que alguns moram na cidade e outros no interior (dois alunos)

De diferente o diálogo. (um aluno)

Não temos a mesma religião, mas isso é normal. (um aluno)

O que não tenho de comum é a minha personalidade. (um aluno)

SDR16

Lutamos pelos nossos direitos, o que nos beneficia em muitos aspectos.

Nós temos voz ativa. Sim, pois impomos nossa opinião.

A minha turma defende seus direitos e tem voz ativa. Nem sempre. (dois alunos)

Expressa muito suas idéias. A direção não concorda. Temos formação de opinião, voz ativa. Isso é ruim para a direção. (dois alunos)

Temos mais facilidade em cobrar as coisas e nem sempre isso é bom. Ela fala o que pensa, mas nem sempre é bom. (dois alunos)

SDR17

Não sei se é diferente, mas é dividido por grupos e as vezes é bom e as vezes não.

Brigas falta de união, isso não é bom.

Nossa turma interage em grupos isso é bom pois são felizes.

Varias briga é bom com isso acabam se entendendo.

A coréia do sul e a coréia do norte. É muito bom porque de um lado os ricos e de outro os pobres (coitados)

SDR18

Nada, as turmas são iguais.

SDR19

Dizem que é a melhor. É bom.

Nos não temos tanto favoritismo como os demais e isso acaba nos prejudicando.

Algumas turmas são mais privilegiadas do que a nossa.

SDR20

Sim, porque eu aproveito fora o que aprendo na Escola.

Sim, pois vivemos num mundo de competitividade que vence sempre o melhor e quem melhor se empenhou, melhor se destacou perante a sociedade.

Sim pois o que aprendemos na Escola será útil para nossas vidas. (três alunos)

SDR21

Não, porque acho que o necessário para a vida aprendo muitas vezes fora.
Não, eu acho que não aprendo o necessário para passar no vestibular é necessário estudar mais.

Não porque a Escola não tem capacidade a tanto.

Não, só aprendemos as matérias, nada de vivência.

Não, pois não somos cobrados de maneira correta, e o mercado de trabalho exige bem mais do que nos é ensinado.

Não, porque a Escola não ensina a viver.

Não porque a Escola não dá tudo o que eu preciso.

Não porque eu sou burro (dois alunos)

SDR22

Sim, acredito que a melhor Escola é a vida.

Não porque a vida é a maior Escola. Quanto mais amadurecemos mais aprendemos.

SDR23

A Escola dá oportunidade para todos.

Querem o nosso melhor.

Positivo – o aprendizado e as amizades.

Positivo – a organização.

Positivos – é as amizades e a organização

Positivo – uso do uniforme. (dois alunos)

SDR24

Sim, porque tem gente que fala mal da gente pelas costas.

Da Escola não, mas da sala de aula, colegas, talvez sim.

Só não gostei muito de puxarem a jaqueta para ver se estou com a blusa do colégio, não estava aparecendo, mas achavam que não estava com a blusa, poderia ter me perguntado.

Sim, o vandalismo de alguns alunos, ou o abuso de professores incomoda.

Sim, porque alguns colegas já tentaram me prejudicar.

SDR25

Sim, eu dei na cara desse aluno e ninguém mais falou acho que ficaram com medo de mim

Sim, não me lembro mais.

Sim, não quero comentar.

Sim, que sou lerda.

Sim, quando eu era gordinha.

Na SDR13, temos exemplos de excertos em que os alunos mencionam não haver elo de ligação entre eles e o restante do grupo, ou, caso haja, eles desconhecem quais sejam. Isso aparece nos seguintes exemplos: *em comum nada, em comum não sei*. Mas, nessa SDR, ainda ocorre uma situação interessante, pois há uma resposta em que o aluno diz ser a turma dividida, ou seja, não possuir elos de ligação, vínculos comuns, mas, apesar disso, a turma é capaz de se unir quando necessário. Podemos interpretar que há divisão interna no grupo, mas o grupo se torna homogêneo e coeso ante ameaças externas ou alheias ao grupo. Ao afirmar *apesar de ser uma turma dividida*, o aluno aponta para a existência de diferenças contrastantes entre os componentes da turma, que podem ser diferenças culturais, econômicas e/ou sociais que influenciam os interesses e as relações que são estabelecidas em sala de aula. Isso ocorre pela tendência natural das pessoas de se aproximarem mais daquelas que demonstram maior

afinidade consigo. O último excerto da SDR13 apresenta uma posição de resistência dos alunos com relação ao Discurso Oficial. Há, então, novamente a relação de contradição entre os discursos, pois os alunos mencionam que, quando necessário, a turma deixa de lado as diferenças, a fim de defenderem seus direitos. Se os alunos consideram haver ameaças na Escola que tornam necessária a união da turma para defenderem seus direitos, isso significa que o espaço democrático, participativo, interativo que o PPP apresenta não existe no cotidiano escolar.

Na SDR14, temos o excerto: *a diferença é que grande parte deles vai partir para faculdade*, que revela um sentido implícito na resposta, ou seja, alguns alunos demonstram que o seu futuro escolar está circunscrito ao término do Ensino Médio e nada além disso. Isso nos indica a ausência de perspectiva de alguns alunos quanto ao futuro, enquanto a grande maioria vai para a faculdade, há aqueles que têm noção de não haver condições de realizar tal façanha. Esse excerto demonstra que o processo de assimilação e perpetuação dos sistemas de produção já está internalizado e faz parte da memória discursiva dos alunos pertencentes às camadas sociais desfavorecidas, que não terão acesso a condições de ascensão profissional ou social através de uma faculdade. Dessa forma, a ideologia dominante é disseminada e propagada pela instituição escolar que, embora apregoe a democratização do ensino e do acesso a ele, incute nas suas práticas pedagógicas a idéia de que nem todos terão acesso à universidade e nem todos são aptos intelectual e/ou financeiramente para cursá-la.

Na SDR16, é possível identificar a presença constante da crítica implícita ao fato de que os alunos nem sempre são ouvidos pela direção e, caso sejam, isso os torna menos bem quistos ante a instituição. Nesse excerto, há a posição de resistência evidenciada numa relação de contradição explícita, pois como já observamos, na análise precedente, o Discurso Oficial afirma a formação de cidadãos críticos, participativos e atuantes nos espaços escolares, com autonomia e liberdade. Então, essa SDR contradiz o Discurso Oficial que constantemente menciona a democratização do espaço Escolar. Num ambiente em que nem todos podem se manifestar, não há democracia. Podemos perceber a ausência de diálogo entre os segmentos ou deficiências na efetivação da prática democrática anunciada no PPP através da presença de verbos e expressões que demonstram haver um embate de forças no espaço escolar. Na SDR16, os verbos: *lutamos, impomos, defende, cobrar* representam uma relação antagônica, o embate de vozes contrastantes em que uma se sobrepõe às outras e impõe normas de conduta que não condizem com as expectativas de todos os segmentos da Escola. Nessa mesma seqüência, há expressões que demonstram essa relação de poder no espaço escolar, por exemplo: *voz ativa, formação de opinião, isso é ruim para a direção*. É interessante ressaltar o

excerto *formação de opinião*, pois, quando o aluno afirma que a turma tem *formação de opinião*, deixa implícito que não é aceita a imposição de opiniões que a Escola tenta repassar com suas práticas e seus discursos. Sendo assim, percebemos, outra vez, a relação de contradição entre os discursos que representam posições-sujeito destoantes na FD Escolar. Trata-se da posição de resistência ocupada pelo sujeito-aluno.

Por meio dessa SDR, podemos deduzir que, com frequência, o discurso dos alunos é antagônico ao da direção, pois se há necessidade de lutar pelos seus direitos é porque eles não são atendidos e, se não são atendidos, é porque contrariam os interesses ou desejos daqueles que determinam as normas escolares. Nesse caso, temos um discurso diferente, antagônico, mas inserido na mesma FD Escolar. Tendo em vista que uma FD é descrita por regularidades e dispersões que estabelecem efeitos de sentido entre interlocutores que ocupam posições ideológicas e institucionais, nos casos apontados, temos o antagonismo entre as posições dos alunos e da direção Escolar que ocupam lugares institucionais distintos na FD em que se inserem. E esse antagonismo evidencia a posição de resistência e as relações de contradição observáveis entre o Discurso Oficial e o discurso dos alunos. Ou seja, o aluno tem resistência à forma-sujeito da FD Escolar que é representada pela voz da autoridade, através da direção, professores e funcionários. Não se trata de uma resistência ao saber que a FD Escolar veicula, mas contra a sua prática. Isso não se manifesta em todos os momentos, pois, às vezes, o aluno compartilha a posição da forma-sujeito Escola, ou seja, em determinados momentos não há resistência e sim concordância entre os discursos.

Na SDR17, podemos observar a presença de excertos que demonstram haver, dentro das turmas, subdivisões, o que cria uma certa desunião com relação à vivência cotidiana. Isso, também, é percebido nos seguintes exemplos: na SDR17 *é dividido por grupos e as vezes é bom e as vezes não, é pouco unida e isso não é bom, divisão, falta de união, isso não é bom*. Através dos excertos anteriores, é possível percebermos que a existência dessas subdivisões não constrói um ambiente agradável entre os alunos, pois as diferenças geram desunião o que desagrega o grupo, gerando rivalidades e agressões desgastantes. Como podemos perceber nos exemplos apresentados, os próprios alunos consideram essa divisão e desunião desagradável, ou seja, as diferenças existentes entre os alunos criam barreiras, por vezes intransponíveis, dificultando a harmonia em sala de aula. Fica implícito, nos dizeres apresentados, que, caso todos fossem iguais, a convivência seria mais agradável. Ou melhor, se todos pensassem da mesma maneira, não existiriam divergências e embates que, conseqüentemente, geram a desunião. Podemos perceber que, embora o PPP apregoe e valorize a diversidade cultural e o respeito às diferenças, nas atividades cotidianas, as diferenças desestabilizam,

incompatibilizam os grupos, tornando a vivência problemática. Assim, é possível deduzir que a Escola não trabalha as diferenças com a adequação necessária, pois, se fossem realmente valorizadas e respeitadas, não trariam a desarmonia.

Na SDR19, é percebido que, ao contrário do que afirma o Discurso Oficial – PPP, as turmas são nomeadas, o que causa uma desagregação entre as mesmas. Quando um aluno afirma: *Dizem que é a melhor. É bom* (SDR19), ele demonstra a existência de adjetivação por parte da Escola em relação às turmas. E, também, que os alunos sabem como suas turmas são qualificadas, o que, no exemplo citado, os satisfaz e, de certo modo, engrandece. Todavia, as turmas, que não recebem uma adjetivação elogiosa sentem-se prejudicadas e desprestigiadas ante a instituição Escolar, como nos exemplos seguintes: *Nós não temos tanto favoritismo como as demais e isso acaba nos prejudicando, algumas turmas são mais privilegiadas do que a nossa*. Ao afirmar que a turma não tem tanto favoritismo quanto as demais, fica implícito que há turmas com mais privilégios, do ponto de vista dos alunos, e isso os desagrada, já que não são agraciados como os demais.

Outro aspecto a ser ressaltado é a metáfora estabelecida pelos alunos da divisão em sala de aula com a divisão das duas Coreias, a Coreia do Sul e a do Norte. Na sala de aula em que essas respostas foram coletadas, há uma distinção clara entre dois grupos opostos que foram rotulados, pelos próprios componentes desses grupos, como sendo um lado a Coreia do Sul, e outro lado a Coreia do Norte. Aparentemente, as características que distinguem os grupos dizem respeito a critérios econômicos, culturais e sociais. Num grupo, estavam os alunos da cidade, residentes no centro ou em bairros nobres, classe média e média alta, com roupas da moda, que frequentavam as festas e os melhores ambientes. Do outro lado, os alunos do interior e das vilas mais afastadas, classe média baixa, sem disponibilidade financeira para vestirem as roupas da moda ou frequentarem as melhores festas. Isso nos remete à questão da memória discursiva, pois faz referência a dois países que são divididos por questões políticas, ideológicas e sociais. Temos, de um lado, um país inserido no contexto capitalista que usufrui as benesses oferecidas àqueles que podem comprá-las e, de outro lado, um país isolado, fechado, cujo exercício democrático é nulo e as necessidades da população em termos materiais são maiores do que as daqueles que vivem na Coreia do Sul. Essa referência dos alunos parece estar associada às condições materiais de um e outro país e ao fato de ser um país dividido por duas posturas ideológicas. Assim, os alunos estabelecem uma comparação entre a situação deles em sala de aula e das duas Coreias. Trata-se de um mesmo grupo dividido por idéias e estilos de vida diferentes.

Na SDR20, temos os excertos em que os alunos afirmam que aprendem o necessário para sua vida fora de Escola. Apesar de acharem ter apreendido o suficiente, a maioria considera que ainda há muito a conhecer e saber, e isso cabe à vida lhes ensinar. Pelas respostas apresentadas, é possível perceber que a Escola começa a formar os alunos para a sociedade, dando-lhes o primeiro suporte para os desafios que encontrarão no mundo do trabalho. Obviamente, esse suporte será aperfeiçoado ou não de acordo com as escolhas que a sociedade impõe a cada sujeito. Ou seja, alguns terão oportunidade de cursar uma faculdade devido às condições sociais que lhes permitirão pagar o custo de um cursinho ou de uma faculdade particular. Outros, não terão oportunidade de aperfeiçoar a formação escolar pela impossibilidade de custear a manutenção dos estudos num curso de graduação e precisarão entrar no mercado de trabalho assim que terminarem o Ensino Médio ou, antes disso, se for possível. Dessa forma, a sociedade determina a possibilidade ou não da continuidade dos estudos. Obviamente, alguns alunos fugirão a essas regras e cursarão uma faculdade apesar de todas as dificuldades. Contudo, o percentual de alunos que realiza tal façanha é infinitamente menor daqueles que não são estimulados a isso. A partir do exposto, podemos perceber que, outra vez, há a presença da relação de contradição entre o discurso dos alunos e o Discurso Oficial. Essa contradição reside no fato de que o PPP apresenta a Escola como estando apta a formar o aluno de modo a inseri-lo no mundo do trabalho e/ou aparelhá-lo para ingressar no Ensino Superior. Quando os alunos mencionam que ainda há muito a aprender, demonstram a diferença existente entre os discursos analisados.

Na SDR21, reunimos os excertos em que os alunos afirmam que não aprendem o suficiente para sua vida fora da Escola. De acordo com as respostas, isso ocorre devido à alta qualificação do mercado de trabalho, a ênfase nos conteúdos e não em vivências e, havendo ênfase nos conteúdos, a cobrança é inadequada e não abrange as necessidades para passar no vestibular. Sendo assim, notamos a ocorrência da relação de contradição entre o Discurso Oficial e o discurso dos alunos. Instaura-se aí uma posição de resistência e denúncia por parte dos alunos, tendo em vista que eles declaram abertamente que a Escola é ineficaz e não atende os propósitos expostos no PPP.

Dentre todas as respostas, podemos citar como relevante a seguinte: *Não porque sou burro*. Essa resposta implica que os alunos que a enunciaram já introjetaram a noção de fracasso que a Escola incute naqueles não aptos a ingressarem satisfatoriamente dentro das relações de produção. E, dessa maneira, os alunos acabam reproduzindo em seus discursos aquilo que está mascarado no Discurso Oficial, ou seja, o que implicitamente a instituição escolar tenta fazer enquanto Aparelho Ideológico do Estado: selecionar os aptos dos inaptos.

Torna-se, igualmente, relevante ressaltar a resposta que afirma *não porque lá fora a gente vai enfrentar um mercado de trabalho bem qualificado*, o que demonstra a ineficácia da Escola em desempenhar os papéis a que se propõe. No PPP, é mencionada a necessidade de preparar o indivíduo para a vida e para ingressar no mercado de trabalho, todavia, no discurso dos alunos, é possível perceber que isso não é viável e não ocorre realmente. Nessa SDR, podemos observar que a ineficácia da Escola em desempenhar suas funções reside no fato de haver um distanciamento significativo entre a realidade e as práticas pedagógicas, seja devido ao método adotado, seja devido ao grau de exigência. Dessa forma, ocorre a relação de contradição já apresentada em seqüências discursivas anteriores que nos remete à posição de resistência dos alunos a respeito do exposto no Discurso Oficial.

Na SDR 22, reunimos duas respostas que merecem destaque. Temos a presença de uma resposta positiva e uma negativa que, no entanto, fazem referência ao mesmo fato. Ambas as respostas mencionam que a melhor Escola é a vida, mas a primeira afirma que aprende o necessário na Escola e a segunda afirma que não aprende o necessário. É interessante perceber que, embora haja discordância quanto à eficácia da aprendizagem, é consenso que a aprendizagem vivenciada nos bancos escolares será complementada e aperfeiçoada nas circunstâncias reais da vida, de acordo com os caminhos disponíveis a cada aluno.

Na SDR23, identificamos os excertos que contêm os pontos positivos da Escola. Dentre os pontos que merecem destaque está o uso do uniforme, os limites, a organização, a participação em eventos, os relacionamentos, a intenção de proporcionar o bem do aluno e a presença em seus quadros de bons professores. Todavia, é importante salientar que, nas respostas dos alunos, há pouca referência aos conhecimentos e ao aprendizado que praticamente não são citados. Ou seja, a Escola enquanto espaço do saber, não é reconhecida pelo saber que promove, repassa ou constrói. Se, de um lado, isso revela, novamente, a contradição presente nos discursos, demonstra, igualmente, o desconhecimento do aluno acerca da relação entre saber e poder. Embora sejam atravessados por essa relação, os alunos parecem não perceber a relevância dessa interação. De acordo com Veiga-Neto, que relaciona Foucault e a educação:

Se Foucault aproxima *saber* de *poder*, numa quase fusão, é claro que para ele não são a mesma *coisa* [...] As relações de *força* constituem o *poder*, ao passo que as relações de *forma* constituem o *saber*, mas aquele tem o primado sobre este. O poder se dá numa relação flutuante, isso é, não se ancora numa instituição, não se apóia em nada fora de si mesmo, a não ser no próprio diagrama estabelecido pela relação diferencial de forças; por isso, o poder é fugaz, evanescente, singular, pontual. O saber, bem ao contrário, se estabelece e se sustenta nas matérias/conteúdos e em elementos formais que lhe são exteriores [...]. (2003, p.157).

Dessa forma, com a convergência entre o poder e o saber no interior do aparelho escolar, ocorre uma relação de forças que parece não ser percebida pelo aluno. Sem dúvida, alguns dos pontos positivos elencados nessa SDR vão de encontro ao que os alunos expuseram quando foram indagados sobre os pontos negativos. Podemos citar o uso do uniforme que, para alguns, é um ponto positivo e, para outros, um ponto negativo. Essa incongruência demonstra mais uma vez a diferença existente entre os alunos, pois os que acham o uniforme positivo preferem essa padronização provavelmente para evitar a necessidade de desfilar modas no ambiente escolar, o que nem todos têm condições de fazer. Já os que acham o uniforme o ponto negativo o fazem por não terem a oportunidade de se distinguirem dos demais através do uso de roupas e estilos próprios.

Na SDR24, os alunos afirmam que ocorreram situações prejudiciais, sendo que alguns as descrevem e outros não. Os alunos demonstram serem agredidos (por palavras e ações repressivas) em diversas situações na Escola, tanto em sala de aula com os colegas, como por parte de professores, funcionários e até da direção. Essas agressões revelam que a instituição escolar exacerba sua autoridade a fim de impor normas de convívio que têm a função de disciplinar o aluno e exercer um controle mais eficaz, já que os limites impostos não são respeitados sem uma constante vigilância por parte daqueles que o instauraram. Essa postura da Escola demonstra que as práticas do aluno não condizem com o Discurso Oficial, o que instaura uma posição de resistência da posição-sujeito aluno que, ao rebelar-se, fere as normatizações e se assujeita às punições formais (suspensões) e informais (repreensões verbais por parte dos professores, funcionários e direção).

Dessa forma, podemos identificar o funcionamento das relações de contradição entre os discursos analisados. Todavia, nesse caso, é possível relativizar essa contradição, pois o Discurso Oficial elenca normas de convivência no ambiente escolar que, se não forem observadas, podem gerar punições. Nessa SDR, podemos, através do discurso dos alunos, confirmar que há relação entre o que expõe o Discurso Oficial e o dizer dos alunos. É interessante notar que um dos únicos momentos em que há correspondência entre os discursos

acontece quando a Escola coloca em funcionamento mecanismos de censura e punição. Obviamente, o Discurso Oficial, representante do agressor, minimiza essas punições, enquanto o discurso dos alunos, a voz das vítimas, enfatiza a agressão como uma maneira de denúncia.

No excerto *Só não gostei muito de puxarem a jaqueta para ver se estou com a blusa do colégio, não estava aparecendo, mas achavam que não estava com a blusa, poderia ter me perguntado*, temos oportunidade de observar a posição de resistência do aluno e a posição dominadora do representante da Escola que, impositivamente, cerceia a liberdade do aluno em função das normatizações escolares. Esse relato mostra a presença do autoritarismo nas relações dentro da Escola, o que justifica as posições contraditórias e de resistência que os alunos assumem em relação ao Discurso Oficial e à prática escolar.

Na SDR25, os alunos afirmaram que ocorreram situações em que seus colegas fizeram comentários desabonadores. Esses comentários indicam que alguns estigmas sociais estão presentes nesse convívio e acabam gerando divergências. Tais rótulos pejorativos tendem a minar a autoconfiança dos alunos, tornando-os isolados do grupo e socialmente desentrosados. Essa seqüência indica que, no segmento dos alunos, há posições contraditórias e de resistência, ou seja, posições-sujeito antagônicas que geram desentendimentos. No excerto *Sim, eu dei na cara desse aluno e ninguém mais falou acho que ficaram com medo de mim*, percebemos a posição de resistência e luta entre os próprios alunos. Desse modo, notamos que a prática da intimidação é uma forma de estabelecer poder entre os alunos e, conseqüentemente, respeito.

Já, os excertos *Sim, que sou lerda* e *Sim, quando eu era gordinha* referem-se ao preconceito existente entre os alunos, os quais acabam introjetando certos rótulos, oriundos do desempenho escolar e padrões estéticos. Tais rótulos são utilizados para estabelecer diferenças discriminantes, ressaltando a primazia de uns em relação aos outros. Novamente, temos uma relação de poder dentro do segmento dos alunos em que certos grupos agem com o intuito de ferir a auto-estima dos colegas e, dessa maneira, conquistar espaço e autoridade entre eles.

O próximo recorte analisado investiga as relações de poder estabelecidas entre os alunos, de um lado, e os professores, funcionários e direção, de outro.

RECORTE DISCURSIVO 8 - Relações de poder entre os professores, funcionários, direção e alunos

SDR26

Sim, porque o respeito é mutuo. (dois alunos)Sim, pois tentam ser compreensivos.Sim, pq querendo ou não eu tenho que conviver com eles.Sim, nunca tive problemas com eles.Sim, pq sou puxa-saco.

SDR 27

Depende, alguns não tem respeito pelos alunos.+ ou – eles não entendem.Mais ou menos, tem alguns que eu não gosto.

SDR28

Sim, pois não há muita comunicação.Sim, eu não me importo com eles.Sim, pq nunca criei alguma situação complicada.Sim ...se não eu vou expulso.

SDR29

Mais ou menos, porque não há um bom entendimento.Depende, alguns não respeitam a opinião dos alunos e seus direitos.Alguns funcionários são metidos e arrogantes (de acordo com algumas respostas)Funcionários quase sempre e direção também pq as vezes eles não dão bola e as vezes dão.Em algumas ocasiões sim, por muitas idéias serem contrárias as atitudes dos membros da direção da Escola.

SDR30

Não porque eles são isolados.Não, são muito rígidos.Não é um relacionamento dos melhores, a direção é carrasca.

SDR31

Negativos – A irresponsabilidade dos alunos e de alguns professores.Negativos – alguns funcionários mal educados.Negativos – não respeitam a nossa opinião.Não conseguem nos entender.O colégio não deixa os alunos expressar suas idéias.Negativo – desvalorização dos alunos.Negativo – quando o aluno não aprende ele que não se interessa, deixando de lado a hipótese de que o aluno não entende a maneira que o prof passa seu conteúdo.Negativo – querem ser muito autoritários.... o negativo a preferência por algumas turmas.

SDR32

Sim. Os conteúdos são fáceis, mas muito professores não possuem didática suficiente para ensinar os alunos.

Acho que tenho, na verdade os conteúdos não são difíceis, o problema é que tenho o raciocínio lento.Sim em algumas matérias não por os conteúdos serem difíceis mais pq falta um pouco de atenção de minha parte.Sim e por serem difíceis talvez não me dedique o bastante mas alguns professores não são claros o suficiente.Sim pois os conteúdos são difíceis a causa é que muitos alunos só ficam conversando nas aulas.

É complicado e se você não presta atenção fica mais difícil ainda. os conteúdos exigem muita atenção.

SDR33

Os conteúdo são fracos isso não motiva o aluno estudar, se a média fosse maior o interesse também seria.

Os conteúdos são fáceis, mas alguns colegas com a conversa atrapalham as explicações. (três alunos)

SDR34

Sim, a diretora me tomou uma camisa que eu usava por estar por cima do uniforme. Foi um constrangimento tirar a camisa na frente de todo mundo. Depois tive que pega lá na direção na hora da saída.

Já muitas vezes porque a Escola não respeita os alunos.

Sim, porque são anti-pobres.

Sim, por pensarem que sou “mais um” dentre todos.

Sim, por que tratam com diferença os alunos.

Na SDR26, as respostas demonstram haver um bom relacionamento entre alunos e professores, o que é justificado por motivos diferentes que podem ser resumidos no interesse que os alunos demonstram e no respeito que têm em relação ao professor. Obviamente, o respeito a que se referem os alunos está centrado na posição sujeito do professor, detentor do saber, e não a pessoa que ocupa este lugar discursivo. Isso pode ser justificado pelo fato de que os discursos dos alunos, de um modo geral, estão atrelados a uma concepção de escola tradicional, em que o professor, em seu lugar, é a autoridade legítima e o aluno, no seu espaço, é o que não sabe, o que tem muito a aprender.

A relação de poder instituída entre o professor e o aluno pode ser percebida no excerto: *Sim por que me interesse*, que demonstra que o interesse pela matéria é requisito para estabelecer um bom relacionamento com o professor. Dessa forma, notamos que a relação dialógica está deteriorada, a troca de experiências e a valorização do saber do aluno parecem não acontecer com frequência. Enfim, os discursos dos alunos demonstram que as práticas escolares ainda são tradicionais e as relações entre os segmentos escolares também tradicionais. Ou seja, as relações de poder são exercidas de modo autoritário e impositivo. Não há um tratamento igualitário, tampouco uma participação igualitária. O poder é exercido pelos representantes da Instituição, sem contestação ou contrariedade.

De acordo com Orlandi (1987), a apropriação deste discurso tradicional pelo aluno também está relacionada com a imagem que ele faz do professor. Ao abordar o Discurso Pedagógico, a autora (op. cit.) afirma que o professor adquire um discurso cientificista que estabelece um caráter legítimo a sua prática e o distingue da turma que não detém esse discurso e espera, através do processo ensino-aprendizagem, adquirir a posse desse saber. À busca por esse conhecimento que o professor possui, no espaço escolar, Orlandi (1987) diz chamar-se Escolarização. Assim, a imagem que o aluno faz do professor está associada a do

detentor do saber que irá transmiti-lo à turma na vivência escolar. Pêcheux (1987a) fala das antecipações e também vai se referir às imagens que os interlocutores fazem, com base em sua memória discursiva, um do outro, e que vão evidenciar os 'dizeres'. Desta forma, o discurso dos alunos resulta da imagem que eles fazem do professor em seu imaginário através da convivência com os mesmos durante a trajetória escolar.

Outro aspecto a ser ressaltado diz respeito à resposta: *Sim, pq sou puxa-saco*. Nessa resposta, está evidenciada a subserviência, a troca de favores, a bajulação, que demonstram a existência de relações deterioradas do ponto de vista ético na relação do aluno com o professor. A ética do aluno permite que ele bajule os professores de modo geral, a fim de obter deles favorecimentos que, de outro modo, não receberia. Se dependesse exclusivamente do seu desempenho acadêmico, provavelmente esse aluno não obteria êxito, o que o leva a ser servil e bajulador com o intuito de garantir benesses. O fato de o aluno admitir que é puxa-saco demonstra que as relações que ele mantém com os professores são negativas, estando ausente o respeito, a cordialidade, o reconhecimento e a ética em prol de benefícios que o aluno pensa conseguir através de elogios e subserviência.

Na SDR27, podemos perceber que nem todos os alunos consideram haver um bom relacionamento entre alunos e professores. E, quando não há um bom relacionamento entre aluno e professor, isso ocorre porque o professor não sabe compreender e respeitar o aluno, não sendo culpa do aluno e, sim, única e exclusivamente, do professor. Apenas um aluno demonstra não apreciar alguns professores, e isso acontece não devido a atitudes do professor, mas incompatibilidades existentes entre ambos.

Na SDR28, é possível observar as respostas que afirmam haver um bom relacionamento dos alunos com os funcionários e a direção da Escola. As justificativas para esse bom relacionamento vão do distanciamento que propicia um contato raro e, portanto, uma relação estritamente formal (*pois não há muita comunicação*), à obrigação de um bom relacionamento sob ameaça de punição (*pq nunca criei alguma situação complicada, se não eu vou expulso*) e, também, a uma relação baseada em amizade (*pois são bem legais*) e indiferença (*eu não me importo com eles*). Interessante destacar a obrigatoriedade de respeito e bom relacionamento sob o risco do aluno ser punido se isso não acontecer. Quando o aluno afirma que, caso não haja um bom relacionamento será expulso, temos a presença de uma imposição ao aluno; ele deve estabelecer um bom relacionamento com a direção e funcionários e, caso isso não ocorra, a punição recai sobre o aluno que é o responsável pelo desentendimento. Sendo assim, por ser um elemento desagregador no ambiente escolar, ele pode ser excluído pela Escola e taxado de inapto socialmente ou indisciplinado.

Na SDR29, percebe-se que as respostas afirmam haver um relacionamento difícil com a direção e funcionários. Essa dificuldade, segundo esses excertos, está alicerçada na ausência de um entendimento satisfatório, no desrespeito às opiniões e aos direitos dos alunos, o excesso de atenção, a desatenção e a arrogância de alguns membros desses segmentos. Sem dúvida, a dificuldade em estabelecer um bom relacionamento reside nas divergências existentes entre as opiniões dos alunos e desses segmentos escolares, pois nem sempre a forma como a direção estabelece a organização da vida Escolar e os limites à liberdade dos alunos condizem com as expectativas e os desejos destes.

A SDR30 apresenta as respostas que categoricamente dizem não haver um bom relacionamento com os funcionários e a direção da Escola. A ausência do bom relacionamento está assentada no isolamento da direção, na rigidez e no autoritarismo que promove o desejo dos alunos não se relacionarem com os integrantes desse segmento. Esse autoritarismo é observado quando os alunos afirmam que *a direção é carrasca*. O termo *carrasca* possui uma carga semântica extremamente negativa, remetendo aos carrascos que já habitaram a história humana e realizaram atrocidades inomináveis. No caso específico da Escola, o termo *carrasca* é usado para denominar uma direção autoritária e punitiva.

Na SDR31, são elencados os excertos com os pontos negativos apontados pelos alunos em relação à Escola. Entre os pontos que merecem destaque, vale ressaltar a ausência de compromisso por parte de alunos e professores, o desrespeito às opiniões dos alunos, a desvalorização dos alunos, o ensino, a limpeza, a preferência por certas turmas e os uniformes. É importante ressaltar que, em muitas respostas, os alunos afirmam que não são respeitados, ouvidos, compreendidos, havendo um autoritarismo acentuado que tolhe as iniciativas dos alunos e sua liberdade. Isso nos demonstra que, ao contrário do que é dito no PPP, as vozes de todos os segmentos Escolares não são ouvidas, pois os alunos dizem que não são participantes dos processos decisórios, uma vez que não sendo ouvidos, respeitados e compreendidos, não há como participar ou partilhar decisões democraticamente.

Na SDR32, estão reunidas as respostas em que os alunos afirmam possuir dificuldades de aprendizagem, relacionadas à didática, ou ausência dela, com que os professores repassam os conteúdos, o que dificulta a compreensão, o que pode ser identificado nos seguintes excertos: *os conteúdos são fáceis, mas muitos professores não possuem didática suficiente para ensinar os alunos, alguns conceitos são complicados e alguns professores não explicam que eu consiga entender*. Esse é um ponto interessante porque apenas dois alunos afirmam que a dificuldade na aprendizagem não é uma falha sua, mas dos professores que usam práticas/didáticas inadequadas. Os seguintes excertos afirmam que as dificuldades são

resultantes da própria incompetência do aluno: *falta um pouco de atenção de minha parte, falta tempo para estudar, não presto atenção em algumas coisas, não me dedique o bastante*. Ou seja, se os alunos não apresentam um desempenho escolar satisfatório, isso é resultado de problemas com os alunos, dificuldades que eles trazem do mundo exterior, de déficits originários de outros ambientes. O problema, portanto, não reside no processo ensino-aprendizagem que a Escola desenvolve, mas na incapacidade do aluno em acompanhar o ritmo escolar. Podemos entender isso como mais uma forma de condicionar o aluno a aceitar rótulos que o acompanharão e determinarão toda sua vida e seu desempenho social. A responsabilidade em dominar os conteúdos recai sobre os alunos a fim de que esses introjetem, caso não consigam sucesso, a noção de fracasso e incompetência. À Escola não cabe responsabilidade alguma, pois a instituição não pode admitir falhas no processo educacional e, oficialmente, não é seu propósito introjetar o fracasso e promover a exclusão.

De todo modo, é preciso notar que a dificuldade dos alunos é apontada através de rótulos que os alunos repetem e inculcem a partir do discurso implícito da Escola. Dentre esses rótulos, é importante mencionar: *o raciocínio lento, falta um pouco de atenção de minha parte, falta tempo para estudar, não presto atenção, não me dedique o bastante, só ficam conversando nas aulas*. Através do exposto, observamos a produção de sentido que faz intervir a memória discursiva no discurso dos alunos, que é construído a partir da relação com outros discursos, no caso em questão, o Discurso Oficial.

Na SDR33, as respostas dos alunos afirmam que as dificuldades da aprendizagem estão relacionadas à fragilidade do sistema de ensino, sendo deficitário em termos de qualidade, o que os desmotiva. Há ainda as dificuldades originadas pelos colegas, cujo desinteresse e conversa atrapalham o envolvimento e a concentração daqueles dispostos a aprender. Assim, nessa SDR, há a presença da culpa do aluno, outra vez, associada à culpa direcionada ao sistema de ensino, o que representa uma exceção frente ao já exposto.

As seqüências apresentadas nos levam a deduzir que a Escola, através de suas práticas pedagógicas, encontra dificuldades em realizar a transposição do ‘saber’ para o ‘fazer/construir saber’. O corpo docente acaba se enredando em pressupostos teóricos que dizem ser a prática importante e, na tentativa de valorizá-la, acabam desqualificando os conteúdos que estão atados a uma pedagogia tradicional. Desse modo, os conteúdos são simplificados ou ‘coisificados’ e restritos ao universo próximo do aluno, não extrapolando as fronteiras da realidade de cada um.

Assim, temos a presença da FD Escolar que remete a uma Escola formadora de cidadãos aptos a integrarem a sociedade conforme se apresenta, adquirindo o saber necessário

para isso. E, embora o PPP faça menção à necessidade de conhecer a realidade extraclasse do aluno, bem como às relações macro-estruturais que regulam o funcionamento da instituição Escola no interior de uma determinada organização social e política, em sala de aula, a prática docente evidencia posturas vinculadas com uma educação tradicional e não-reflexiva.

Na SDR34, os alunos afirmam terem sido vítimas de situações injustas, sendo que alguns as descrevem. Todavia, a maioria dos alunos simplesmente afirma que foi vítima, mas não especifica nada. Esses excertos apresentam o trabalho do silêncio e os efeitos de sentido construídos a partir desse silêncio, conforme o exposto anteriormente. É importante destacar nessa SDR, a presença do termo *anti-pobre* na resposta de um aluno que evidencia a posição de resistência já abordada. Isso nos remete para a discriminação social, ou a distinção disfarçada daqueles com melhores condições sociais dos que não possuem tal requisito. No caso desse recorte, a injustiça não foi cometida pelos membros do mesmo grupo dos alunos, não se trata de injustiças entre pares que se equivalem socialmente, mas de situações fomentadas pelos representantes da instituição escolar que alicerçados/legitimados pelo poder institucional ultrapassam os limites da boa convivência social, ocasionando situações prejudiciais para os alunos. Essa seqüência mostra uma posição de resistência dos alunos, ou seja, em seus discursos, percebemos as relações de contradição entre a posição-sujeito aluno e a posição-sujeito Escola. Essa contradição ocorre porque os alunos não estão agindo de acordo com as normas de convivência apresentadas no Discurso Oficial.

O próximo recorte discursivo apresenta a saturação de saberes que já esteve presente na análise do Discurso Oficial, caracterizando a forma-sujeito atrelada à FD Escolar. Neste momento, a saturação de saberes aparece no discurso dos alunos inscrevendo-o na FD Escolar.

RECORTE DISCURSIVO 9 – Saturação de saberes

SDR35

Não porque é facilitado ao máximo com a média 50, mas ainda a algumas dificuldades.

Na maioria não é por falta de interesse mesmo.

Não eu que não me esforço mesmo.

Não porque sou interessada e inteligente.

Não porque os professores buscam explicar da melhor forma.

Não quando há um bom entendimento entre professor e aluno.

Não não tenho dificuldades em aprender e as matérias não são difíceis.

Não pelo contrário é muito fácil.

Não um pouco só que falta eu me esforçar mais.

Não são bem difíceis, não sei o porque.

Na SDR35, encontram-se as respostas em que os alunos afirmam não terem dificuldades de aprendizagem e, se ocorrem problemas no desempenho (nota), isso está relacionado com o desinteresse dos alunos. Isso é recorrente no recorte discursivo em análise e demonstra a saturação de saberes/dizeres. Essa saturação nos remete à questão da determinação discursiva em que, segundo Indursky:

[...]o *determinante discursivo* realiza uma operação de determinação, que consiste em saturar uma expressão nominal para limitar sua extensão e dotá-la de referência atual, para que se qualifique como elemento de dizer ideologicamente identificado à FD que afeta o discurso em que tal expressão ocorre. Ou seja, a *determinação lingüística* qualifica uma expressão a ocupar um lugar na estrutura frasal, enquanto a *determinação discursiva* qualifica a expressão a ocupar um lugar em um discurso específico. (1997, p.180)

Então, no recorte analisado, a saturação de saberes através do uso dos determinantes discursivos associa o dizer dos alunos à FD Escolar e à Formação Ideológica em que ela se insere, que busca a produção de sentidos que favoreçam a vigência das relações de produção institucionalizadas socialmente.

O próximo recorte apresenta o formalismo e o estruturalismo no ensino da língua portuguesa na Escola e a maneira como o aluno introjeta essas práticas.

RECORTE DISCURSIVO 10 - Presença do formalismo e do estruturalismo nas concepções lingüísticas dentro da escola

SDR36

Não porque tenho facilidade nesta matéria. (dois alunos)

Não, gosto da matéria e acho fácil.

Não porque isso que a gente estuda desde a 8º série a gente estuda quase a mesma matéria.

Não! eu leio bastante e tenho uma boa didática.

Não porque eu aprendi.

Não porque é o básico para poder progredir.

Não, pois é uma revisão dos conteúdos. (três alunos)

SDR37

Sim, é muita coisa. eu “nunca” entendo, as vezes eu aprendo na hora mas depois eu esqueço tudo.

Sim, porque é muita coisa sem utilidade.

SDR38

Mais ou menos pois nada é fácil.

Mais ou menos porque o próprio português é complicado.

SDR39

Na internet não.

Escrever eu escrevo, mas falo só em algumas ocasiões. Pq uso + o vocabulário jovem (gíria).

Nem sempre, no dia a dia não, mas quando necessário sim.

Escrever acho que não. Falar as vezes sim pq costume.

Depende do momento.

Nem sempre, praticamente, pois ninguém é perfeito.

eu tento, mas algumas regras eu esqueço.

As vezes e nem sempre falo de acordo pois só aprendemos na Escola. (três alunos)

SDR40

Sim, porque escrever errado não leva a nada.

Sim, pois eu leio bastante.

Sim escrevo de acordo com as regras gramaticais, sim falo de acordo porque leio.

Sim porque tem que ser assim.

SDR41

Não. é muito complexo.

Não, pois uso muito a Internet

Não escrevo muito certo, não falo de acordo, porque no meu dia a dia eu uso a linguagem comum.

Não porque não sabemos todas as regras. E ninguém fala de acordo.

Não, pois fora do colégio usamos algumas gírias, não nos importamos com regras.

Não porque ninguém fala ou escreve de acordo.

SDR42

Sim porque ainda há uma discriminação.

Sim porque a pessoa que fala errado as pessoas criticam.

Sim, pois os que não falam corretamente são vaiados pelas outras pessoas.

Sim, porque são preconceituosos.

Sim, pois passam a ser motivo de chacota por parte das outras pessoas.

Sim, são consideradas mais cultas.

Sim, porque são considerados mais cultos, e é melhor de conversar com essas pessoas.

Sim, pois parece muito certinho, e esse biótipo não agrada muito hoje em dia.

Acho que sim porque eles têm mais facilidade de diálogo.

Dependendo do lugar que você vai falar, porque tem alguns lugares que a linguagem culta é obrigatória. (três alunos)

SDR43

Não, o tratamento é igual, sem diferenças.

Não o que importa é a idéia e não como ela é falada.

Não, uma das qualidades boas da Escola é que não tratam ninguém com indiferença. Não. Falar corretamente é um dom p/ adultos. Não queiram que adolescentes falem 100% correto pq não dá.

SDR44

Quase sempre, porque a língua portuguesa tem muitas formas e maneiras diferentes. Depende da influência que a pessoa tem sobre as outras. Ex.: personagens da TV que falam errado.

SDR45

Não, falam como no cotidiano.

Não, porque sei lá mas não corrijo meus pais é falta de respeito.

Não, pois não tiveram muito estudo, mas confesso que estão progredindo.

Não, por mais que saibam as regras não tem o costume de praticarem.

Não falam mas escrevem, acho muito difícil alguém falar corretamente sempre.

A maior dificuldade dessas pessoas é na área da escrita, considero o mais difícil.

SDR46

Algumas sim, outras não porque muitas não aprenderam.

Não são todas, por que muitas vivem na linguagem informal.

Algumas, porque convivo com pessoas de vários níveis Escolar.

Alguns sim, alguns não. (quatro alunos)

Nem todas, porque nem todos tiveram oportunidade de estudar.

Depende, algumas não são leitoras assíduas e tem falha na linguagem. (3 alunos)

A maioria, alguns não têm conhecimento.

SDR47

Sim, porque são chatos e malas.

As palavras mais usadas sim.

Na SDR 36, os alunos afirmam que o português que a Escola ensina não é difícil devido à repetição das regras, ao hábito da leitura e à facilidade no entendimento das explicações. Essa SDR demonstra o vínculo que a Escola mantém com as concepções estruturalistas da língua, associadas à nomenclatura, à classificação, à estrutura da língua. Esse estruturalismo nos remete automaticamente à gramática tradicional, que valoriza as regras e a memorização em detrimento dos processos de produção e construção dos discursos. Talvez, o desgaste que a área de línguas tenha resida justamente nesse atrelamento a práticas estruturalistas que se repetem indefinidamente na vida dos alunos sem surtir nenhum efeito. Isso pode ser comprovado pelas seguintes respostas dos alunos: *desde a 8ª série a gente estuda quase a mesma matéria, é uma revisão dos conteúdos*. Nos exemplos anteriores, podemos reconhecer, outra vez, a presença da contradição entre o Discurso Oficial e o discurso dos alunos, haja vista que os alunos expõem a presença da gramática como uma repetição dos conteúdos, o que torna o ensino do Português fácil. No Discurso Oficial, o enfoque dado ao trabalho com o conhecimento, de um modo geral, parece desconsiderar a repetição nos moldes tradicionais, priorizando a abordagem do conhecimento a partir de outras metodologias, aparentemente, distantes da pedagogia tradicional. Pelo exposto, podemos deduzir que a tentativa de difundir a língua padrão não é eficaz da forma como é realizada, pois um aluno afirma: *manjo bem o Português*, o que nos permite deduzir que o

aluno entende o Português, mas não se expressa de acordo com a língua padrão, o que é observado pelo uso da gíria *manjo*.

A SDR37 confirma o exposto anteriormente, pois os alunos dizem que a dificuldade reside na quantidade de informações por vezes desnecessária, o que faz com que se entenda no momento, mas se esqueça em seguida. É importante destacar que todas as regras e normatizações vinculadas ao ensino do português priorizam o ensino da língua padrão, enfocando e trabalhando para a sua internalização e assimilação.

Na SDR38, os alunos acham que a dificuldade é relativa. Novamente, temos a presença de um efeito de sentido neutro, em que os alunos tentam repassar a responsabilidade das dificuldades que enfrentam a características intrínsecas à língua portuguesa contra as quais nada se pode fazer. Isso retira a responsabilidade da Escola e do aluno, passando-a ao conteúdo e à matéria. As dificuldades também são associadas a verdades absolutas e inquestionáveis, pois, segundo os alunos, nada é fácil, o que nos permite deduzir que se fosse fácil não seria válido ou eficaz. Nessa resposta, há o mito, legitimado social e historicamente, de que a língua ideal, o português padrão, é difícil, o que dificultaria sua difusão.

Dessa forma, podemos perceber que a Escola, inserida nas premissas da escola tradicional, desconsidera o fato de que o aluno convive com diferentes formas de linguagem, privilegiando as atividades escritas e a gramática tradicional, ignorando quase completamente a oralidade e a corporeidade. Os alunos precisam vivenciar e refletir sobre a linguagem em condições reais de produção e não através das práticas repetidoras e reprodutoras automáticas de um ou outro tipo de texto ou exercício gramatical. O uso do português padrão é difícil, na fala e na escrita, em função de vários fatores que não estão localizados unicamente no espaço escolar, embora haja uma abordagem metodológica que não prioriza o desenvolvimento da habilidade expressiva do aluno. A formalização do ensino da língua padrão acaba desmotivando seu uso por parte dos alunos, tendo em vista que a formalidade não é algo valorizado entre os jovens. Novamente, é possível percebermos a ocorrência da relação de contradição entre o Discurso Oficial e o discurso dos alunos, uma vez que o PPP afirma desenvolver as habilidades dos alunos de maneira plena, o que já foi demonstrado que não constitui uma verdade.

Nessas SDRs, há alunos que admitem não falar nem escrever corretamente e outros que dizem se esforçar em determinadas circunstâncias. Isso nos demonstra que a não correção quanto às questões pertinentes à língua são causas de discriminação e distinção social. O aluno, tendo consciência disso, sabe que, em determinadas situações, é necessário um cuidado maior em expressar-se, devido ao prestígio social que a língua padrão possui. Essa valoração

do sujeito pela correção lingüística é associada a condições sociais que acabam acarretando o preconceito lingüístico e a exclusão. Sobre essa questão apresentamos considerações no primeiro capítulo de nossa dissertação que podem elucidar melhor a discriminação lingüística. Contudo, é válido salientar que os alunos possuem noção de que, a cada ambiente social, se associa uma forma mais ou menos formal de expressar-se, com uma necessidade de maior ou menor correção lingüística.

Na SDR39, os alunos mencionam que nem sempre conseguem seguir as regras gramaticais na escrita e na fala. Essa dificuldade reside no fato de a língua padrão, embora freqüente nos bancos Escolares, estar distante das circunstâncias cotidianas, o que a torna distante e não usável em situações alheias a sala de aula. As marcas lingüísticas que nos informam isso são *no dia a dia não, mas quando necessário sim, depende do momento, as vezes e nem sempre falo de acordo pois só aprendemos na Escola, eu tento, mas algumas regras eu esqueço*.

Na SDR40, os entrevistados afirmam que escrevem e falam de acordo com as regras gramaticais. Nessa SDR, os alunos dizem que observam a correção gramatical na fala e na escrita devido ao hábito da leitura e da imposição social. Podemos entender que essas respostas confirmam o desprestígio que as variações lingüísticas possuem na sociedade, pois é extremamente difícil o uso correto das normas gramaticais no dia a dia e o fato de dizer que seu uso é corrente apenas demonstra o desejo de não se associar a uma forma de expressar-se menos adequada socialmente. As marcas lingüísticas que demonstram isso são: *escrever errado não leva a nada, pois eu leio bastante, escrevo de acordo com as regras gramaticais, sim falo de acordo porque leio, sim, porque tem que ser assim*. Interessante observarmos o excerto *sim, porque tem que ser assim* que nos revela o condicionamento dos alunos em favor da língua ideal, padrão, normatizada. Podemos perceber a presença da memória discursiva nesse exemplo, uma vez que há uma imposição aceita pelo sujeito que é resgatada do interdiscurso. A preferência por uma língua padrão é um recurso usado pelo Estado e difundido pelos seus Aparelhos Ideológicos, a fim de construir o conceito de unidade lingüística nacional, homogênea. Ou seja, embora em cada canto do país haja variações, a nação possui uma língua formal, a qual os indivíduos devem se adaptar e adequar-se. Então, podemos depreender que quando os alunos produzem o seu discurso falando da língua na Escola o fazem de modo distinto da maneira como se expressam acerca do uso da língua em outros ambientes. Dessa forma, é possível reforçar a determinação da instituição escolar no discurso dos alunos, contribuindo, de forma significativa, para a sedimentação da língua ideal.

Na SDR41, os alunos dizem que não observam as regras gramaticais no falar e escrever, pelo fato de, no cotidiano, as regras não serem observadas, pelo uso da Internet, pelo grau de complexidade dessas regras, dentro outros motivos. Ao contrário da SDR40, essa SDR apresenta respostas mais condizentes com os alunos, pois demonstram a dificuldade do uso da língua padrão devido à Internet e ao convívio social que dissemina jargões e gírias próprias da juventude. É possível perceber que os alunos, nessa SDR, demonstram uma clareza maior quanto à questão da diversidade lingüística que, embora não seja abordada teoricamente, está presente quando eles afirmam que ninguém fala corretamente, usando uma linguagem comum. Isso pode ser observado nas seguintes marcas lingüísticas *não, pois é pouco o conhecimento, é muito complexo, no meu dia a dia eu uso a linguagem comum, não sabemos todas as regras, ninguém fala de acordo, fora do colégio usamos algumas gírias, não nos importamos com regras, ninguém fala ou escreve de acordo.*

Na SDR42, encontram-se as repostas que dizem haver discriminação para com aqueles que não falam o português corretamente. Essas respostas nos remetem ao preconceito lingüístico que valoriza a língua padrão em detrimento das variações. Esse preconceito, embora os alunos não tenham o conhecimento teórico para nomeá-lo, é observável em seu cotidiano e aparece nos seus discursos em que é claramente expressa a preferência pela língua padrão que afirmam ser mais culta, oportunizar melhores diálogos e ser obrigatória em certos ambientes sociais. É interessante observar a forma como a memória discursiva está presente no discurso dos alunos, quando eles fazem referência ao português claro e correto que é mais valorizado por ser a expressão da língua padrão, o que deixa implícita a idéia de que nada que não seja claro e correto é aceitável lingüisticamente. Isso nos remete a uma cristalização dos saberes e, portanto, dos sentidos que reiteram a noção de língua padrão como identidade grupal e qualquer desvio como uma anormalidade lingüística.

Nessa SDR, as marcas lingüísticas *Sim, pois parece muito certinho, e esse biótipo não agrada muito hoje em dia,* apresenta uma ruptura com a regularidade do dizer, pois destoa discursivamente com o excerto que a precede e afirma que as pessoas que falam corretamente são tratadas de modo diferente, já que expressar-se com correção não é um hábito comum atualmente. Esse recorte nos mostra uma prática de resistência à imposição de um discurso dominador que determina ser o padrão lingüístico a forma adequada de expressão. A formalidade, característica da língua padrão, não é aceita nas relações discursivas corriqueiras e habituais que tem na informalidade um ponto marcante.

Na SDR43, estão reunidas as respostas que afirmam não haver discriminação. Isso pode nos indicar que nessa seqüência estão reunidas as respostas dos alunos que convivem

mais comumente com as variações lingüísticas e as consideram uma forma tão adequada quanto à língua padrão, sendo realmente importante o que é dito e não a forma como é dito. Se esses alunos convivem com variações lingüísticas, é possível deduzir que possuem um convívio social com classes menos favorecidas socialmente, já que as variações são mais comuns nas classes proletárias. Quando é afirmado que *Falar corretamente é um dom p/ adultos. Não queiram que adolescentes falem 100% correto pq não dá*, podemos perceber que a Escola não é um ambiente que aceita as diferenças, pois ela exige que o aluno fale a língua padrão.

É importante ressaltar que, na resposta apresentada anteriormente, há a presença da terceira pessoa discursiva (ele) quando é usado o verbo *queiram* o que indetermina o sujeito, mas que pode ser resgatado através do discurso como sendo a Escola. Essa resposta contraria outras afirmações que fazem parte dessa mesma seqüência discursiva e demonstra a existência, no ambiente escolar, do preconceito lingüístico arraigado através do próprio discurso institucional da Escola. Novamente, podemos perceber práticas de resistência por parte do discurso dos alunos a fim de não aceitarem tacitamente a imposição de normas lingüísticas que contrariam a vivência cotidiana dos mesmos.

Na SDR44, estão as respostas dúbias, que geram ambigüidade, ou seja, efeitos de sentido ambíguos. É difícil compreender as respostas presentes nessa seqüência porque elas apresentam novamente a ruptura na regularidade do dizer. Isso ocorre quando o aluno afirma que quase sempre há diferença no tratamento dado a quem fala corretamente porque há muitas maneiras diferentes da língua, mas, se a diferença existe, não haveria motivo para distinguir quem usa uma maneira em particular, a não ser que dentre essas maneiras diferentes haja uma que seja mais adequada que as outras. Outra resposta que merece atenção é a que diz que a forma de tratamento depende da influência que aquele que fala tem sobre os demais. Essa resposta, como a anterior, rompe com a linearidade do dizer. Essa linearidade é rompida por essas respostas estarem distantes dos grupos anteriores, trazendo sentidos que nos outros recortes não aparecem, como por exemplo, o poder que a fala correta exerce sobre os demais que não demonstram a mesma habilidade.

Na SDR45, os excertos demonstram que os alunos, na sua maioria, não convivem com pessoas que falam e/ou escrevem corretamente. Conforme já mencionamos, a variação lingüística é mais comum entre as classes proletárias ou menos favorecidas socialmente, sendo assim, é possível afirmarmos que os alunos, cujas respostas aparecem nessa SDR, pertencem às classes menos prestigiadas socialmente. Contudo, é interessante observar que uma das respostas dadas nesse excerto diz *Não, por mais que saibam as regras não tem o costume de*

praticarem. Isso demonstra que há entre as diferentes classes o conhecimento da normatização lingüística, mas não há o hábito de empregar essa normatização no discurso. Se há o conhecimento do padrão lingüístico, mas ele não é usado cotidianamente, podemos deduzir que o não uso representa uma forma de resistência ao discurso dominador que tenta impor um falar em detrimento dos demais.

Na SDR46, os alunos afirmam que convivem com algumas pessoas que respeitam as regras gramaticais e outras não. Essa convivência com pessoas que falam adequadamente e outras não, é justificada pelo fato de que algumas pessoas não tiveram estudo. Ou seja, há novamente a discriminação implícita, pois apenas quem não foi Escolarizado não fala corretamente, pois os que foram são dotados de condições para expressarem-se adequadamente. Se a Escola disciplina o falar, o não uso da norma padrão é uma forma de não aceitação da imposição de uma norma estranha às práticas discursivas diárias, ou seja, temos uma forma de resistência ao discurso legitimado que tenta difundir um ideal de língua padrão una e invariável. Essa resistência estabelece uma relação de contradição entre o Discurso Oficial e o discurso dos alunos. Há, novamente, menção ao fato de que os adolescentes não falam corretamente por serem adolescentes e, dedutivamente, serem menos adeptos de regras e normas fixas. Outra vez, é possível identificarmos práticas de resistência através do repúdio ao uso da língua padrão, e a preferência pelo uso do falar com o qual os alunos convivem realmente. Então, novamente, está presente a relação de contradição entre os discursos, pois no PPP há menção ao respeito à pluralidade cultural que não ocorre quando é feita a imposição de uma língua ideal em detrimento das variações que os alunos trazem consigo.

Na SDR47, estão reunidas as respostas em que os alunos afirmam conviverem com pessoas que falam e/ou escrevem corretamente. No entanto, ao afirmarem o uso da língua padrão, os alunos deixam implícito o fato de que nem todas as pessoas as usam apenas aquelas que eles consideram *chatas e malas*. Em outras palavras, a língua padrão é um recurso usado por pessoas que não são tidas como exemplos de simpatia e cordialidade pelos alunos. Isso ocorre em virtude do caráter estritamente formal que a língua padrão possui o que a caracteriza como um recurso elitizado, usado em situações formais e, portanto, alheio ao hábito da juventude que é uma fase da vida em que a informalidade é a norma. É, também, importante destacar que o uso da língua padrão é freqüente apenas com as palavras mais usadas, segundo as respostas apresentadas nesse excerto. Ou seja, a disciplinarização lingüística efetivada na Escola é eficaz apenas com as estruturas de uso mais freqüente, o que nos indica que o aluno não entende a regra, mas a internaliza automaticamente e

mecanicamente, pois, se a entendesse, aplicaria em todas as estruturas, mesmo aquelas menos usadas.

Assim, conforme dito nos capítulos precedentes, há, no ambiente Escolar, uma relação íntima entre o poder e o saber. Se o saber oferece poder a quem o detém, é lógico supor que a democratização do acesso ao saber, a um saber de qualidade, oferece riscos, já que oportuniza a todos serem detentores de poder na sociedade em que se encontram. Se o saber é uma forma de poder, não é crível que o estado e a sociedade que o regula aceitem ter seu poder ameaçado pelo acesso ao saber. Talvez, tenhamos aí um dos grandes motivos para a desvalorização da educação no país, a ameaça que o conhecimento representa para aqueles que detêm o poder. A respeito dessa relação poder-saber, é conveniente retomarmos Foucault, através de Veiga-Neto que expõe:

E, é justamente essa produção de almas, idéias, saber e moral que, para Foucault, estabelece uma diferença radical entre *poder* e *violência*. Para ele, suas diferenças não são de intensidade, mas de natureza. Enquanto que uma ação violenta age apenas sobre um corpo, age diretamente sobre uma coisa, submetendo-a e a destruindo, o poder é uma ação sobre ações. Ele age de modo que aquele que se submete à sua ação o receba, aceite e tome como natural, necessário. Se na violência há dois pólos antagônicos – um sujeito que a pratica e um objeto que a sofre, cuja única alternativa é a resistência ou a fuga -, no poder não há propriamente dois pólos, já que os dois elementos não são antagônicos, mas sim sujeitos num mesmo jogo. E para isso seja possível, o saber entra como elemento condutor do poder, como correia transmissora e naturalizadora do poder, de modo que haja consentimento de todos aqueles que estão nas malhas do poder. No interior das relações de poder, todos participam, todos são ativos. (2003, p.143)

Dessa forma, temos na Escola uma relação de poder/saber em que os sujeitos não estão em lados antagônicos, mas inseridos num mesmo jogo na disputa pelo poder, havendo relações de imposição, identificação, regularidade, contradição, resistência e disputa em que todos se inserem e participam. Trata-se, não de dois lados antagônicos, mas posições-sujeito destoantes inscritas e reguladas por uma mesma FD, pois o poder perpassa toda a sociedade indistintamente, abarcando todos em suas redes a fim de reproduzir suas relações.

Desse modo, embora o PPP apresente uma ênfase em práticas que valorizam a contextualização, o trabalho coletivo, a aceitação e o respeito às diferenças, à interdisciplinaridade, à construção de habilidades e competências para aprender e continuar aprendendo, preparação para o trabalho, etc., as entrevistas com os alunos nos mostraram que isso não é vivenciado em sala de aula, que há uma distância muito grande entre o que é dito no papel e o que é feito na prática. Todas as proposições do PPP são importantes e condizem com as teorias mais atuais em educação, todavia estão desvinculadas da realidade efetiva, não apresentam elo com as práticas do dia-a-dia, não tem vínculo com o contrato pedagógico e didático assumido realmente pela Escola, enfim, não retratam as reais perspectivas dos segmentos escolares e, principalmente, o segmento dos alunos, que são a parte mais importante da Escola.

Por meio dos recortes discursivos que apresentamos neste capítulo, é possível observar que os jovens têm inquietações com relação ao futuro e questionam a validade do saber que estão recebendo na Escola. Algumas seqüências discursivas nos revelam desconfiança, desesperança, instabilidade e a falta de perspectiva no futuro em decorrência do modelo político e econômico em que nos inserimos. Podemos citar como exemplo os seguintes excertos: *Não, porque acho que o necessário para a vida aprendo muitas vezes fora. Não porque lá fora a gente vai enfrentar um mercado de trabalho bem qualificado. Não. eu acho*

que não aprendo o necessário para passar no vestibular é necessário estudar mais. Não porque a Escola não tem capacidade a tanto. Não, acho que a Escola não nos prepara o suficiente, principalmente, para o vestibular.

Temos condições de deduzir, através dos recortes já mencionados, que o professor não está conseguindo desempenhar o papel de organizador e mediador crítico do processo ensino-aprendizagem, já que as práticas didáticas e pedagógicas estão aquém das expectativas do aluno e não atendem às necessidades e/ou dificuldades que eles apresentam. Neste caso, há um vácuo entre a teoria exposta no PPP e a prática cotidiana, ou seja, entre as atividades diferenciadas, interessantes, enriquecedoras, voltadas para a exploração de situações significativas da vida dos alunos, mesclando a formação global e a informação existente no livro didático e o quadro negro, o giz, o ditado, a explicação ineficaz, a ausência de comunicação, o silêncio, a indisciplina e a reprovação. Assim, alguns alunos expressam o sentimento de que estão à margem do processo de Escolarização, o que os impõe a exclusão, também, do mundo do trabalho, pois se a Escola não profissionaliza, sem o diploma, tampouco os alunos são aceitos no mundo do trabalho.

É interessante observar que o discurso dos alunos produz certos efeitos de sentido acerca da forma como o aluno deseja ser visto pelo interlocutor. Assim, temos discursos em que há a imagem de um aluno vítima, injustiçado, amordaçado. Em outros discursos, há a imagem do aluno questionador e insatisfeito, ocupando uma posição de resistência em relação ao Discurso Oficial. E, por último, a imagem do aluno submisso e cordato, ou seja, um sujeito passivo que assimila o Discurso Oficial e o reproduz em seu discurso. O primeiro tipo de aluno aparece em excertos como os seguintes: *sim...se não eu vou expulso, acho que sim...aprendemos o essencial., não vou dizer porque, isso pode me custar reprovação este ano.* O segundo tipo de aluno pode ser construído a partir de respostas como as seguintes: *a gente tem voz ativa e expõe as idéias, lutamos pelos nossos direitos, nós temos voz ativa, todos os alunos são participativos e unidos, o respeito é mútuo.* Quanto ao último tipo de aluno, é possível reconhecê-lo nos seguintes excertos: *sim, que sou lerda, eu tento, mas algumas regras eu esqueço, eu tenho o raciocínio lento, não presto atenção, eu que não estudo.*

Os discursos dos alunos apresentam um efeito de performatividade, já que determinadas seqüências discursivas produzem um duplo efeito de sentido, dependendo da posição do interlocutor na cena discursiva. É possível perceber isso nas respostas politicamente corretas dos alunos, como as presentes nos seguintes excertos: *Não, nunca me*

senti prejudicado. Sim porque tem que ser assim. Não que eu me lembre. Não, não sei. Não que eu saiba. Não há discriminação.

A partir da análise dos recortes discursivos apresentados, é possível inferir que o discurso do alunos se insere na FD Escolar como uma voz destoante, que não está legitimada socialmente como é a voz presente no Discurso Oficial. Embora o Discurso Oficial (PPP) afirme ter ouvido todos os segmentos da Escola para a proposição de alternativas aos problemas escolares, os alunos não lembram de ter sido consultados e, para eles, suas necessidades não são atendidas de acordo com as prioridades que eles elegem. Essa contradição expressa por meio de queixas, repúdios, denúncias, ironias e, também, pelo silenciamento, representa as vozes da resistência que tentam ser ouvidas e respeitadas. Temos a impressão de que os alunos buscam uma Escola jovem não só na aparência, mas fundamentalmente na essência. Enfim, uma desconstrução dos moldes da velha Escola conservadora a fim de estabelecer um espaço amplo para a construção da aprendizagem e a produção de discursos e sentidos possíveis. E, ao sepultar as práticas tradicionais ultrapassadas, o espaço escolar poderia se tornar um lugar prazeroso, agradável sem, contudo, perder seu caráter de produtor de conhecimentos e saberes. Para chegarmos a isso, é necessário que a instituição escolar realmente considere a voz do aluno e a ouça com atenção e seriedade, ao invés de dizer a eles o eles devem fazer e dizer. Isso nos revela a presença, na FD Escolar, de posições-sujeito diferentes. No próximo item deste capítulo, iremos abordar a questão das posições-sujeito diferentes na FD Escolar.

Ao final da análise do discurso dos alunos, é necessário retomar alguns pontos. O primeiro diz respeito à questão da primeira pessoa plural. Já comentamos que o *nós* pode apresentar um efeito de sentido político e se refere à primeira pessoa plural, seja no âmbito dos pronomes ou da desinência verbal. Esse *nós* com caráter político representa um *eu* ampliado em que há a integração de outros interlocutores no dizer desse *eu*. Assim, já que o *nós* pode englobar uma vasta amplitude referencial é importante identificar os diferentes tipos de nós que ocorrem no discurso dos alunos. Nos discursos analisados, é possível identificar a presença de um nós referente ao espaço público institucional, em que os alunos utilizam a primeira pessoa do plural para identificar-se como um porta-voz legítimo do grupo de alunos da Escola. Isso ocorre nos seguintes excertos: *Pensamos de maneira parecida. Somos todos amigos. Em comum: estamos pensando no nosso futuro.*

O segundo ponto ao qual voltamos diz respeito à quarta pessoa discursiva. De acordo com Indursky (1997), temos a presença da quarta pessoa discursiva através do uso de uma indeterminação da superposição entre o sujeito do discurso e o agente. No caso do discurso

dos alunos, isso ocorre quando são usados termos como: *a turma, a gente, os alunos* em 139
aluno enunciador abdica de fazer parte da forma-sujeito, em que o papel de aluno é observado
de fora, como se o locutor não fosse parte do grupo. Nas palavras da autora, a quarta pessoa
discursiva permite:

[...] que o sujeito fale de si mesmo como se falasse de um outro, realizando, assim, *a disjunção entre o sujeito do discurso e o sujeito enunciador*. Tal dissociação afasta-o do papel institucional que exerce. Desse modo, a *quarta pessoa discursiva representa um modo de indeterminar a superposição entre o sujeito do discurso e o agente*. (1997, p.87)

Sendo assim, a quarta pessoa discursiva faculta ao locutor falar de si mesmo como se estivesse falando de outro. Nas seguintes seqüências discursivas, é possível observar a presença dessa quarta pessoa discursiva: *A gente tem voz ativa e expõe as idéias. Todos possuem a mesma faixa de idade. A turma é mais unida que as outras e isso é bom. Algumas turmas são mais privilegiadas do que a nossa*. As ocorrências da quarta pessoa discursiva, nesses exemplos, representam também a socialização do dizer do aluno, através da qual ele divide a responsabilidade pelo que está enunciando com os demais componentes de seu segmento.

Do mesmo modo, podemos perceber que o uso do termo *aluno*, embora seja um coletivo, aparece em determinadas situações com um caráter partitivo, em que são separados também os direitos e os deveres dentre a gama de efeitos de sentido que o termo *aluno* adquire nos discursos analisados. Há os alunos que partilham de visões mais conservadoras e idealizam uma Escola ligada aos preceitos da Escola tradicional. Isso pode ser observado em excertos como *a Escola tem bons limites, organizada, querem o nosso melhor, eu que não me esforço mesmo*, o que nos revela a posição-sujeito de regularidade e identificação com o Discurso Oficial. Há os alunos que representam segmentos mais progressistas da sociedade e, dessa forma, defendem novas concepções pedagógicas na Escola e novas posturas didáticas, ou seja, a posição-sujeito de resistência e em relação de contradição com o Discurso Oficial. E, há ainda, o uso coletivo do termo *aluno* que representa uma coletividade homogênea e sem distinções que entende a Escola como um espaço igualitário e sem distinções de qualquer

espécie. Podemos perceber isso nos seguintes excertos *a Escola dá oportunidade para todos, a abertura para conversar*.

Outro ponto que merece destaque é a representação do contrário ou do outro que aparece no discurso dos alunos, representado como a instituição dominadora e autoritária ou como a instituição amiga e solidária. Segundo Indursky (1997), a indefinição do contrário acontece por meio de representação gramatical, geralmente através de pronomes indefinidos. Segundo ela:

[...]o mesmo movimento que preenche a posição estrutural, no plano sintático, apaga o referente, no plano semântico, possibilitando que o contrário seja mencionado, mas não identificado, inscrevendo-o, dessa forma, na modalidade da indeterminação referencial. (1997, p.120)

No *corpus* em análise, identificamos tais ocorrências nos seguintes excertos: *Depende, alguns não tem respeito pelos alunos. Mais ou Menos, tem alguns que eu não gosto. Alguns funcionários são metidos e arrogantes*. Ao apresentar a voz do aluno como sendo uma voz destoante dentro da FD Escolar, torna-se necessário analisar a forma como essa relação de contradição é construída linguisticamente e os pontos em que, ao invés de uma voz contrária, o discurso dos alunos converge com o Discurso Oficial. Para tanto, a seguir, apresentaremos uma análise do Discurso Oficial da Escola – PPP e do discurso dos alunos, salientando as ocorrências em que há relações de contradição e resistência entre os discursos e, portanto, uma posição-sujeito de resistência ou de identificação, destacando a questão do monologismo e das diferentes posições-sujeito.

4.2 O Discurso oficial e o discurso dos alunos: o funcionamento das relações de contradição e resistência

Nesta parte da dissertação, iremos abordar as relações de contradição e de resistência entre o Discurso Oficial e o discurso dos alunos. Essas relações nos revelam posições-sujeito

destoantes inscritas na FD Escolar em que esses discursos se inscrevem. Podemos entender esse antagonismo a partir do que nos expõe Grigoletto:

O sujeito mantém uma relação não só com a FD que o domina, como também com as FIs e as outras FDs que nesse espaço se cruzam, através do interdiscurso. Essa relação é própria da história de cada sujeito e cada história se marca em lugares diferentes. As marcas que o sujeito deixa em seu discurso carregam o social, o ideológico e o histórico da posição que esse sujeito ocupa no mundo (2003, p.50).

Desta forma, a posição-sujeito é oriunda da relação de identificação entre um sujeito enunciador com uma FD determinada. Assim, o enunciador traria consigo as marcas adquiridas ao longo de seu percurso social e estaria determinado pela FD que o interpela em sujeito. Todavia, essas marcas podem ocasionar antagonismos entre posições-sujeito inseridas numa mesma FD. No caso da FD Escolar, temos posições-sujeito destoantes que marcam, de um lado, a existência de uma posição-sujeito legitimada, instituída de poder e, de outro, a existência de uma posição-sujeito aluno que se desdobra, ora em uma posição de resistência, ora em uma posição de identificação com o Discurso Oficial. Desse modo, a posição-sujeito aluno não representa uma aceitação tácita do Discurso Oficial, pois há práticas de resistência e relações de contradição no discurso dos alunos. Isso pode ser percebido no discurso dos alunos em muitos momentos, principalmente quando os alunos se opõem ou contestam o poder exercido pela instituição escolar. Nessas ocasiões, é possível perceber a resistência dessa posição-sujeito que, embora tenha menos poder, estabelece estratégias de luta. Isso pode ser percebido no seguinte excerto do discurso dos alunos:

Sim, a diretora me tomou uma camisa que eu usava por estar por cima do uniforme. Foi um constrangimento tirar a camisa na frente de todo mundo. Depois tive que pega lá na direção na hora da saída.
Já muitas vezes porque a Escola não respeita os alunos.
Sim, porque são anti-pobres.

Esse exemplo nos revela, por meio da denúncia que os alunos fazem de situações discriminatórias, práticas de resistência ao poder da posição-sujeito legitimada, no caso, a

instituição escolar e aqueles que a representam. Essas práticas de resistência residem nas atitudes dos alunos que ultrapassam ou infringem normas escolares, como é o caso do aluno que cita ter sido obrigado a tirar a camiseta na frente de todos por ela não fazer parte do uniforme escolar que é obrigatório a todos. Essas atitudes que vão de encontro ao estabelecido como normas pela Escola, geram punições e sanções a fim de disciplinar o aluno e normatizar seu comportamento, conforme já mencionamos anteriormente.

Então, quando os discursos das diferentes posições-sujeito convergem é sinal de que a posição-sujeito aluno internalizou, assujeitou-se ao Discurso Oficial e o repete com outras palavras, mas com o mesmo efeito de sentido oriundo do discurso institucional, que, através da memória discursiva e do interdiscurso, se faz presente no discurso dos alunos que, no caso, representam a posição-sujeito de regularidade e identificação como o Discurso Oficial. Quando os discursos divergem, percebemos a existência da resistência de modo mais acentuado e são nas relações de contradição que reside o embate entre essas posições. Isso nos mostra que o Discurso Oficial não exerce total domínio sob a posição-sujeito aluno, havendo resistências e contradições nesse processo, o que é uma característica de qualquer Formação Discursiva. Isso pode ser melhor entendido a partir da exposição de Indursky:

[...] a categoria de *sujeito* não é idealista por ser interpelada ideologicamente, [...], e o sujeito, ao produzir seu discurso, o faz a partir de determinadas *posições de sujeito*, igualmente ideológicas. Tais posições, contudo, não transformam esse sujeito em uma figura que decide livremente seu discurso, pois se trata de um sujeito socialmente constituído. No entanto, por não ter consciência de seu assujeitamento, mantém fortemente arraigada a ilusão de ser plenamente responsável por seu discurso e suas posições (1997, p.27-8).

Desse modo, percebemos que o sujeito é interpelado pelas formações ideológicas que o circundam e nas quais as FDs se inserem. A partir dessas FDs, o sujeito assume posições-sujeito que podem ser as mesmas para diferentes sujeitos ou diferentes, determinadas pela constituição social desse sujeito. Nesse processo, o sujeito é assujeitado, embora tenha a impressão de ser a origem de todo o processo.

Ao analisarmos o Discurso Oficial – PPP, é possível observarmos a saturação de saberes com o intuito de determinar o sentido do que é exposto, procurando através do dito delimitar o que não pode ser dito, na tentativa de apagamento de outros dizeres que poderiam

influenciar a construção do sentido pelo leitor. Dessa maneira, somos induzidos a internalizar a noção de Escola democrática, participativa, comprometida, inserida em projetos e teorias educacionais atuais. Isso pode ser percebido nos seguintes excertos:

É importante lembrar que na educação devem estar presentes não só uma racionalidade instrumental para apropriação do mundo, mas também, uma racionalidade que busque compreender e esclarecer a realidade, desenvolvendo competências no ser humano para ser um sujeito crítico e emancipado.
Compreende-se a educação inserida em uma sociedade com seus fatores determinantes e condicionantes, porém visualiza-se a possibilidade de trabalhar pela sua democratização, entendida não apenas como acesso à Escola, mas principalmente, como permanência nela.
 A prática educativa deve estimular a produção de uma cultura, através do conhecimento, de modo consciente e crítico, auxiliando o aluno a construir-se como sujeito no mundo.

Contudo, ao analisarmos o discurso dos alunos, percebemos que a saturação de saberes ocorre, novamente, com o intuito de determinar sentidos que no PPP não são explicitados. Ou seja, no discurso dos alunos, a saturação ocorre como uma forma de repetição do já-dito, através da memória discursiva e do interdiscurso, que traz à tona a ideologia mascarada no discurso oficial que, no discurso escrito, contradiz e afirma não fazer, o que, na prática, os alunos dizem ocorrer com frequência. Podemos observar isso no seguinte exemplo:

Não porque é facilitado ao máximo com a média 50, mas ainda a algumas dificuldades.
 Na maioria não é por falta de interesse mesmo.
 Não eu que não me esforço mesmo.
 Não porque sou interessada e inteligente.
 Não modéstia a parte eu me considero inteligente.
 Não quando há um bom entendimento entre professor e aluno.
 Não não tenho dificuldades em aprender e as matérias não são difíceis.
 Não pelo contrário é muito fácil.
 Não um pouco só que falta eu me esforçar mais.

Então, quando o Discurso Oficial realiza a saturação de saberes, ele está apagando outros sentidos que, no caso da FD Escolar, poderiam surgir a partir de posições-sujeito destoantes, no caso em questão, o discurso do aluno. Desse modo, o discurso nos diz A para

impedir que seja dito B o que nos remete à política do silêncio já descrita e exemplificada anteriormente. A partir do já exposto, podemos afirmar que o Discurso Oficial sobredetermina o discurso do aluno, tentando influenciá-lo e manipulá-lo. Essa saturação de saberes que o Discurso Oficial realiza tem a finalidade de impedir que outros sentidos possam vir à tona, sentidos que podem questionar a prática da Escola com relação ao enunciado em seu discurso. Todavia, embora haja a tentativa de silenciar esse questionamento, ele surge ao confrontarmos os discursos (oficial e do aluno) e estabelecermos os pontos em que há resistência e contradição, pois tanto no Discurso Oficial quanto no discurso dos alunos é possível recuperarmos no interdiscurso os dizeres que se pretendeu calar por meio da determinação e sobredeterminação. Assim, é possível deduzir que o Discurso Oficial usa estratégias discursivas para estabelecer uma aparente estabilidade discursiva, uma cristalização de sentidos em que a voz dos alunos é anunciada como estando presente, mas silenciada.

Em seu discurso, os alunos revelam o que está implícito no Discurso Oficial e mascarado sob uma pretensa reformulação democrática e participativa. Se levássemos em conta apenas o Discurso Oficial, seria possível afirmarmos que há, nesse discurso, a tentativa de construir um efeito de cristalização dos sentidos entre os diferentes segmentos da Escola, em prol das propostas apresentadas no PPP, apontando para um discurso que expõe verdades e anseios da comunidade escolar de modo inquestionável. No entanto, ao analisarmos os discursos dos alunos, é possível reconhecermos a ausência dessa cristalização dos sentidos, pois os alunos afirmam em seus discursos “verdades” diferentes daquelas explícitas no PPP, anunciam práticas que divergem do apregoado no Discurso Oficial, revelando a vigência de situações que estão implícitas no PPP e silenciadas, por vezes, através da saturação mencionada anteriormente. Isso pode ser observado na seguinte comparação entre o dizer do Discurso Oficial e o dizer dos alunos:

DISCURSO OFICIAL

Os alunos oriundos de outras Escolas devem ser distribuídos em várias turmas. As turmas não devem ultrapassar a capacidade física da sala de aula.

Deve-se evitar a rotulação das turmas em repetentes, não repetentes, mais ou menos capazes, mais ou menos lentos.

Quanto à constituição das turmas deve-se evitar a permanência de alunos na mesma turma por diversos anos, pois isso impede a solidariedade, a sociabilidade, à união entre todos.

DISCURSO DOS ALUNOS

De acordo com o colégio anterior. Os alunos que já se conhecem a Escola coloca junto. (quatro alunos)

Não há discriminação pois ela mistura os do interior com os da cidade. (dois alunos)

As paty e os ricos no prédio principal e os pobres no anexo. Miseráveis (dois alunos)

Os alunos com melhores condições ficam em melhores turmas.

Ela organiza muito mal. (três alunos)

A primeira observação pertinente a esses exemplos diz respeito à norma exposta no Discurso Oficial que prega a necessidade de evitar a rotulação das turmas. É relevante esse excerto porque a normatização, a fim de evitar uma prática discursiva inadequada à Escola, indica que essa prática é corrente, pois aquilo que não acontece não precisa ser regulado ou limitado. Nesse caso, o Discurso Oficial apresenta a descrição de uma realidade que, por julgar incorreta, tenta eliminar.

Assim, podemos afirmar que o Discurso Oficial é um discurso autoritário em que o dizer é imposto e os efeitos de sentido induzidos e controlados. As normas apresentadas têm a função de prescrever comportamentos no ambiente escolar. Nesse caso, a posição-sujeito é uma posição legitimada, instituída de poder, que não possibilita espaço para a existência de um interlocutor participativo e interativo. Dessa forma, há um controle que busca determinar a ocorrência de apenas um sentido para todos os segmentos escolares e para todos os leitores do PPP.

Ao usar essa saturação de saberes, a Escola busca revestir seu discurso de uma nova roupagem que apague as práticas ultrapassadas e assuma posturas atuais. Todavia, esse discurso não rompe com os dizeres anteriores, pois eles retornam, repetidos e disfarçados através do interdiscurso, mas ainda presentes. Contudo, o silenciamento que habita o dizer da instituição permite percebermos a ocorrência de posições-sujeito destoantes através da política do silêncio que busca controlar a construção de sentido através da saturação de dizeres que impede que outros ditos surjam e signifiquem.

A partir das designações, usadas constantemente no Discurso Oficial, podemos perceber a ocorrência de efeitos de sentido relacionados à posição-sujeito legitimada socialmente, que impõe dizeres e sentidos, apagando a possibilidade de outras designações que poderiam contradizer ou desestabilizar seu dizer. Todavia, essas designações, ao serem analisados os discursos dos alunos, são desestabilizadas e passam a demonstrar a tentativa de apagamento, por parte da Escola, de suas práticas cotidianas e seus propósitos ideológicos reais. É importante definirmos o termo designação, que nesse caso é usado de acordo com o que define Grigoletto:

[...]São as designações, então, que apagam as diferentes posições de sujeito, as quais poderiam acarretar efeitos de sentido indesejáveis para a posição-sujeito constituída no momento em que se enuncia determinada designação. [...]

As designações constituem, então, em nosso entender, processos definitórios que apontam para um aparente efeito de estabilidade do dizer e para o silenciamento de enunciados indesejáveis numa determinada FD[...] (2003, p. 90)

Desse modo, em seu livro, Grigoletto (op. cit.) afirma que as designações surgem como resultado de gestos de interpretação que anulam os conflitos de sentidos pela saturação e determinação de um sentido apenas em que as demais possibilidades são silenciadas. Esse controle marca o discurso autoritário e determina a estabilidade do discurso. No caso do Discurso Oficial, podemos perceber a ocorrência das designações no seguinte exemplo:

Acredita-se que a educação tem o papel de contribuir para que o ser humano venha descobrir suas próprias possibilidades, centrada nos interesses emancipatórios do aluno que deve ser capaz de, coletivamente, criar suas próprias formas de organização sendo sujeito de sua história, construtor do seu conhecimento e da sua sociedade. O conhecimento é reconstruído através do processo de interação professor, aluno e o próprio objeto do conhecimento. Para a construção do conhecimento deve-se levar em consideração as potencialidades dos alunos e os níveis de desenvolvimento para que as novas informações, conceitos, habilidades e atitudes possam ser compreendidas pelos mesmos e possam estabelecer novas relações, re-significando e reconstruindo o próprio conhecimento. Sabe-se que esse não é algo pronto e acabado, mas faz parte de um processo que deve ser contextualizado a partir dos saberes elaborados e sistematizados ao longo da história e do cotidiano.

Conforme já afirmamos, se tivéssemos apenas a análise do Discurso Oficial, poderíamos crer que há uma estabilidade nos dizeres, sem haver embates entre diferentes posições-sujeito. Contudo, a análise do discurso dos alunos nos permite deduzir que há outras designações que a Escola não expõe, mas que estão presentes em suas práticas e contradiz o exposto em seu discurso. Podemos observar isso nos seguintes excertos:

Não, porque acho que o necessário para a vida aprendo muitas vezes fora.
Não porque lá fora a gente vai enfrentar um mercado de trabalho bem qualificado.
Não, só aprendemos as matérias, nada de vivência.
Não, porque a Escola não ensina a viver.
Não porque a Escola não dá tudo o que eu preciso.
 Sim. Os conteúdos são fáceis, mas muito professores não possuem didática suficiente para ensinar os alunos.
 Sim, os conceitos são complicados e alguns professores não explicam que eu consiga entender.
 Sim em algumas matérias não por os conteúdos serem difíceis mais pq falta um pouco de atenção de minha parte.
 Sim e por serem difíceis talvez não me dedique o bastante mas alguns professores não são claros o suficiente.

Ao lermos as SDR 23 e 29, podemos perceber que não há correspondência entre o que o Discurso Oficial expõe e o que os alunos afirmam em suas respostas. Temos novamente presente as práticas de resistência da posição-sujeito aluno em relação ao discurso da posição-sujeito legitimada, o que significa que o aluno não aceita o discurso imposto pela instituição escolar, reconhecendo nas práticas pedagógicas os déficits e os equívocos que, em muitas ocasiões, a Escola tende a minimizar ou esconder. Esse reconhecimento por parte do aluno demonstra que o assujeitamento não ocorre maciçamente e indistintamente, havendo contradições em seus efeitos e dissensões, que aparecem através de discursos de resistência, os quais são atravessados por relações de contradição ao discurso dominante. As respostas dos alunos nos permitem deduzir que há outras designações, implícitas no discurso da Escola que são silenciadas, apagadas porque, no Discurso Oficial, não convém que sejam mencionadas. Enfim, a estabilidade é apenas aparente, devido ao entrelaçamento de posições-sujeito diferenciadas em que há uma posição-sujeito legitimada e uma posição-sujeito aluno, que traz para o universo Escolar a heterogeneidade discursiva.

O que podemos concluir até o momento é que o Discurso Oficial sobredetermina o discurso dos alunos. Ao discorrer sobre a questão educacional, os exemplos citados anteriormente, do Discurso Oficial e do discurso dos alunos, abordam o mesmo assunto, mas os efeitos de sentido são divergentes. Os dois discursos estão inscritos na FD Escolar, mas o discurso dos alunos aponta para um sentido diverso daquele construído pelo Discurso Oficial, um sentido divergente, que se contrapõe ao discurso da instituição Escolar.

Há, portanto, no PPP, a ilusão de que os segmentos da comunidade escolar são ouvidos e participam da construção do Discurso Oficial. Tornamos a repetir que, se a análise fosse baseada apenas no Discurso Oficial, teríamos a impressão de que há participação de todos, mas, ao compararmos com o discurso dos alunos, fica óbvio que se trata de uma estratégia que mascara o dizer dos que estão na posição-sujeito aluno, silenciando o que não pode ser dito. Podemos observar isso nos seguintes excertos:

DISCURSO OFICIAL

Os vários segmentos da Escola ressaltam como eixos norteadores para a prática pedagógica os seguintes valores: a responsabilidade, a justiça, a cooperação, a igualdade, a liberdade, o diálogo, o respeito, a solidariedade, o coleguismo, o profissionalismo, o amor, a participação e a democracia, bem como a ética que deve estar presente em todas as relações pessoais e sociais.[...]

A participação de todos na Escola deverá trazer como fruto uma organização educacional que não venha a repetir o sistema de transmissão dos conteúdos descontextualizados, mas que construa uma sociedade justa e fraterna respeitando a pluralidade de idéias.

A comunidade Escolar ao expressar na Filosofia da Escola: “A Escola tem em vista o desenvolvimento do aluno como cidadão consciente, crítico e participativo, capaz de interferir na sociedade em que vive”, assume um compromisso social com a construção do aluno – cidadão e de uma educação de qualidade.

DISCURSO DOS ALUNOS

Sim, pois não há muita comunicação.

Sim, eu não me importo com eles.

Sim, pq nunca criei alguma situação complicada.

Sim ...se não eu vou expulso.

Mais ou menos, porque não há um bom entendimento. Funcionários quase sempre e direção também pq as vezes eles não dão bola e as vezes dão.

Não porque eles são isolados.

Não, são muito rígidos.

Não é um relacionamento dos melhores, a direção é carrasca.

Não, porque acho que o necessário para a vida aprendo muitas vezes fora.

Não porque lá fora a gente vai enfrentar um mercado de trabalho bem qualificado.

Não. eu acho que não aprendo o necessário para passar no vestibular é necessário estudar mais.

Não porque a vida é a maior Escola. Quanto mais amadurecemos mais aprendemos.

Um pouco, é muita baboseira.

Acho que sim...aprendemos o essencial.

No exemplo anterior, percebemos a desestabilização do dizer, pois o Discurso Oficial, ao divergir do discurso dos alunos, nos revela a posição-sujeito aluno de resistência e a posição-sujeito aluno de identificação com o Discurso Oficial. Essa posição de identificação acontece por meio da repetição mecânica de dizeres sem questionamentos acerca do motivo ou do significado do que diz. Em determinadas ocasiões, são ofertadas oportunidades para que esse sujeito tenha a ilusão de interagir no processo decisório e, assim, mascara-se a submissão e a manipulação. Todavia, nosso interesse nos discursos dos alunos, não só no exemplo anterior, é a ocorrência de marcas de resistência e contradição em que o Discurso Oficial é

negado e contradito. Isso aparece em muitas situações através de subentendidos e implícitos, representando uma forma de resistência e de luta dentro do cenário discursivo que constrói uma posição-sujeito aluno de resistência e contradição. Podemos perceber a presença dessa resistência nos seguintes exemplos, dentre os demais presentes nesse excerto: *Sim, pois não há muita comunicação., Não pois não somos cobrados de maneira correta, e o mercado de trabalho exige bem mais do que nos é ensinado.*

A partir das relações já expostas, podemos afirmar que, no Discurso Oficial, há a presença de um suposto monologismo em virtude de sua tentativa de estabelecer um efeito de sentido único e verdadeiro, produzido de um lugar único, de onde fala um ser supremo, que tudo sabe e tudo pode e que, pelo seu discurso, empresta autoridade e legitimidade à posição-sujeito legitimada que a Escola exerce. Nesse universo, não há ‘outro’, ou melhor, as vozes são apagadas para que apenas uma seja ouvida, que é o discurso da instituição Escolar. Ao estabelecer a ilusão de discurso único, com um único significado fixo e estável, o Discurso Oficial apaga a voz da posição-sujeito de resistência, silenciando seu discurso e os efeitos de sentido que esse discurso poderia estabelecer. Há, assim, uma impressão de unanimidade construindo um efeito de discurso monológico no Discurso Oficial que por meio do silêncio da voz do ‘outro’, estabelece um discurso fundador.

Sendo assim, ao encermos a análise do discurso dos alunos, temos condições de construir algumas considerações acerca do que foi exposto até o momento. Para tanto, passamos, na próxima etapa de nosso trabalho, à construção da conclusão acerca do percurso analítico realizado, que representa os efeitos de sentido que foram construídos durante o processo que nos trouxe desde a pesquisa teórica até esse momento, o fechamento das análises.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente, afirmamos que a análise realizada esteve associada ao caráter ético-político que diz respeito ao papel da teoria na compreensão e transformação social. Dessa forma, em cada momento da análise, procuramos evidenciar nossa filiação ao materialismo histórico mencionado no início do primeiro capítulo e que esteve guiando nossos passos desde aquele momento. Trazemos Pêcheux, em seu último texto e em suas palavras finais, para reforçar o exposto, pois, como ele, também consideramos a teoria '[...] *uma questão de ética e política: uma questão de responsabilidade*'. (apud Gregolin, 2004: 113) Assim, a opção pela Análise de Discurso Francesa está relacionada à convicção no discurso como manifestação das relações sociais estabelecidas pelo sujeito em seu percurso histórico.

Ao finalizar a tarefa proposta no início dessa dissertação, é chegado o momento de apresentar algumas das considerações elaboradas neste percurso. Trata-se do final de uma análise que, de modo algum, está esgotada. Ao contrário, o que se pode inferir do processo vivenciado é que, mais do que responder às inquietações primeiras, produziu novos questionamentos que instigam a seguir em frente, tateando e construindo análises de discursos em que a verdade não existe, mas sim efeitos de verdade, de poder, de sentido.

Na trajetória de pesquisa e análise, foi possível constatar que o discurso acerca da educação se inscreve e está regulado por uma única Formação Discursiva, que denominamos FD Escolar. Essa FD institui um conjunto de regras anônimas, autorizadas, não escritas que regem os discursos e direcionam os sujeitos que os produzem a agir, pensar, falar, calar, julgar, etc, de acordo com o pode e deve ser dito, bem como o que não pode e não convém ser dito de acordo com cada época sócio-histórica e ideológica.

Dentro dessa FD, analisamos o Discurso Oficial representado pelo Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Três Mártires e o discurso dos alunos. Na análise que efetuamos, foi possível observar que esses discursos colocam em funcionamento relações de resistência, contradição e regularidade, o que nos levou a sustentar a hipótese de que eles representassem posições-sujeito distintas dentro da FD Escolar. No nosso entendimento, essas posições-sujeito destoantes representam a posição-sujeito legitimada, detentora do poder,

representada pelo Discurso Oficial (PPP) e a posição-sujeito aluno, que ora é de identificação com o Discurso Oficial, ora é de resistência e contradição a esse discurso.

Embora tenhamos priorizado Pêcheux como referencial teórico para as análises realizadas, encontramos em Foucault (*apud* Kohan, 2006) a definição da função da Escola na sociedade moderna, ou seja, seu caráter disciplinador dos corpos e o processo de controle dos indivíduos através da gestão do espaço, do tempo e da identidade. Essa definição, no nosso entender, se encaixa com as inferências construídas a partir das análises efetuadas, pois temos uma Escola que divide os alunos em espaços (sala de aula), de acordo com uma classificação prévia, para a realização de tarefas e metas estipuladas conforme um critério temporal, com graus de dificuldade graduados e o estabelecimento de uma hierarquia dotada de poder que se efetiva nos sistemas elaborados para categorizar os indivíduos. No entanto, o processo defendido por Foucault não é infalível. Ele mesmo afirma que é necessário pensar uma sociedade não dominada por esses processos de disciplinarização futuramente, a fim de abarcar um número cada vez maior de pessoas que não são assujeitadas pela disciplina. Assim, ele apresenta o conceito de biopolítica, a partir do qual se estabelece um modelo ao qual as pessoas seriam levadas a se conformar. Nesse caso, a norma adquire um caráter prescritivo e regulador, pois é ela que dirá o que é normal e anormal. Nos discursos analisados, foi possível identificarmos marcas que nos remeteram tanto ao processo disciplinar quanto à vigência de uma norma para exercer o controle dos indivíduos.

O exposto anteriormente consiste em práticas colocadas em funcionamento para que as relações de poder sejam reproduzidas e mantidas no ambiente escolar. Essas relações de poder estão em evidência nos discursos que analisamos, em que há um embate constante entre as diferentes posições-sujeito. Há, dessa maneira, uma dessimetria entre o Discurso Oficial e o discurso dos alunos, entre a posição-sujeito legitimada e a posição-sujeito aluno de identificação com o Discurso Oficial e/ou de resistência a esse discurso, em que continuamente se está testando os limites, testando as margens de ação e reação, as formas de luta que um discurso possui para se opor ao outro. Enfim, a Escola torna-se o cenário do embate entre duas forças dotadas de poder: uma luta para manter a legitimidade e hegemonia de seu poder (no caso, a instituição escolar) e a outra que luta para ter seu poder mobilizado e legitimado (no caso, os alunos). Assim, embora haja muitas referências à formação da cidadania e da consciência social e política do aluno, esse processo é controlado e sistematizado a fim de que ocorra a disciplinarização desse indivíduo e não, necessariamente, uma emancipação do sujeito pensante. Até porque não é possível livrar-se das amarras que nos ligam às FDs, pois não somos assujeitados pela FD Escolar somente, mas por outras que

constituem um tecido social invisível, mas indestrutível. Essa teia que nos envolve permite rupturas ou resistências que, ao criarem a ilusão de inversão de posições-sujeito, fortalecem os efeitos de sentido desses sistemas de produção.

Ao analisarmos o discurso dos alunos chegamos a algumas conclusões que apresentamos a seguir: A primeira diz respeito ao sucesso da Escola em impor seu discurso aos alunos que, ao serem questionados, acabam, em muitos momentos, reproduzindo argumentos legitimados pelo Discurso Oficial. Outro ponto que devemos considerar diz respeito à defasagem do ensino com relação às necessidades da sociedade atual. No discurso dos alunos, há constantes referências ao fato da escola não preparar o aluno para a vida, ou seja, o cidadão pensante e apto a inserir-se ativamente no moderno mercado de trabalho não é formado nos bancos escolares. Isso ocorre pelo não reconhecimento ou pela omissão, por parte dos segmentos escolares, da função sócio-política do ensino. Todavia, é importante salientar que, no Discurso Oficial da Escola, são reconhecidas e defendidas todas as posturas já elencadas (conforme análise presente no terceiro capítulo), mas, embora as reconheça, a Escola não baseia suas práticas, de forma efetiva e global, nesses pressupostos. A alternativa que podemos apresentar a esse cenário é o redirecionamento dos saberes, conhecimentos, competências, habilidades, atitudes e comportamentos a fim de apresentar uma compreensão ampla, capaz de produzir análises e sínteses frutíferas e eficazes.

Acreditamos que a principal reflexão que precisamos fazer após esse processo diz respeito ao papel efetivo da Escola no contexto social, analisando as representações que ela constrói em seu discurso acerca dos alunos, da realidade, dos jogos de poder, das relações de produção do poder e da sua função nesse cenário. Isso é necessário para que possamos despertar em nós, educadores, ímpetos de resistência que nos levem a questionar e discutir, de modo construtivo, a validade dos Projetos Políticos Pedagógicos construídos e a sua real importância na efetivação das práticas pedagógicas da Escola. Somente ao repensarmos esses aspectos, podemos começar a traçar um perfil diferenciado para a Escola que faculte a construção de um conjunto distinto de relações entre o poder, o saber, os sujeitos e os discursos.

Ao findarmos a dissertação, temos condições de questionar a validade da assertiva que diz ser papel da educação fornecer condições para que os alunos compreendam a relação entre o saber construído historicamente e apreendido com criticidade, bem como, a relação entre conhecimento e produção. Nessa dissertação, analisamos o Discurso Oficial a fim de buscarmos respostas para a ineficácia da ação educacional e desse papel da educação.

Encontramos textos elaborados conforme as teorias educacionais mais atuais e, quando analisamos o discurso dos alunos, percebemos que as propostas presentes no PPP não os alcançam e, se o fazem, não possuem mais o caráter transformador que a teoria apresenta. Sendo assim, indagamos como pode haver mudanças e encontramos em Brecht a possível resposta:

Elogio da Dialética

A injustiça passeia pelas ruas com passos seguros.
Os dominadores se estabelecem por dez mil anos.
Só a força os garante.
Tudo ficará como está.
Nenhuma voz se levanta além da voz dos dominadores.
No mercado da exploração se diz em voz alta:
Agora acaba de começar:
E entre os oprimidos muitos dizem:
Não se realizará jamais o que queremos!
O que ainda vive não diga: jamais!
O seguro não é seguro. Como está não ficará.
Quando os dominadores falarem
falarão também os dominados.
Quem se atreve a dizer: jamais?
De quem depende a continuação desse domínio?
De quem depende a sua destruição?
Igualmente de nós.
Os caídos que se levantem!
Os que estão perdidos que lutem!
Quem reconhece a situação como pode calar-se?
Os vencidos de agora serão os vencedores de amanhã.
E o "hoje" nascerá do "jamais".
(Bertold Brecht. *Elogio da Dialética*. Disponível em: < www.Culturabrasil.org/brechtontologia>. Acesso em: 07/01/2007)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos do Estado*. Tradução de Walter J. Evangelista e Maria L. V. de Castro. 2ª edição. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à Análise do Discurso*. 6ª edição. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1997.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11ª Edição. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico – classe, códigos e controle*. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

_____. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

_____. *Lições de aula*. São Paulo: Ática, 1994.

_____. *A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: EDUSP, 1996.

_____. *O poder simbólico*. 5ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRAIT, Beth (org.) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido* Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1997.

CARBONI, Florence / MAESTRI, Mario. *A linguagem escravizada. Língua, história, poder e luta de classes*. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2003.

CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB fácil: Leitura crítico-compreensiva de Artigo a Artigo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CASTRO, Edgardo. 'Leituras da modernidade educativa. Disciplina, biopolítica, ética'. Tradução: Angélica Borges e José Gonçalves Gondra. In: *Foucault 80 anos*. KOHAN, Walter Omar e GONDRA, José (orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e Ideologia*. 7ª edição. São Paulo: Editora Ática, 2003.

FRANCHI, Êgla. *E as crianças eram difíceis...A redação na escola*. 4ª edição. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1987.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 9ª edição. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2001.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado & Sociedade*. 6ª edição. [S.I.]: Editora Moraes, 1986.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 11ª reimpressão. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1995.

_____. *A ordem do discurso*. 7ª edição. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

_____. *A arqueologia do saber*. 6ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

GREGOLIN, Maria do Rosário e BARONAS, Roberto (orgs.) *Análise do discurso: as materialidades do sentido*. 2ª edição. São Carlos, São Paulo: Editora Claraluz, 2003.

_____. *Foucault e Pêcheux na construção da análise do discurso: diálogos e duelos*. São Carlos, São Paulo: Editora Claraluz, 2004.

GRIGOLETTO, Evandra. *Sob o rótulo do novo, a presença do velho: análise do funcionamento da repetição e das relações divino/temporal no discurso da Renovação Carismática Católica*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

INDURSKY, Freda. *A fala dos quartéis e as outras vozes*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

_____. 'A fragmentação do sujeito em análise do discurso'. In: INDURSKY, Freda & CAMPOS, Maria do Carmo (orgs.). *Discurso, memória e identidade*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2000, p. 70 – 81.

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. *Da ambigüidade ao equivoco: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso*. Porto Alegre: E. Universidade do Rio Grande do Sul, 2000.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 2ª edição. Campinas, SP: Editora Pontes, 1987.

_____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 3ª edição. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

_____. *Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico* 2ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1996.

_____. *Discurso e Texto: formação e circulação dos sentidos*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2001a.

_____. *Discurso e Leitura*. 6ª edição. Cortez editora. Campinas: São Paulo, 2001b.

_____. *Língua e conhecimento lingüístico; para uma história das idéias no Brasil*. São Paulo: Cortês Editora, 2002.

_____. *A leitura e os leitores*. 2ª edição. Campinas, São Paulo: Pontes, 2003.

_____. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 6ª edição. São Paulo: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, Michel e FUCHS, Catherine. 'A Propósito da Análise Automática do Discurso: Atualização e Perspectivas (1975)'. In: GADET, Françoise e HAK, Tony (Orgs.) *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradutores: Bethânia S. Mariani... [et al.]. 3ª edição. Campinas, SP: Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, Michel. *Delimitações, inversões, deslocamentos*. Tradução de José Horta Nunes. Cad. Est. Ling. Campinas, (19): 7-24, jul/dez, 1990a.

_____. 'Remontemos de Foucault a Spinoza'. In: MALDIDIER, D. *L'inquiétude du discours*. Paris: Cendres, 1990b, p. 245-260.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni P. Orlandi. 2ª edição. Campinas. São Paulo: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995.

_____. *O Discurso - estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, São Paulo: Pontes, 1997a.

_____. 'Análise Automática do Discurso (AAD-69)'. In: GADET, Françoise e HAK, Tony (Orgs.) *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradutores: Bethânia S. Mariani... [et al.]. 3ª edição. Campinas, SP: Unicamp, 1997b.

PINTO, José Marcelino de Rezende. 'O Ensino Médio'. In: ADRIÃO, Theresa e OLIVEIRA, Romualdo Portela de (orgs.). *Organização do ensino no Brasil – Níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. São Paulo: Xamã VM Editora e Gráfica Ltda., 2002.

PIRES, Vera Lúcia. *Bakhtin: diálogos inconclusos*. Coleção Ensaios. Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Artes e Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras. Santa Maria, 1998.

PORTO, Yeda da Silva (org.). *Projeto Político Pedagógico. Construindo Identidades*. Pelotas: Educat, 2001.

REVEL, Judith. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. Tradução: Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Carlos, São Paulo: Editora Claraluz, 2005.

_____. 'Nas origens do biopolítico: de *Vigiar e punir* ao pensamento da atualidade'. Tradução: Berta Mourad. Revisão: Filipe Ceppas. In: KOHAN, Walter Omar e GONDRA, José (orgs.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, Rosa Virginia Mattos e. *O Português Brasileiro*. In: XIII Congresso Internacional da Associação de Linguística e Filologia da América Latina (ALFAL). Bahia: Universidade Federal da Bahia, [19--].

SOARES, Magda. *Linguagem e escola uma perspectiva social*. 7ª edição. São Paulo: Editora Ática, 1989.

VEIGA, Ilma Passos A (org.). *Projeto Político Pedagógico da escola. Uma construção possível*. 17ª edição. Campinas, São Paulo: Papyrus Editora, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIANA, Nildo (org.). *Educação, cultura e sociedade*. (Edições Germinal). Goiânia – Goiás: 2002.

VOESE, Ingo. *Análise do discurso e o ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Cortez, 2004.

ZANDWAIS, Ana. 'Saberes sobre ensino-aprendizagem de língua portuguesa no Estado Novo: dos pressupostos do Plano Nacional de Educação às práticas de correção de textos no Colégio D. Pedro II'. In: *Desenredo: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*. Vol. 1, n. 1, (2005). Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2005.

ZOPPI-FONTANA, Mónica Graciela. 'Objetos paradoxais e ideologia'. In: *Estudos da Língua(gem)*, n. 1, Vitória da Conquista, n.1, junho/2005, p. 41-58.

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

1. Série e turma:.....
2. Sexo: ()feminino ()masculino 3. Data de nascimento:.....
3. Você mora na cidade ou no interior?.....
4. Há quanto tempo você estuda neste colégio?.....
5. Quais outros colégios já estudou?Por que trocou de escola?.....
-
6. Há quanto tempo você estuda junto com seus colegas?.....
-
7. Como você acha que a escola organiza as turmas de cada série?.....
-
8. O que você tem em comum com seus colegas? O que você tem de diferente deles?.....
-
9. O que a sua turma tem de diferente das outras? Isso é bom?.....
-
10. Você se relaciona bem com os professores? Por quê?.....
11. Você se relaciona bem com os funcionários e direção da escola? Por quê?.....
-
12. Você se relaciona bem com os alunos dos outros terceiros? Por quê?.....
-
13. Você acha que aprende o necessário para a sua vida fora da escola? Por quê?.....
-
14. Quais os pontos positivos e negativos da escola?.....
-
15. Você acha que tem dificuldades de aprendizagem? Os conteúdos são difíceis? Por quê?.....
-
16. Você acha o Português que a escola ensina difícil? Por quê?.....
-
17. Você escreve de acordo com as regras gramaticais? Você fala de acordo? Por quê?.....
-
18. Você acha que as pessoas tratam diferente aqueles que falam corretamente o português dos que não?Por quê?.....
-
19. As pessoas com quem você convive falam e escrevem corretamente?Por quê?.....
-
20. Em algum momento você já se sentiu prejudicado por algo feito por alguém da escola? Por quê?.....
-
21. Em algum momento algum aluno fez comentários a seu respeito que você não gostou? Quais?.....
-
22. Você já foi tratado de forma injusta na escola?Por quê?.....