

NEIVA DOS SANTOS PEREIRA

A CRISE DE AUTORIDADE NA EDUCAÇÃO E O DISCURSO (NEO)LIBERAL

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

2009

NEIVA DOS SANTOS PEREIRA

A CRISE DE AUTORIDADE NA EDUCAÇÃO E O DISCURSO (NEO) LIBERAL

Dissertação apresentada à Banca examinadora do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Glacy Queirós de Roure

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

2009

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Glacy Queirós de Roure
(Orientadora)

Prof^ª. Dr^ª. Virginia Sales Gebrim

Prof^ª. Dr^ª. Joana Peixoto

À Darto Vicente,

Por seu companheirismo e incentivo em todos os anos de convivência, pelo apoio constante na realização deste trabalho e pela seriedade com que trata as questões educacionais.

AGRADECIMENTOS

Agradecer depois da realização de um trabalho é sempre algo complexo, pois cada trabalho se realiza a partir da contribuição de muitas mãos visíveis, que nos auxiliam diretamente, e de várias mãos invisíveis que, de forma indireta, também nele colaboram. Quero iniciar agradecendo a todas as mãos que não é possível nomear, mas com certeza fazem parte da teia da vida e se fizeram presentes e necessárias na realização desta *Dissertação*.

À Professora Glacy Queirós de Roure, pela confiança, rigor e seriedade na condução desse trabalho.

Às professoras Joana Peixoto e Virginia Gebrim, por terem participado da Banca Examinadora de Qualificação e pela imensa contribuição que me foi dada pelas críticas e sugestões.

Aos meus Pais, Nemésio e Lindolfina, pelo apoio e por sempre acreditarem em meus objetivos e torcerem por esta conquista.

Aos meus irmãos, Neilton, Nei e Cleilton e as minhas cunhadas, Fabíola, Girlande Thaísa, por sempre acreditarem na minha capacidade e determinação.

Aos meus tios, Lucas e Zenilde, pela confiança que sempre depositaram em mim.

Aos colegas do Mestrado Em educação da UCG, pela amizade.

À Paty Costa, pela incansável luta pelos meus direitos, pelo incentivo, carinho e apoio nos momentos de dificuldades.

Aos Professores (as) do Mestrado em Educação, pelos valorosos ensinamentos.

Aos amigos (as) Rônei Rocha, Eva Pais, Edçonina Coité e Eunícia, pelo apoio nos momentos de fragilidade e pelo estímulo contínuo às minhas realizações profissionais.

À Sabrina, que sempre esteve disposta a me ajudar a resolver as questões burocráticas do mestrado, especialmente quando me encontrava distante.

O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta.

FOUCAULT

O que é afinal um sistema de ensino senão um ritual da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?

FOUCAULT

RESUMO

O estudo proposto tem por objetivo investigar a problemática referente à crise de autoridade na educação, sendo essa resultante, dentre outros fatores, do discurso (neo)liberal. Para tanto, recorreremos às reflexões realizadas por Hannah Arendt em dois de seus trabalhos: “A crise da educação”, temática presente no livro *Entre o Passado e o Futuro*, datado de 1958 e o outro trabalho encontra-se no livro “*A condição humana*, também de 1958, mais especificamente o prólogo e o capítulo destinado à discussão do conceito de “Ação”. No primeiro texto, Arendt aponta o pragmatismo e a psicologia moderna como pressupostos que colaboram para essa crise, já no segundo discute os efeitos da ciência e da técnica na sociedade moderna. Os elementos destacados por Arendt, possibilita-nos ampliar reflexões para pensarmos o discurso pedagógico atual no contexto (neo)liberal, principalmente no que diz respeito ao construtivismo, aos saberes psicológicos e as políticas de Educação a Distância-EAD. Tais elementos serão lidos e interpretados, neste trabalho, tendo como referência as teorizações foucaultianas sobre discurso, poder e saber. Isso porque, para Foucault poder e saber se entrecruzam no sujeito, que é o seu produto concreto, sendo o discurso o promotor dessa articulação. Assim, poder, saber e discurso se constituem como *autoridade*. Desse modo, a autoridade está relacionada à enunciação, pois o discurso só será autorizado e, conseqüentemente eficaz, se for reconhecido como tal, e se aquele que pronunciou tiver o reconhecimento e a legitimação do grupo social no qual esse sujeito se insere. Nesse contexto, podemos dizer que a crise de autoridade na educação está relacionada a crise de saber “portado” pelo professor, provocada pelos efeitos discursivos da psicologia moderna, do pragmatismo e do discurso liberal, que renasce contemporaneamente nos discursos psicológicos e na pedagogia construtivista, capturado pelo discurso (neo)liberal. Cabe ressaltar que tomaremos como suporte teórico deste estudo, especialmente, dois trabalhos de Foucault em que o autor teoriza sobre discurso: *A ordem do discurso* (1970-2006) e “O que é um autor?” publicado em *Ditos e escritos III* (1969-2006).

Palavras-Chave: Discurso. Crise de autoridade. (Neo)liberalismo. Pragmatismo. Psicologia Moderna.

ABSTRACT

The considered study it has for objective to investigate problematic referring to the crisis of authority in the education, being been this resultant, amongst other factors, of the speech (neo) liberal. For in such a way, we appeal to the reflections carried through for Hannah Arendt in two of its works: “The crisis of the education”, thematic gift in the book *Between the Past and the Future*, dated of 1958 and the other work meets in the book “the condition human being, also of 1958, more specifically the prologue and the chapter destined to the quarrel of the concept of “Action”. In the first text, Arendt points the pragmatism and modern psychology as estimated that they collaborate for this crisis, no longer as it argues the effect of science and the technique in the modern society. The elements detached for Arendt, make possible to extend us reflections to think the current pedagogical speech about the context (neo) liberal, mainly in what it says respect to the constructivism, knowing to them psychological and the politics of Education to Distance. Such elements will be read and interpreted, in this work, having as reference the Foucault’s theories on speech to be able and to know. This because, Foucault to be able and to know if intercross in the citizen, that is its product concrete, being the speech the promoter of this joint. Thus, to be able, to know and speech if they constitute as authority. In this manner, the authority is related to the articulation, therefore the speech alone will be authorized e, consequently efficient, he will be recognized as such, and if that one that pronounced will have the recognition and the legitimation of the social group in which this citizen if inserts. In this context, we can say that the crisis of authority in the education is related the crisis to know “carried” for the professor, provoked for the discursive effect of modern psychology, the pragmatism and the liberal speech, that rebirth contemporarily in the psychological speeches and of the constructivist pedagogy, captured for the speech (neo) liberal. It fits to stand out that we will take as theoretical support of this study, especially, two works of Foucault where the author theorizes on speech: *The order of the speech* (1970-2006) e “What and an author?” published in *Said and writings III* (1969-2006).

Keywords: Speech. Crisis of authority. (Neo)liberalism. Pragmatism. Modern psychology.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
------------------------	-----------

CAPÍTULO I

1.0 O DISCURSO: CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS TEORIZAÇÕES FOUCAULTIANAS	18
1.1. O DISCURSO EM FOUCAULT.....	19
1.2. SISTEMAS QUE CONDICIONAM A PRODUÇÃO DO DISCURSO.....	23
1.3. A AUTORIA E A FUNÇÃO-AUTOR.....	30
1.4. PODER, SABER E AUTORIDADE.....	31

CAPÍTULO II

2.0. A CRISE DE AUTORIDADE NA EDUCAÇÃO E AS IMPLICAÇÕES DO DISCURSO (NEO) LIBERAL.....	40
2.1. HANNAH ARENDT E A CRISE NO MUNDO MODERNO.....	41
2.2. O DISCURSO LIBERAL E SEUS PRESSUPOSTOS.....	43
2.3. A CRISE NA EDUCAÇÃO PARA ARENDT E O DISCURSO LIBERAL.....	49
2.3.1. O Pragmatismo e a Educação	55
2.3.2. A Constituição da Psicologia Moderna.....	62
2.3.2.1. Movimento escolanovista no Brasil.....	67
2.3.2.1.1 Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho.....	70
2.4. (NEO) LIBERALISMO.....	76
2.4.1. Visão (Neo) liberal da Educação.....	78
2.4.1.1 O (Neo) liberalismo e as Políticas Educacionais.....	81

2.4.1.2. O Discurso Construtivista.....	84
2.4.1.3. Política de Educação à Distância no Brasil.....	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS.....	102

INTRODUÇÃO

Vivemos numa época em que a palavra *crise* parece perpassar todos os espaços. Diariamente nos deparamos com discursos que tem destacado inúmeras crises como: a crise na família, crise dos valores humanos, crise na política, crise na economia, crise de identidade, crise na educação, crise de autoridade docente, dentre tantas outras.

No que tange a crise de autoridade docente, essa tem se destacado como uma preocupação constante por parte de educadores, coordenadores e de outros profissionais que atuam no campo educacional. Entre as diversas inquietações que a todos preocupam a complexa temática da relação professor-aluno torna-se cada vez mais presente nos seminários proferidos em congressos, em artigos escritos por especialistas das mais diversas áreas ou até mesmo em conversas informais.

Neste trabalho, longe de considerarmos a crise da autoridade como um fato natural, remetida apenas as relações professor/aluno, temos como pressuposto que esta pode ser considerada como efeito discursivo de um discurso (neo)liberal¹ e que atinge as mais diversas áreas: social, política, econômica e de modo particular a educação. Neste contexto, é possível observar uma espécie de captura do discurso pedagógico por tal discursividade e que através de suas políticas e projetos, veiculados nos diversos meios de comunicação, torna-se um discurso pedagógico autorizado, produtor de verdades.

É possível perceber alguns efeitos de tal problemática no cotidiano escolar. Dentro do espaço sala de aula o profissional de ensino se depara com a crise de autoridade, pois se por um lado, o aluno não vê nele alguém em que possa confiar e se espelhar, uma pessoa que possa apresentar-lhe o mundo, educar-lhe no sentido mais amplo do termo, por outro, ele também se apresenta como alguém que não se responsabiliza pelo mundo². E como bem lembra Hannah Arendt em “A crise na educação”, “qualquer pessoa que se recuse a assumir responsabilidade

¹ A forma de escrever a palavra vem da compreensão, neste trabalho, de que o neoliberalismo é um desmembramento do liberalismo em contraposição ao entendimento do neoliberalismo como uma nova concepção política e econômica.

² Para Arendt, o educador face a criança, deve agir como se fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo a criança: - Isso é o nosso mundo. Cf. ARENDT, 2003, p. 239.

coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte na sua educação” (2003, p. 239).

Faz-se necessário ressaltar, que os pressupostos propostos por Arendt neste texto para pensar a crise da autoridade na educação – o pragmatismo, a psicologia moderna, o avanço da ciência e da tecnologia – foram por nós escolhidos para pensarmos a problemática da autoridade e considerados como “acontecimentos discursivos.” Vale destacar que estes “acontecimentos”, lidos e interpretados como processos discursivos terão como referência as teorizações foucaultianas sobre discurso, poder, saber e autoridade (MONTEIRO, 2008). Isso porque as reflexões apresentadas por Arendt podem ser ampliadas se consideradas como efeitos de um discurso liberal sobre o sistema educacional.

Lembremos que para Foucault (2007), o termo acontecimento é pensado como uma emergência de enunciados que se interrelacionam e produzem efeitos de sentidos e o termo *discurso* faz referência ao conjunto de regras e práticas que constroem uma versão da realidade ao produzirem representações sobre certos objetos e conceitos e definirem aquilo que se pode dizer sobre aqueles objetos e conceitos, num momento histórico específico (FOUCAULT, 2006a). É nesse sentido que os efeitos discursivos produzidos pelo pragmatismo e a psicologia moderna são considerados neste trabalho como verdades que atuaram e ainda atuam de modo determinante na crise de autoridade observada no campo da educação.

Diante do exposto, é preciso salientar que o interesse pelo tema em apreço, nasceu da minha experiência como professora e coordenadora do Ensino Fundamental, na rede de ensino público e particular, percebendo diariamente que a autoridade docente passava por uma crise. Desse modo, sempre me questioneei sobre a existência de um discurso que desautorizava o professor e que de certo modo, justificava as ações e atitudes agressivas e desrespeitosas dos alunos bem como de suas famílias para com o corpo docente.

Neste contexto, intrigava-me o declínio da autoridade dos educadores no espaço educativo. Pensei em estudar a psicanálise para buscar respostas e encontrei nos processos de identificação e transferência um caminho... Nesse percurso fiz a leitura de um texto de Arendt que falava de uma crise que atingia a educação e até explicava alguns pressupostos de tal crise, mas ainda não compreendia que essa crise era bem mais ampla. Portanto, esse foi o

caminho que me levou a propor um projeto de mestrado, que resultou na presente dissertação que se encontra organizada em dois capítulos.

No primeiro capítulo, partimos da concepção de Foucault sobre acontecimento³ e discurso, especialmente em dois de seus trabalhos: *A ordem do Discurso* (1970-2006) e “O que é um Autor” (1969-2006). Nestes trabalhos é possível entender alguns conceitos ou teorizações sobre: poder, saber, autor, função-autor, bem como a concepção de discurso, compreendido não mais apenas como um conjunto de signos, mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam (FOUCAULT, 2006). O discurso não se reduz à língua e ao ato da fala, mas compõe-se de um conjunto de enunciados quando apoiados na mesma formação discursiva. São os enunciados que marcam o que deve ser tomado como verdade numa situação espaço/temporal, estabelecendo assim um regime de verdade através de um conjunto de regras anônimas e históricas, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica e linguística.

Para Foucault, pensar o discurso significa considerar a relação saber e poder, pois ambos são completamente indissociáveis, embora não sejam a mesma coisa. Significa também compreender como determinados discursos têm mais autoridade que outros para estabelecer verdades. Estas verdades por sua vez são produzidas pelos efeitos de poder/saber e que funcionam produzindo regras, normas e individualidades.

Ainda no que concerne ao discurso e seus regimes de verdades, os estudos Foucaultianos apontam a existência de três grandes sistemas que condicionam a produção do discurso: *a palavra proibida, a segregação da loucura e a vontade de verdade*. Além destes procedimentos externos de controle e delimitação do discurso, existem outros denominados de internos que submetem o discurso à dimensão do “acontecimento e do acaso”. São eles: *o comentário, o autor e disciplina*. Quanto a este último, ele é requerido para a elaboração de novos enunciados que determinam a verdade. Assim, a disciplina é um princípio de controle e produção do discurso. Por fim, o terceiro grupo de procedimentos que é constituído por quatro

³ Para Foucault o acontecimento não é substância nem acidente, qualidade ou processo; ele não é da ordem dos corpos, mas, tampouco é imaterial; é sempre no âmbito da materialidade que ele se efetiva, que é efeito; ele possui seu lugar e consiste na relação, coexistência e dispersão, recorte e acumulação, seleção de elementos materiais. Ele opera na relação, na coexistência, na dispersão, no recorte: não é ato nem propriedade dos corpos; produz-se como efeito da e na dispersão material (FOUCAULT, 2006a, p. 57). O acontecimento está vinculado ao enunciado, pois segundo Foucault um enunciado é sempre um acontecimento que nem o sentido nem a língua podem esgotar inteiramente (FOUCAULT, 2007, p.31).

mecanismos que determinam as condições de funcionamento de um discurso: *o ritual, as sociedades de discurso, as doutrinas e a apropriação social do discurso*.

No tocante a relação saber e poder, o poder passa a ser concebido não mais como um ente em si, mas como relação. Esta forma de pensar inverte o pensamento tradicional que o considerava apenas no seu aspecto repressivo/negativo. O poder é uma rede produtiva que atravessa todo corpo social, sem se fixar em lugar algum, e intervém materialmente no indivíduo, na profundidade de sua subjetividade. Isso ocorre por meio do Estado, prisão, hospitais, escolas e por outros inúmeros micro e macro focos de poder. O poder, em sua materialização, é essencialmente disciplinar e produz conhecimento e verdade acerca do indivíduo. Ele está intrinsecamente ligado ao saber, apesar de não se confundir com ele. Poder e saber se entrecruzam no sujeito, que é o seu produto concreto. O discurso é o promotor dessa articulação, veicula e produz saber sobre o indivíduo. Assim, poder, saber e discurso se constituem como autoridade.

Com esse entendimento, as teorizações foucaultianas nos permitem ampliar o “conceito” de autoridade, passando concebê-la como saber. Portanto, a crise de autoridade na educação reside na ausência de um saber autorizado, legitimado e reconhecido por todo um grupo social. E é nesse contexto, que é possível observar um desautorizo do saber “portado” pelo professor e, portanto, de sua autoridade.

No segundo capítulo retomaremos Foucault procurando reler as reflexões realizadas por Hannah Arendt acerca da crise da autoridade na educação. Faremos uso especialmente de dois de seus trabalhos: o primeiro intitulado “A crise da educação”, datado de 1958, denuncia os efeitos na educação de uma crise da tradição. O outro trabalho situa-se no livro *A condição humana*, datado também de 1958, especialmente o prólogo e o capítulo destinado à discussão do conceito de “Ação”. Momento em que Arendt discute o avanço da ciência e da tecnologia e seus efeitos na condição humana.

No primeiro trabalho, “A crise da educação,” a autora observa que a crise da tradição “acometeu o mundo moderno em toda parte e em quase toda esfera da vida” (ARENDR, 2003, p.221.). Os efeitos daí advindos manifestam-se de modo diverso em cada país, envolvendo as mais diversas áreas e assumindo formas distintas. No campo da educação, a crise da autoridade pode ser considerada como um desses efeitos. Para Arendt, três

pressupostos colaboram com essa crise: o primeiro é a pressuposição da existência de um mundo das crianças que deslocou a autoridade das mãos dos adultos para as mãos das crianças. O segundo diz respeito à influência da psicologia moderna sobre a pedagogia. Sob a influência daquela, a pedagogia se transformou em uma ciência do ensino em geral a ponto de se emancipar inteiramente da matéria a ser ensinada. O terceiro aponta a emergência de teorias da aprendizagem assentadas no pragmatismo (aprender fazendo) e na psicologia moderna (centrada na pessoa, no interesse e no desejo do aluno).

Desse modo, segundo Arendt, a pressuposição da existência do mundo das crianças deslocou a autoridade das mãos dos adultos para as mãos das crianças. O divórcio entre pedagogia e o saber específico abalou a competência conceitual do professor, enquanto as teorias da aprendizagem transformaram o docente em auxiliar, facilitador, orientador, esvaziando a substância de seu papel pedagógico minimizando a sua autoridade, e esse discurso é capturado pelo discurso liberal.

Em relação ao segundo trabalho, a autora discute os efeitos da ciência e da técnica na sociedade moderna em um tempo que as palavras perderam seu poder. A técnica artificializa a vida e pode vir a produzir no homem um não enfrentamento ao que é da ordem da condição humana. Suas “verdades”, embora possam “ser demonstradas em fórmulas matemáticas e comprovadas pela tecnologia, já não se prestam a expressão normal da fala e do raciocínio” (1997, p.11).

Ainda que Arendt não se detenha em tematizar neste texto a relação entre tecnologia e educação, suas reflexões serão de fundamental importância para pensarmos a existência de um entrecruzamento entre o discurso (neo)liberal e um discurso tecnocientífico, cujos efeitos produzem na educação uma espécie de fascínio tecnológico. Funcionamento passível de ser observado na ênfase dada pelo discurso pedagógico ao Ensino a Distância.

É nesse tempo, que a palavra, primeiro recurso que o professor deve lançar mão no exercício da docência, se desfaz, e a relação professor/aluno é esvaziada, pois sua fala é desconstituída de autoridade, e isto implica que sua palavra não se apresenta como capaz de transmitir-lhe o mundo (ARENDR, 1997).

Procurando situar as determinações histórico-sociais que deram sustentação as reflexões de Arendt sobre a crise na educação e cujos efeitos de sentido ainda hoje parecem nortear as

políticas direcionadas ao sistema educacional, abordaremos ainda neste capítulo a relação entre liberalismo, neoliberalismo e políticas Educacionais. Abordaremos ainda aspectos fundamentais relativo a influência do construtivismo no âmbito educacional e as políticas educacionais que deram sustentação a Educação à distância.

Para finalizar, analisaremos as reflexões de Arendt sobre o pragmatismo, a psicologia moderna situados no contexto (neo)liberal, a partir dos estudos foucaultianas acerca da relação poder/saber e discurso com seus mecanismos de produção e controle, o que implica considerar que os discursos possuem regras ou leis que atuam na sua constituição e que estabelecem seu aparecimento, seu apagamento e seu retorno, bem como definem as condições para que isso aconteça.

Salientamos ainda, que a ousadia desse trabalho encontra sustentação nos próprios escritos de Foucault (2006b) quando relata ter sofrido críticas em alguns de seus textos por trazer autores com pensamentos divergentes dentro de um mesmo tema, e este admitiu que as críticas teriam sentido, se pensaram (os críticos) na proximidade de pensamento ou filiação teórica entre os autores mencionados. Entretanto, ressalta que não as considerava pertinente, no que se refere ao propósito de trabalho que desenvolvia, posto que sua intenção era apenas compreender as regras com as quais os autores formaram conceitos e ou as condições de funcionamento de práticas. Com esse entendimento, mesmo correndo o risco de sofrer duras críticas, ainda assim propomos a reflexão dos estudos de Arendt, na perspectiva das teorizações foucaultianas.

CAPÍTULO I

1.0. O DISCURSO: CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS TEORIZAÇÕES⁴ FOUCAULTIANAS

Conforme afirmamos anteriormente, o presente estudo tem como objetivo geral analisar uma possível correlação entre os efeitos discursivos produzidos pelo discurso (neo) liberal e a crise de autoridade na educação, considerando as relações entre discurso, saber, poder e autoridade. Contexto em que é possível observar um desautorizo do saber “portado” pelo professor. Para tanto, tomamos como referência inicial as reflexões de Hannah Arendt sobre a crise na educação, a perda do poder simbólico de transmissão realizado pela palavra e o avanço da tecnologia na sociedade contemporânea.

Pensar no valor da palavra em um ato pedagógico considerando as relações entre saber e poder implica considerar a forma como se transmitem os valores da tradição que guiam o fazer pedagógico, de forma mais segura no espaço onde habitamos. Ao tomar a palavra, o professor pode ocupar o espaço legítimo de autoridade enquanto ser humano responsável pelo ato educativo no mundo. Mas é interdito no seu saber/poder quando, por exemplo, sua palavra perde o poder simbólico de transmissão.

Vale lembrar que muitas são as interdições econômicas, políticas e sociais, que se presentificam no interior do discurso pedagógico e que acabam por controlar, regular e fazer circular discursividades, que de certo modo, interdita a palavra, o saber e, portanto, a autoridade docente.

Foi a riqueza dos elementos abordados por Hannah Arendt em suas reflexões que nos permitiram pensá-los não apenas como fatos datados e localizados em um certo tempo e espaço, mas como discursos produtores de verdades, sentidos e efeitos (FOUCAULT, 2006a).

⁴ De acordo com Veiga - Neto é mais adequado falarmos teORIZAÇÕES - e não em teoria - pois ajuda a prevenir um tipo de conduta que não tem sido muito rara na pesquisa educacional em nosso País, que o de “usar Foucault” para qualquer problema de investigação já posto, antes mesmo de assumir uma perspectiva foucaultina para constituir aquilo que se pensa ser um problema de investigação. Cf. Veiga - Neto. **Foucault e Educação**. 2005, p.19-22.

A ousadia em tomar as questões elaboradas por Arendt acerca do pragmatismo e da psicologia moderna, tendo como referência as teorizações foucaultianas sobre discurso, poder e saber possibilitam-nos ampliá-las uma vez que estas passam a ser consideradas como efeitos discursivos de um discurso liberal sobre o sistema e políticas educacionais

Retomo mais uma vez a ousadia de tal leitura e busco nos escritos de Foucault uma justificativa para tal ato. É o próprio Foucault, no seu texto “o que é o autor?” que relata ter sido muito criticado em alguns de seus textos por trazer autores com pensamentos divergentes dentro de um mesmo tema, e ele admitiu que as críticas teriam sentido, se pensaram (os críticos) na proximidade de pensamento ou filiação teórica entre os autores mencionados. Entretanto, ressalta que não considerava pertinente as críticas, no que se refere ao seu propósito de trabalho, posto que sua intenção era apenas compreender as regras com as quais os autores formaram conceitos e/ou as condições de funcionamento de práticas discursivas específicas e não descrever, aproximar pensamentos divergentes. (FOUCAULT, 2006b). Com esse entendimento, propomos a reflexão dos estudos de Arendt, tomando como referências os estudos de Foucaultianos.

1.1. O DISCURSO EM FOUCAULT

O discurso constitui uma das questões relevantes nos estudos de Foucault. O estudioso ao esclarecer seu entendimento sobre discurso revela a complexidade desse termo, enfocando 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. (...) não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse "mais" que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 2007, p.54-55).

Assim, para analisar o discurso o autor esclarece que é necessário estudar o próprio discurso, (não fora dele) deixando-o aparecer na complexidade que lhe é particular. Para tanto, é

preciso tentar desprender-se de um longo e eficaz aprendizado que ainda nos faz olhar os discursos apenas como um conjunto de signos, como significantes que se referem a determinados conteúdos, carregando tal ou qual significado, quase sempre oculto, distorcido, intencionalmente deturpado.

Foucault afirma que o discurso

é o caminho de uma contradição a outra: se dá lugar às que vemos, é que obedecem à que oculta. Analisar o discurso é fazer com que desapareçam e reapareçam as contradições, é mostrar o jogo que nele elas desempenham; é manifestar como ele pode exprimi-las, dar-lhes corpo, ou emprestar-lhes uma fugidia aparência (FOUCAULT, 2007, p.170- 171).

Nessa perspectiva, Foucault ainda salienta que

os discursos são elementos ou blocos tácitos no campo das relações de força; pode haver diversos, e até contraditórios dentro de uma mesma estratégia; podem, pelo contrário, circular, sem mudar de forma, entre estratégias consideradas opostas (FOUCAULT, 1994, p.104-105).

Um termo comumente utilizado por Foucault quando fala em discurso é o enunciado. Em quase todas as formulações sobre discurso, Foucault se refere a ele. Um exemplo dessa utilização se encontra na obra *Arqueologia do Saber*, quando diz: “chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apóiem na mesma formação discursiva” (FOUCAULT, 2007, p.132). Essa é uma das inúmeras definições de discurso presentes em seus escritos. Segundo Veiga- Neto (2005), o enunciado é central para a análise do discurso que Foucault propõe, pois

ele não é nem uma proposição, nem um ato de fala, nem uma manifestação psicológica de alguma entidade que se situasse abaixo ou mais por dentro daquele que fala. O enunciado nem precisa mesmo se restringir a uma verbalização sujeita a regras gramaticais. (Assim, um horário de trens, uma fotografia, ou um mapa) podem ser um enunciado, desde que funcionem como tal, ou seja, desde que sejam tomados como manifestações de um saber e que, por isso, sejam aceitos, repetidos e transmitidos (VEIGA-NETO, 2005, p.113).

Veiga - Neto relata ainda que dentro de cada discurso, são os enunciados que sinalizam, marcam o que deve ser tomado como verdade, num determinado tempo e espaço, isso significa, portanto, que estabelecem um regime de verdade.

Em seus estudos, Araújo (2004) compreende o enunciado no entendimento de Foucault da seguinte maneira:

[...] não são, como o ar que se respira, de uma transparência infinita, mas coisas que transmitem e se conservam, que tem um valor, do qual se procura apropriar-se; que as pessoas repetem, reproduzem, transformam, para os quais se traçam percursos preestabelecidos e aos quais se dá um estatuto na instituição; coisas duplicáveis não só pela cópia ou tradução, mas também pela exegese. Pelo comentário, pela proliferação interna do sentido. (FOUCAULT apud ARAÚJO, 2004, p.233).

Quanto ao exercício de uma prática discursiva pelos sujeitos, Foucault diz que esta não se confunde com a mera expressão de ideias, pensamentos ou formulação de frases, pois exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras, e expor as relações que se dão dentro de um discurso. Para o autor, prática discursiva vincula-se diretamente a

um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa. (FOUCAULT, 2007 p.133).

As práticas discursivas, por sua vez, são prescritas por uma formação discursiva ou sistema de formação. Assim, Foucault (2007) compreende formação discursiva como

um feixe complexo de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou qual objeto, para que empregue tal ou qual enunciação, para que utilize tal conceito, para que organize tal ou qual estratégia. Definir em sua individualidade singular um sistema de formação é, assim, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática (Idem, p.82).

Outra dimensão importante do pensamento de Foucault está representada pela investigação da forma como o discurso e o conhecimento são intimamente ligados a práticas sociais e práticas de poder, ou a forma como determinadas pessoas têm acesso diferencial a certos discursos ou têm mais autoridade para falar sobre certos assuntos, ou para construir determinadas representações do que outras.

É este vínculo entre discurso, poder, conhecimento e práticas sociais que leva o autor a questionar a noção de “verdade absoluta” da metafísica ocidental e a argumentar que certos discursos sustentam determinados “regimes de verdade”, em diferentes momentos históricos.

Assim, segundo Veiga - Neto, a análise de Foucault

vai muito além daqueles que no campo pedagógico costumam simplificar e dividir o mundo dos discursos em dois blocos: de um lado, o bloco dos discursos admitidos e, do outro, o do discurso dos excluídos; ou num outro recorte, o bloco dos discursos dominantes e o dos discursos dominados; ou num outro recorte ainda, o bloco dos discursos do poder e o dos discursos da resistência [...] Mas, na perspectiva foucaultiana não há lugar para isso, não se trata de dialetizar o mundo... Em vez de entender que existem tais blocos antagônicos e se procurar contrapô-los, talvez seja mais interessante e produtivo, em termos tanto teóricos quanto políticos, perguntar pelos processos que estabelecem uma verdade, pois é aí que se dão a arbitrariedade e a violência da exclusão (FOUCAULT apud VEIGA-NETO, 2005, p.125).

Para Foucault (2007), o que se chama de verdade não é um mito e nem algo metafísico, ao contrário, a verdade é muito concreta e é produzida pelos efeitos de poder. Desse modo, cada sociedade estabelece seu regime de verdade,

sua ‘política geral’, de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas de procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2007, p.12).

Assim, por ser esse um discurso que ocupa um lugar de *autoridade* e dá poder a quem tem o direito de proferi-lo, é um discurso incitativo, produtor de normas, de regras e de individualidades. Sobre esse aspecto, Foucault supõe que

em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2006a, p.8-9).

De acordo com Foucault, nas sociedades a “economia política” da verdade apresenta cinco características importantes:

A “verdade” é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político); é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é produzida e transmitida sob o controle não exclusivo, mas dominante, de alguns

grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidades, exército, escritura, meios de comunicação; enfim, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas ideológicas) (FOUCAULT, 2007, p.13).

1.2. SISTEMAS QUE CONDICIONAM A PRODUÇÃO DO DISCURSO

No que concerne ao discurso e seus regimes de verdades, os estudos foucaultianos apontam a existência de três grandes sistemas de exclusão que atingem o discurso: a palavra proibida, operando pelos atos de *interdição* que envolve o tabu do objeto, o ritual e o direito de que profere o discurso; *a segregação da loucura*, que por sua vez opera pelos atos de separação e rejeição, diz respeito à oposição razão e loucura, em que esta sempre oscilou entre a palavra nula ou mais razoável que a das demais pessoas, jamais aceita, ouvida e considerada, mas sempre excluída e *a vontade de verdade* que opera pelo ‘consenso da verdade’, refere-se ao sistema histórico, institucionalmente constrangedor, que prevê o exercício do discurso para quem de direito, em ritual requerido e previamente definido (FOUCAULT, 2006a).

Para o referido autor, entre os três grandes sistemas de exclusão que atingem o discurso, o mais visível é a *palavra proibida* que opera pela *interdição*, pois não é qualquer um que tem o direito de falar em determinados espaços. Esclarece também que “os três tipos de interdições se cruzam, se reforçam ou se compensam formando uma grade complexa que não cessa de modificar” (idem, p.9).

É importante ressaltar que Foucault não trata dos procedimentos discursivos como categorias didáticas aplicáveis ao discurso com o intuito de buscar os sentidos de um texto a partir deles. Tais procedimentos encontram-se vinculados à produção dos discursos na sociedade, uma vez que Foucault analisa os discursos institucionalizados.

Portanto, os procedimentos discursivos abordados em *A ordem do Discurso* funcionam como regras, como leis que atuam na constituição dos discursos – em seu aparecimento, em seu apagamento e em seu retorno – assim como, na definição das condições para que isso ocorra (quem diz, o que diz, a quem diz, como diz, onde/quando se diz).

Nessa perspectiva, em sua explanação sobre os três sistemas de exclusão que marcam o discurso – a palavra proibida, a segregação da loucura e a vontade de verdade - Foucault justifica que falar mais da *vontade de verdade* advém do fato de que

há séculos, os primeiros não cessaram de orientar-se em uma direção; e que, cada vez mais, o terceiro procura retomá-los, por sua própria conta, para, ao mesmo tempo, modificá-los e fundamentá-los; é que se os dois primeiros não cessam de se tornar mais frágeis, mais incertos na medida em que são agora atravessados pela vontade de verdade, esta, em contrapartida, não cessa de reforçar, de se tornar mais profunda e mais incontornável (FOUCAULT, 2006a, p.19).

É preciso logo esclarecer que a *vontade de verdade* destacada por Foucault não deve ser entendida nos sentido clássico de “amor a verdade”, mas

no sentido de busca de dominação que cada um empreende, marcado e sinalizando os discursos por sistema de exclusão. Tais sistemas definem o dizível e o indizível, o pensável e o impensável; e dentro do dizível e pensável, distinguem o que é verdadeiro daquilo que não o é (VEIGA-NETO, 2005, p.124).

De acordo com Foucault, a *vontade de verdade*, como outros sistemas que condicionam a produção de um discurso se apóia em um suporte institucional, sendo ao mesmo tempo “reforçada, reconduzida por um conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, com as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje” (FOUCAULT, 2006a, p.17).

Além dos sistemas já ressaltados, que o autor considera como exterior ao discurso, destaca ainda a existência de muitos outros procedimentos de controle e delimitação do discurso, denominados por ele como procedimentos internos, “visto que são os discursos que eles mesmos que exercem seu próprio controle” (FOUCAULT, 2006a, p. 21). Acrescenta que esses procedimentos internos “funcionam, sobretudo, a título de classificação, ordenação, de distribuição, como se tratasse desta vez, de submeter outra dimensão do discurso: a do acontecimento do acaso” (idem, ibidem).

No estudo do referido autor, o primeiro dos procedimentos internos de controle do discurso é o *comentário*. Discursos cotidianos que “se dizem” no ato de quem os pronunciou e discursos que fundamentam atos novos, tais como os textos religiosos e os textos jurídicos em que o texto primeiro e o texto segundo desempenham um papel solidário. De acordo com Foucault

o comentário tem o papel, sejam quais forem as técnicas empregadas, de dizer o que estava articulado de forma silenciosa no texto primeiro. Em suas palavras “O comentário conjura o acaso do discurso fazendo-lhe sua parte: permite-lhe dizer algo além do texto mesmo, mas com a condição de que o texto mesmo seja dito e de certo modo realizado” (FOUCAULT, 2006a, p. 25 e 26).

Nesse contexto, vale salientar que para Foucault o termo “novo” associado ao “conceito” de discurso, não pressupõe a originalidade, ou seja, o inusitado, o originário, o jamais dito – tais características aproximam-se, e ainda assim com ressalvas, dos discursos denominados fundadores de discursividade – a novidade é a articulação de discursos primeiros num dado tempo e espaço diferenciados, por isso Foucault afirma que “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (FOUCAULT, 2006a, p. 26).

O segundo procedimento interno de controle do discurso diz respeito ao *autor*, que de certo modo, complementa o princípio do *comentário*. Mas Foucault alerta que não se refere ao autor como um indivíduo “falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência” (idem, *ibidem*).

Na concepção de Foucault, “o comentário limitava o acaso do discurso pelo jogo de uma *identidade* que tem a forma da *repetição* e do *mesmo*. O princípio do autor limita esse mesmo acaso pelo jogo de uma *identidade* que tem a forma da *individualidade* e do *eu*” (FOUCAULT, 2007, p.29).

A *disciplina* constitui-se para Foucault o terceiro princípio de limitação interna do discurso. “Este princípio é relativo e móvel e permite construir, mas conforme um jogo restrito” (FOUCAULT, 2006a, p.30). A organização das disciplinas se opõe tanto para o princípio do autor quanto ao princípio do *comentário*,

ao do autor, visto que uma disciplina se define por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos: tudo isto constitui uma espécie de sistema anônimo à disposição de quem quer ou pode servir-se dele. (idem, *ibidem*).

No que se refere à *disciplina*, Foucault afirma que, diferente do *comentário*, o que supõe no ponto de partida, não é um sentido que precisa ser redescoberto, nem uma identidade que precisa ser repetida; é aquilo que é requerido para a elaboração de novos enunciados. Acrescenta ainda que

há mais; e há mais, sem dúvida, para que haja menos: uma disciplina não é a soma de tudo o que pode ser dito de verdadeiro sobre alguma coisa; não é nem mesmo o conjunto de tudo o que pode ser aceito, a propósito de um mesmo dado, em virtude de um princípio de coerência ou de sistematicidade (FOUCAULT, 2006a, p. 31).

Para esclarecer essa afirmativa, Foucault retoma a descoberta de Mendel⁵ (leis da hereditariedade) no século XIX, explicando que esta mesmo sendo verdadeira não foi aceita, pois situava num horizonte teórico estranhos à biologia do seu tempo, Mendel dizia a verdade, mas não estava no “verdadeiro”, isto porque só nos encontramos no verdadeiro, quando obedecemos “às regras de uma ‘polícia’ discursiva que devemos reativar em cada um dos nossos discursos” (FOUCAULT, 2006a, p.35).

Assim, *a disciplina* é um “princípio de controle da produção do discurso. Ela fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras” (idem, ibidem).

Foucault alerta ainda que

tem-se o hábito de ver na fecundidade de um autor, na multiplicidade dos comentários no desenvolvimento de uma disciplina, como que recursos infinitos para a criação dos discursos. Pode ser, mas não deixam de ser princípios de coerção; e, é provável que não se possa explicar seu papel positivo e multiplicador, se não se levar em consideração sua função restritiva e coercitiva (FOUCAULT, 2006a, p.36).

⁵ **Gregor Mendel** é chamado o pai da genética. Realizou trabalhos com ervilha, no mosteiro de Brunn, na Áustria. Sua primeira monografia foi publicada em 1866, mas devido ao caráter quantitativo e estatístico de seu trabalho, e das influências do trabalho de Darwin (1859) sobre a origem das espécies, pouca atenção foi dada àqueles relatos. Em 1900 o trabalho de Mendel foi redescoberto por outros pesquisadores. Cada um deles obteve, a partir de estudos independentes, evidências a favor dos princípios de Mendel, citando-o em suas publicações. Em 1905, o inglês William Bateson, batizou essa ciência que começava a nascer de Genética. Cf. BIOGRAFIAS. **Mendel**. Disponível em: www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/gregor-mendel. Acesso em: 20 de abril de 2009.

Um terceiro grupo de procedimentos, que segundo Foucault (2006a) objetiva determinar as condições de funcionamento de um discurso, de impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras, não permitindo assim serem acessíveis a todo mundo, em outros termos, “rarefação desta vez, dos sujeitos que falam: ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for de início, qualificado para fazê-lo” (idem, p. 37).

Para Foucault, são quatro os procedimentos que determinam as condições de funcionamento do discurso: o *ritual*, as *sociedades de discurso*, as *doutrinas* e a *apropriação social do discurso*. O ritual tem como função básica definir a qualificação daqueles que podem falar, ou seja, entrar na ordem do discurso ocupando uma posição determinada (autoridade). Estabelece a forma de se comportar e gesticular em circunstâncias diversas, e todo o conjunto de signos que devem “acompanhar o discurso; fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem os limites de seu valor de coerção”⁶ (FOUCAULT, 2006a, p. 39).

Já as *sociedades de discurso* têm como função a conservação ou produção de discursos, objetivando a sua circulação em espaço fechado, distribuindo-os segundo regras estritamente fixadas. São exercidos ainda nas formas de apropriação de segredo como é o caso do segredo técnico/científico, as formas de difusão e de circulação do discurso médico, os que se apropriam do discurso econômico e político (idem, p.41). Desse modo, os indivíduos que falam tendem a ser limitados, o discurso só pode circular e ser transmitido no interior desse grupo restrito.

As *doutrinas*, inversamente a *sociedade de discurso* tem como função a difusão do discurso. É partilhando discursos comuns que ensejam o sentimento de pertença dos indivíduos. A doutrina é sinal, manifestação e instrumento de uma pertença prévia: de classe, status, grupo, nacionalidade, interesse, luta, revolta, resistência, aceitação. Liga os indivíduos a certos tipos de enunciação e lhes proíbe todos os outros, diferenciando dos demais aqueles a quem interliga. “A doutrina realiza uma dupla sujeição: dos sujeitos que falam aos discursos e dos discursos ao grupo, ao menos virtual, dos indivíduos que falam” (FOUCAULT, 2006a, p. 43).

⁶ Os discursos religiosos, judiciários, terapêuticos e, em parte políticos não podem ser dissociados dessa prática de um ritual que determina para os sujeitos que fala, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis preestabelecidos. Cf. FOUCAULT, 2006a, p.39.

A apropriação social do discurso apresenta sua ação em escala ampla e com grandes planos. Tal procedimento para Foucault, pode ser melhor compreendido no discurso para educação. Assim, destaca que embora todos saibam que a educação é um direito de todos, que esta é uma possibilidade de as pessoas terem acesso a qualquer tipo de discurso, segue em sua distribuição impedimentos e permissões marcadas pelas distâncias e oposições e lutas sociais. Desse modo, “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (idem, p. 44).

Esses procedimentos relacionados são considerados como os grandes mecanismos de sujeição ao discurso pelo autor (Op. cit.), mas esse nos alerta que eles não aparecem isoladamente, ao contrário, aparecem na maioria das vezes entrelaçados, garantindo a distribuição dos sujeitos que falam nos diversos discursos, bem como a apropriação desses por sujeitos de certas categorias (FOUCAULT, 2006a).

Sobre os sistemas de ensino, Foucault questiona e aponta respostas. Vejamos em suas palavras:

O que é afinal um sistema de ensino senão um ritual da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (idem, p. 45).

Foucault assegura que há um temor em nossa sociedade causado por esses sistemas, procedimentos ou jogos de limitações e de exclusões do discurso, por isso, propõe analisá-los em suas condições, seu jogo e efeitos. Para tanto, o autor opta por a tomar três decisões que correspondem aos grupos de três funções, quais sejam: “questionar nossa vontade de verdade; restituir ao discurso seu caráter de acontecimento; suspender, enfim, a soberania do significante” (FOUCAULT, 2006a, p. 51).

Em relação a vontade de verdade, em primeiro lugar, Foucault propõe a questionar a

verdade ideal como lei do discurso e uma racionalidade imanente como princípio de seu desenvolvimento, reconduzindo também uma ética do conhecimento que promete a verdade ao próprio desejo da verdade e somente ao poder de pensá-la. Reforçá-los, em seguida, por uma denegação que cai dessa vez sobre uma realidade específica do discurso geral (FOUCAULT, 2006a, p.45-46).

O autor aponta também que a forma de pensar do ocidente tomou cuidado para que o discurso ocupasse o menor lugar possível entre o pensamento e a palavra e o discurso virou apenas o aporte entre o pensar e o falar.

Em relação ao caráter de acontecimento do discurso ele afirma que

um discurso já pronunciado, ou antes, são as coisas mesmas e os acontecimentos que se tornam insensivelmente no discurso, manifestando o segredo de sua própria essência. O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e, quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito e o discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar a interioridade silenciosa da consciência de si. (FOUCAULT, 2006a, 48-49).

No que diz respeito *a soberania do significante*, o autor ressalta que não importa a qual filosofia pertença, o discurso não é nada mais do que um jogo. No primeiro caso, de escritura; no segundo, de leitura e no terceiro de troca, “e essa troca, essa leitura e essa escritura jamais põem em jogo senão os signos” (FOUCAULT, 2006a, p. 49).

Para realizar essas tarefas Foucault estabelece alguns princípios metodológicos: um princípio de *inversão* que contrapõe ao papel positivo das fontes do discurso tais como “a do autor, da disciplina, da vontade de verdade, é preciso reconhecer, ao contrário, o jogo negativo de um recorte e de uma rarefação do discurso” (idem, p.52); *um princípio de descontinuidade* “os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem” (FOUCAULT, 2006a, p. 53); *princípio de especificidade* deve-se perceber que discurso não deve ser transformado em um jogo de significações prévias; esse não apresenta uma face legível, nem é cúmplice de nosso conhecimento. Desse modo o discurso deve se concebido “como uma violência que fazemos às coisas, como uma prática que lhe impomos em todo o caso” (Idem, p. 53). Foucault acrescenta ainda a regra da *exterioridade*, que propõe

não pensar o discurso para seu núcleo interior e escondido, mas a partir do próprio discurso, de sua aparição e de sua regularidade, passar às suas condições externas de possibilidade, àquilo que dá lugar à série aleatória desses acontecimentos e fixa suas fronteiras. (FOUCAULT, 2006a, p.53).

1.3. A AUTORIA E A FUNÇÃO-AUTOR

No que concerne a autoria, Foucault (2006a) destaca no seu texto “O que é um autor?” publicado em *Ditos e escritos III* (2006b) que historicamente os textos passaram a ter autores à medida que os discursos se tornaram transgressores com origens passíveis de punições, pois, na antiguidade, as narrativas, contos, tragédias, comédias e epopéias - textos que hoje chamaríamos literatura - eram colocados em circulação e valorizados sem que se pusesse em questão a autoria - o anonimato não constituía nenhum problema, a sua própria antiguidade era uma garantia suficiente de autenticidade. Os textos científicos, ao contrário, deveriam ser avaliados pelo nome de um autor, como os tratados de medicina, por exemplo. (FOUCAULT, 2006b).

Nos séculos XVII e XVIII os mesmos textos científicos passaram a ter validade em função de sua ligação a um conjunto sistemático de “verdades” demonstráveis. No final do século XVIII e no correr do século XIX, com a instituição do sistema de propriedade, possuidor de regras estritas sobre direitos do autor e relações autor/editor, é que o gesto carregado de riscos da autoria, enquanto transgressão passou a se constituir um bem, preso àquele sistema. (FOUCAULT, 2006b). Desse modo, o que denomina como “função-autor”⁷, dispensada nos discursos científicos pela sua pertença a um sistema que lhe confere garantia, permanece nos discursos literários.

Assim, a “função-autor” não se constrói simplesmente atribuindo um texto a um indivíduo com poder criador, mas se constitui como uma “característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade” (FOUCAULT, 2006b, p. 274). Em outros termos, indica que tal ou qual discurso deve ser recebido de certa maneira e que deve, numa determinada cultura, receber um certo estatuto. O que faz de um indivíduo um autor é o fato de, através de seu nome, delimitarmos, recortarmos e caracterizarmos os textos que lhes são atribuídos (FOUCAULT, 2006b).

⁷ Para Foucault, poder-se-ia dizer que há, em uma civilização como a nossa, um certo número de discursos que providos da função-autor, enquanto outros são dela desprovidos, como por exemplo uma carta, um contrato, um texto anônimo que se lê na rua. Cf. FOUCAULT, **O que é o autor?** In: *Ditos e Escritos III*. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2006b, p.274.

Em resumo, Foucault diz que

a função autor está ligada ao sistema jurídico e institucional que contém, determina, articula o universo dos discursos; ela não se exerce uniformemente e da mesma maneira sobre todos os discursos, em todas as épocas e em todas as formas de civilização; ela não é definida pela atribuição espontânea de um discurso ao seu portador, mas por uma série de operações específicas e complexas; ela não remete pura e simplesmente a um indivíduo real, ela pode dar lugar simultaneamente há vários egos, a várias posições-sujeitos que classes diferentes de indivíduos podem vir ocupar (FOUCAULT, 2006b, p.276).

1.4. PODER, SABER E AUTORIDADE

É preciso logo compreender, que dentro da perspectiva foucaultiana, não há teoria geral do poder a-histórica, que, em certo sentido, se aplica a todas as formas de dominação em uma sociedade, em qualquer circunstância. Para ele as relações de poder não podem ser analisadas no âmbito de uma teoria geral e globalizante, ao contrário, é preciso se orientar por um método analítico de poder, que considere a sua mecânica local em espaços e discursos específicos e em contextos históricos determinados.

Em vários momentos de sua produção teórica, Foucault reforça a ideia de que não está discutindo simplesmente o poder, mas sim as relações de poder, que são bem mais complexas. Conforme o autor, o poder não se dá, não se troca, o que existem são práticas ou relações de poder que se disseminam por todo corpo social. Ainda, de acordo com esse pressuposto conceitual, afirma que o poder

não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detém exclusivamente e aqueles que não possuem e lhe são submetidos. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como riqueza ou bem. O poder se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte e consentido do poder, são sempre centros de transmissão. [...] O indivíduo é um efeito de poder e simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constitui (FOUCAULT, 2007, p.183).

Contrariando outras concepções teóricas que localiza o poder na mão de uma pessoa, grupos de pessoas ou instituições/órgãos, que o colocam apenas como uma força repressiva e improdutiva, Foucault diz que

se o poder fosse apenas repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não, você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é que simplesmente ele não pesa apenas como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma de saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo corpo social muito mais que uma instância negativa que tem por função reprimir (FOUCAULT, 2007, p.08).

Em suas análises, Foucault também ressalta que o poder deve ser analisado como algo que não está localizado exclusivamente em um conjunto de instituições e/ou aparelhos garantidores da sujeição dos indivíduos. Este funciona como um mecanismo social que não está situado em um lugar delimitado ou embutido em circunstâncias particulares, mas perpassa disseminadamente toda estrutura social. Tomando como referência as análises de Foucault, Machado (2007) afirma que a dominação capitalista não conseguiria se manter baseada na repressão se o poder fosse apenas negativo.

Para Foucault (2007) deve-se compreender o poder, a princípio, como a multiplicidade de correlações de força que se manifestam nas suas formas locais articuladas de maneiras variadas e que são imprescindíveis, inclusive, à sustentação das estruturas e das instituições em suas múltiplas dimensões, ou seja,

O poder está em toda parte; não porque englobe tudo, mas porque vem de toda parte [...] O poder não é uma instituição e não é um, certo poder de que alguns seriam dotados - é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada (FOUCAULT, 1994, p.96).

Essa forma de poder intervém materialmente, atingindo a realidade mais concreta dos indivíduos - o seu corpo. Esse nível particular de manipulação do poder permite um controle minucioso do corpo, das ações, dos comportamentos, dos hábitos, das atitudes, dos discursos, enfim, inserindo-se na vida cotidiana dos indivíduos e resultando em estratégias que se cristalizam no corpo social por completo, podendo, assim, ser caracterizado como um micropoder (MACHADO, 2007).

Foucault em seus escritos não estabelece como ponto de partida o Estado e seus aparelhos como órgão central e único onde o poder está localizado. Isso não significa, porém, que ele diminua o papel do Estado nas relações de poder presentes em determinada sociedade. O que sua análise pretende mostrar é uma posição contrária à ideia de que o Estado seria o órgão predominante da manifestação do poder, pois o poder em seu “exercício vai muito mais longe, passa por canais muito mais sutis, é muito mais ambíguo, porque cada um de nós é, no fundo, titular de um poder e, por isso, veicula o poder” (FOUCAULT, 2007, p.160).

Não significa dizer, porém, que ele desconsidere o papel do Estado nas relações de poder existentes em determinada sociedade, como já dito. Para ele, deve-se partir das especificidades dos poderes, analisando como esses micropoderes - que possuem uma metodologia específica - relacionam-se com o nível mais geral do poder constituído pelo aparelho estatal. Deve-se, pois, compreender essa nova dinâmica das relações de poder tendo como pressuposto a ideia de que há inúmeros focos de poder que permeiam todo corpo social. O Estado, a prisão, o hospital, a fábrica, a família, os sindicatos, os partidos políticos, as universidades, enfim, todos esses locais constituem microespaços institucionais em que as relações de poder se manifestam.

Em certo sentido, o que os estudos foucaultianos indicam é que os poderes periféricos e capilares não foram apropriados pelo Estado. Tais proposições nos levam a concordar com o resultado de sua análise de que

nem o controle, nem a destruição do aparelho de Estado, como muitas vezes se pensa - embora, talvez cada vez menos - é suficiente para fazer desaparecer ou para transformar, em suas características fundamentais, a rede de poderes que impera em uma sociedade (MACHADO, 2007, p. XIII).

Assim, conforme Foucault, os poderes se exercem em níveis variados, com certa autonomia e em pontos diferentes da rede social, isto é, os micropoderes existem integrados ou não ao Estado. Essa relativa independência ou autonomia significa que as transformações em nível capilar, minúsculo, do poder não estão, obrigatoriamente, ligadas às mudanças ocorridas no âmbito do Estado. Desse modo, Foucault “pulveriza e descentra o poder” (VEIGA-NETO, 2005, p.145).

Portanto, a análise proposta por Foucault (2007) foi precisamente procurar dar conta desse nível micro de exercício de poder. Para isso, em suas pesquisas, foi conduzido a diferenciar no poder uma situação central e uma periférica e um nível macro e micro das relações de poder. Sua análise se faz a partir das estruturas sociais mais gerais e globais com a finalidade de deduzir essas relações de dominação aos níveis mais baixo da sociedade, pretendendo, com isso, detectar as formas como essas relações de poder se manifestam e se reproduzem em seus componentes mais capilares. De outra forma,

em vez de orientar a pesquisa sobre o poder no sentido do edifício jurídico da soberania, dos aparelhos de Estado e das ideologias que o acompanham, deve-se orientá-la para a dominação, os operadores materiais, as formas de sujeição, os usos e as conexões da sujeição pelos sistemas e os dispositivos estratégicos. É preciso estudar o poder colocando-se fora do modelo do Leviatã, fora do campo delimitado pela soberania jurídica e pela instituição estatal (FOUCAULT, 2007, p.186).

Nessa perspectiva, o autor contraria as concepções que enfatizam o poder como um conjunto de forças materiais que se concentra no centro da sociedade, e se irradia em direção à periferia, mediante espasmos que se desencadeiam para submeter aos bons súditos e esmagar os insubmissos; que funciona negativamente, por confisco e por coleta; a uma concepção do poder como relação assimétrica entre indivíduos, entre grupos, que se irradia da periferia para o centro, de baixo para cima, que se exerce permanentemente, dando sustentação à autoridade, e que funciona positivamente, dinamizando, incrementando as forças e recursos existentes.

Assim diz Foucault

por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. Nisto não há nada de espantoso, visto que o discurso (...) não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é também aquilo que é o objeto do desejo, e visto que - isso a história não cansa de nos ensinar - o discurso não é somente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual queremos nos apoderar (FOUCAULT, 2006a, p. 10).

Para Gore (1994), Foucault também se interessa em compreender as formas de governo, demonstrando como o poder não se localiza num ponto específico (instituição), mas materializa-se nos indivíduos. Esclarece nesse sentido, que governo, não se limitando a ideia de administração do estado ou estruturas políticas, mas no sentido mais amplo, em que governar é estruturar o campo possível de ação dos outros. A respeito disto, revela-se uma significativa mudança na moderna forma de governar. Enquanto que tradicionalmente o poder

é o que é visto, é o que está em foco, como em um governo monárquico, na modernidade encontraremos o poder disciplinar, um poder invisível e internalizado que bota os sujeitos em evidência. Essa “iluminação” dos sujeitos, o fato de poder ser constantemente visto, observado, vigiado, induz no indivíduo um estado consciente e permanente de visibilidade, assegurando o funcionamento automático do poder. Nas palavras da autora:

o poder disciplinar, ao contrário, se exerce tornando-se invisível: em compensação impõem aos que submete um princípio de visibilidade obrigatória. Na disciplina, são os súditos que tem que ser vistos. Sua iluminação assegura a garra do poder que se exerce sobre eles. É o fato de ser visto sem cessar, de sempre poder ser visto, que mantém sujeito o indivíduo disciplinar (FOUCAULT apud GORE, 1994, p.12).

De acordo com os estudos foucaultianos, Araújo (2007) relata-nos que na sociedade da norma, “a pedagogia e as ciências humanas produzem o indivíduo mensurável, adaptável (psicologizado), enfim, normal”. (p.33). Desse modo, o exame coloca os indivíduos numa vigilância constante, faz de cada indivíduo um caso, algo a ser descrito, analisado, medido e comparado, adestrado, corrigido, normatizado que pode ser transcrito em relatórios, gráficos, boletins, relatos clínicos que extraem toda a verdade sobre o indivíduo. (FOUCAULT, 1987).

Sobre a questão poder, Araújo (2004) comenta que este funciona por meio de discursos, de tecnologias e regras que legitimam e dão sustentação aos sistemas de controle. Assegura ainda que os sistemas de controle mais eficazes “são aqueles baseados nos modos de produzir conhecimento e verdade acerca do indivíduo, de construir um certo tipo de subjetividade, através de discursos produzidos pela vontade de verdade e legitimados por instituições” (ARAÚJO, 2004, p.237).

Quando se refere à questão do saber e do poder, segundo Veiga-Neto (2005), o filósofo francês os aproxima chegando quase a fundi-los, todavia, esclarece que não são a mesma coisa, ao mesmo tempo em que são os dois lados de um mesmo processo. Destaca ainda que, poder e saber se entrecruzam no sujeito, que é seu produto concreto, e não num universal abstrato. Entretanto, esse entrecruzamento só acontece pela via do discurso, pois esse é o promotor dessa articulação.

Por isso, Foucault alerta que

é por essa mesma razão, deve conceber-se o discurso como uma série de segmentos descontínuos, cuja função tácita não é uniforme nem estável. Mais exatamente, não

se deve imaginar um mundo do discurso partilhado entre o mundo aceito e o discurso excluído ou entre o discurso dominante e aquele que é dominado; mas com uma multiplicidade de elementos discursivos que podem funcionar em estratégias diversas. É esta distribuição que é preciso restituir, com o que contém de coisas ditas e de coisas ocultas, de enunciações exigidas e interditas; com o que supõe de variantes e de efeitos diferentes, consoante aquele que fala, a sua posição de poder, o contexto institucional em que se acha colocado; com o que contém também deslocamentos e de reutilizações de fórmulas idênticas para objetivos opostos. Os discursos, tal como os silêncios, não são de uma vez para sempre submetidos ao poder ou erguidos contra ele. Há que admitir um mecanismo complexo e instável em que o discurso pode ser ao mesmo tempo estribo, ponto de resistência e partida para uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, o expõe e torna frágil e permite impedi-lo de avançar. Do mesmo modo, o silêncio e o segredo albergam o poder, fixam suas interdições; mas também afrouxam as suas influências e proporcionam tolerâncias mais ou menos obscuras (FOUCAULT, 1994, p.103-104).

Em outro trecho do livro *Vigiar e Punir*, Foucault volta a esclarecer a relação saber e poder e afirma que

temos que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua, ao mesmo tempo, relações de poder. Essas relações de “poder-saber” não devem então ser analisadas a partir de um sujeito de conhecimento que seria livre ou não em relação ao sistema de poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. Resumindo, não é a atividade do sujeito do conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o saber-poder, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis de conhecimento (FOUCAULT, 1987, p. 27).

Veiga-Neto (2005) ressalta que Foucault, além de inverter a relação tradicional saber e poder, implode o conceito de sujeito epistêmico, maior ponto de apoio das epistemologias construtivistas.

Desse modo, Foucault assevera que as lutas de resistência acontecem dentro das próprias relações de poder, não é preciso fugir do poder (o que, aliás, seria impossível), pois, segundo Machado

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 (MACHADO, 2007, p.XIV).

Não existe, portanto, local fixo para a resistência. Esta não se encontra fora das relações de poder, pois como assegura Foucault que “onde há poder há resistência e, por isso mesmo, a resistência nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder”. (FOUCAULT, 1994, p.98).

Com esse olhar, diferente de outras concepções que tomam a autoridade e a analisam fora das relações de poder, Foucault a coloca dentro, pois postula que o poder possui uma multiplicidade de faces que permeiam as relações sociais, mas que não é fixo em nenhum espaço e que este funciona através de vários mecanismos e vias. Essa relação de poder está intimamente relacionada ao saber e ao discurso que estabelece uma autoridade constituída pela *episteme* ou regime de verdade de cada época.

Desse modo, tomar como referência a relação poder e saber e o entendimento de discurso como espaço em que esses dois termos se materializam no sujeito concreto e ainda levando em consideração que o discurso é regido por interdições e sanções que ditam e selecionam o que pode ser dito, estabelecendo quem tem *autoridade* para falar, produzindo regimes de verdades, então é possível dizer que a *autoridade*, dentro da perspectiva foucaultina, é constituída pela interrelação entre poder/saber/discurso.

Mas, se esta dissertação tem como tema a crise de autoridade na educação, onde podemos encontrar nos estudos foucaultianos os esclarecimentos que nos possibilitam pensar a autoridade a partir do saber, poder e discurso? É isso que tentaremos esclarecer, nesse momento, com os estudos de Monteiro (2008).

Para Monteiro (2008), Foucault é uma das mais importantes referências para se pensar “o conceito de autoridade como sinônimo de poder e saber” (idem, p.49). Entretanto, segundo a autora, Foucault não se preocupou em definir um conceito específico de autoridade, talvez seja pelo fato de não considerar “como conceito, cuja natureza e função sejam diferentes do conceito de poder” (MONTEIRO, 2008, p. 49).

Monteiro (2008) destaca que mesmo sem essa preocupação de conceituar autoridade, de forma particular, essa noção aparece em sua obra e acrescenta que em alguns momentos Foucault chega mesmo a utilizar esse termo, sem, no entanto, tomá-lo como um conceito operativo, mas apenas como uma forma de referenciar lugares instituídos de poder, ocupados

por pessoas que foram autorizadas a usar do discurso da verdade, como por exemplo, o discurso psiquiátrico, o discurso jurídico, em outros termos, nos discursos autorizados das ciências.

De acordo com a referida autora, o termo autoridade aparece como uma noção “co-adjuvante de operadores conceituais, tais como a noção de governo e de poder, nas diferentes modalidades por ele definidas: poder disciplinar, biopoder e poder pastoral” (MONTEIRO, 2008, p.50). Ressalta ainda, que uma melhor interferência da noção de autoridade em Foucault “pode ser feita no seu conceito de verdade cuja legitimidade é dada pela função autor, que garante o caráter científico de verdade aos saberes em circulação nos discursos” (idem, ibidem).

A respeito da autoria e da função-autor, Monteiro (2008) ainda esclarece que

a autoridade autor, enquanto função, emerge na tensão entre o nome e a assinatura daquele que instaurou o discurso, na sua singularidade. Porém, Foucault não atribui ao autor uma autoridade transcendental e existencial, originária da própria individualidade daquele que escreve; mas apenas coloca a autoridade-autor como um acontecimento que se estabelece no jogo dos discursos, produzindo a intertextualidade, legitimada pela função autor (MONTEIRO, 2008, p. 56).

Assim, Monteiro assevera que o problema colocado por Foucault não é o lugar de autoridade ou de “status que ocupa o autor, no contexto de um determinado discurso, mas entender que o nome autor funciona como um dos critérios de legitimidade dos discursos que se dizem verdadeiros” (MONTEIRO, 2008, p.56).

Outra passagem destacada por Monteiro em que Foucault utiliza o termo *autoridade* é quando ele fala de “autoridade médica, no sentido de um poder pessoal investido de um saber específico e instituído: o saber da medicina higienista, que teve um papel fundamental na constituição da família e da escola modernas”. (MONTEIRO, 2008, p. 64). Segundo a autora, esse termo foi utilizado na aula de 5 de março de 1975, no *Collège de France*, quando Foucault explica sobre “os modos de governo da alma, e mais especificamente sobre o controle disciplinar por meio do governo da sexualidade das crianças e dos jovens nos séculos XVIII e XIX” (idem, ibidem).

Assim, para a estudiosa pensar um “conceito” de autoridade em Foucault é pensar numa autoridade segundo a qual

não é estática, nem pré-existe numa dada situação, não se localiza num ponto fixo, nem se constitui numa relação unilateral com a obediência, onde um manda e outro obedece como se fosse natural; ela se define como um jogo de poder específico, numa relação de esquivas e resistências, vinculada à produção de saberes e a utilização de técnicas e estratégias políticas da sua circulação, por meio de práticas discursivas institucionais. (MONTEIRO, 2008, p. 59).

A autora ainda ressalta que apesar de Foucault compreender que os saberes são “constituídos nas práticas discursivas e constituintes dos discursos de verdade, a *autoridade* neles não existe *a priori*, pois esta só se manifesta quando os discursos são colocados em circulação pelos sujeitos que figuram nos jogos de poder locais” (idem, p.64).

É por isso mesmo, que a crise de autoridade na educação neste estudo pode ser concebida como uma crise de saber, pois se o saber docente se encontra esvaziado e seu discurso não é reconhecido nem autorizado, então a sua palavra perde o poder simbólico e, portanto, esse não ocupa o lugar de autoridade.

CAPÍTULO II

2.0. A CRISE DE AUTORIDADE NA EDUCAÇÃO E AS IMPLICAÇÕES DO DISCURSO (NEO) LIBERAL

Conforme apresentamos no capítulo anterior, para Foucault, o termo *discurso* faz referência ao conjunto de regras e práticas que constroem uma versão da realidade ao produzirem representações sobre certos objetos e conceitos e definirem aquilo que se pode dizer sobre aqueles objetos e conceitos, num momento histórico específico (FOUCAULT, 2006a). Por exemplo, as representações sobre a loucura (tema caro ao pensador francês, do qual ele se ocupou nos seus primeiros trabalhos) constroem-se no interior de discursos que, num determinado período histórico e numa determinada cultura, definem as regras que possibilitam articular um certo conhecimento sobre a loucura; definem uma posição para o sujeito que personifica aquele discurso (o louco; a mulher histérica); consubstanciam práticas institucionais para se lidar com aqueles sujeitos; e definem posições de autoridade para aqueles que articulam o discurso sobre a loucura (o médico).

Observamos ainda que, o discurso para Foucault está essencialmente relacionado ao poder, relação essa que não acontece de modo mecânico, linear e causal, uma vez que segundo o autor

é preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento efetivo de poder, é também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições; mas também afrouxam seus laços e dão margens a tolerâncias mais ou menos obscuras (FOUCAULT apud VEIGA-NETO, 2005, p.123).

A mudança de foco da linguagem transparente de natureza comunicativa para o discurso, no pensamento do autor francês, é necessariamente acompanhada por uma mudança na concepção de sujeito: passa-se de uma visão do sujeito como um indivíduo centrado, dotado

de consciência plena de seus atos e origem do seu dizer, para uma concepção de sujeito limitado pela *episteme*⁸ ou “regime de verdade” de sua época e de sua cultura.

Outro aspecto já observado anteriormente é que o discurso competente/autorizado é o discurso instituído. É aquele no qual a linguagem sofre restrição de alguns significados em detrimento de outros, que poderia ser assim resumido nas palavras de Chauí, quando afirma que

não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância. O discurso competente confunde-se, pois, com a linguagem institucionalmente permitida ou autorizada, isto é, com um discurso no qual os interlocutores já foram previamente reconhecidos como tendo o direito de falar e ouvir, no qual os lugares e as circunstâncias já foram predeterminados para que seja permitido falar e ouvir e, enfim, no qual o conteúdo e a forma já foram autorizados segundo os cânones da esfera de sua própria competência (CHAUÍ, 2003, p.10).

E se a crise no mundo moderno é reveladora de discursos, que produzem regimes de verdade no campo da educação e sustentam discursos pedagógicos autorizados como competentes, por que não conceber como discurso os pressupostos a partir dos quais Arendt analisa a crise da educação – pressuposição de um mundo das crianças, influência da psicologia moderna sobre a pedagogia e a emergência das teorias da aprendizagem - considerando sua importância na produção de uma discursividade que coloca em circulação significados que normatizam um sistema educacional e incidem sobre a crise de autoridade.

2.1. HANNAH ARENDT E A CRISE NO MUNDO MODERNO

A crise de autoridade na educação tem sido uma preocupação constante por parte de educadores, coordenadores e de outros profissionais que atuam no campo educacional. A complexa temática da crise de autoridade docente tem se ampliado, tornando-se cada vez mais presente nos discursos proferidos em congressos, conferências, nos escritos de especialistas da área ou em conversas informais.

⁸ Foucault usa o termo *episteme* para designar um conjunto básico de regras que governam a produção de discursos numa determinada época. Cf. SHERIDAN apud VEIGA-NETO, 2005, p.115.

Essa crise pela qual passa a educação encontra visibilidade no cotidiano escolar. É dentro do espaço sala de aula que o profissional de ensino sofre drasticamente a perda de autoridade. O aluno não o escuta, não vê nele alguém em que se possa confiar e se espelhar, uma pessoa que possa apresentar-lhe o mundo, educar-lhe no sentido mais amplo do termo.

Mas, se no capítulo anterior vimos com Foucault que a autoridade pode ser concebida como é constituída pela interrelação entre poder/saber/discurso, neste capítulo trataremos a contribuição de Hannah Arendt visto que em seu texto “A crise na educação”⁹ fornece elementos importantes para refletirmos a relação discurso, saber, poder e autoridade na medida em que o professor foi esvaziado de seu saber. Mas, que processos histórico-sociais determinaram suas reflexões?

Arendt viveu as grandes transformações do poder político do século XX. Estudou a formação dos regimes autoritários (totalitários) instalados nesse período - o nazismo e o comunismo - e defendeu os direitos individuais e fundamentais para entender e refletir sobre os tempos atuais. Embora fosse de família judia, não teve a educação religiosa tradicional judaica e sempre professou sua fé de forma livre (DUARTE, 2007).

Foi aluna do filósofo Heidegger, na universidade alemã de Marburgo e doutorou-se em filosofia em Heidelberg com a orientação de Karl Jaspers. Em 1929, quando o mundo mergulhava na recessão causada pela quebra da Bolsa de Nova York, Arendt ganhou uma bolsa de estudos e mudou-se para Berlim. Quando o nacional-socialismo de Hitler subiu ao poder, em 1933, ela saiu da Alemanha e foi para Paris, onde entrou em contato com intelectuais como o escritor Walter Benjamin. Nessa época, colaborou em instituições sionistas, dedicadas a cuidar de crianças judias cujos pais havia sido presos pelos nazistas. (DUARTE, 2007).

Durante a Segunda Guerra Mundial, o governo francês colaborou com os invasores alemães e, por ser judia, Hannah foi enviada a um campo de internamento para estrangeiros, como

⁹ Arendt entende o termo crise como a oportunidade de explorar e investigar a essência da questão já que segundo ela, a crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, posto que perdemos as respostas que nos apoiávamos de ordinário, sem querer perceber originariamente se elas constituíam respostas a questões. Cf. CARVALHO, 2007, p.19

“estrangeira suspeita” correndo risco de ser levada para os campos de concentração. Porém, conseguiu escapar e aportou em Nova York, em 1941. (idem, ibidem)

Exilada, ficou sem direitos políticos até 1951, quando conseguiu a cidadania norte-americana. Esse período que viveu como refugiada política marcou decisivamente sua reflexão acerca da política. Então começou realmente sua carreira acadêmica, que duraria até sua morte. Combateu com toda a alma os regimes totalitários e condenou-os em seus livros *Eichmann em Jerusalém* e *As origens do totalitarismo* (1951) (DUARTE, 2007).

Interessada em particular no fenômeno do pensamento e no modo como ele opera em “tempos sombrios”, Arendt não poderia deixar de se ocupar do ensino. A pensadora abordou o assunto em dois textos, “A Crise na Educação”, em 1958 (incluído no livro *Entre o Passado e o Futuro*) e, mais indiretamente, um ano antes escreveu Reflexões sobre “*Little Rock*”, que abordou questões relativas à integração racial nas escolas do Sul dos Estados Unidos (CARVALHO, 2007).

Entretanto, antes que nos detenhamos nos elementos a que Arendt vinculou a crise da educação, especialmente no que se refere aos efeitos produzidos pela filosofia pragmatista e a psicologia moderna no campo da educação, bem como no predomínio da ciência e a perda do poder simbólico da palavra. Vejamos as determinações histórico-sociais e as redes discursivas em que se situaram tais produções.

2.2. O DISCURSO LIBERAL E SEUS PRESSUPOSTOS

Conforme afirmamos anteriormente, neste trabalho, tanto o pragmatismo, quanto a psicologia moderna, e os efeitos da técnica sobre a ciência – discutidas por Arendt – são considerados como práticas discursivas advindas do discurso liberal e que em muito contribuíram com a crise de autoridade na educação. Neste item passaremos ao contexto histórico e pressupostos teóricos e ideológicos que fundamentaram e ainda fundamentam essa doutrina, hoje, sob a forma ressignificada de neoliberalismo.

No Dicionário de Ciências Sociais (1987), o verbete neoliberalismo é expresso como uma doutrina que aspira a renovação de certas posições do velho liberalismo, mas que permanece fiel às raízes do mesmo.

Em seus escritos, Cunha (1979) relata que o modelo neoliberal deriva de uma forma ou de outra, do liberalismo econômico, político e social, que é um sistema de crenças e convicções aceitas sem discussões, que formam um corpo de sua doutrina ou corpo de ideias, nas quais ele se fundamenta, constituindo uma ideologia. Os princípios defendidos pelo liberalismo são: *o individualismo, a liberdade e a propriedade* (CUNHA, L., 1979)

O liberalismo, enquanto doutrina política e econômica, emerge no feudalismo contribuindo para a derrocada do mesmo e para a ascensão do capitalismo. Gradualmente, o liberalismo se tornou a ideologia da nova classe (burguesia) e do novo modo de produção, o capitalismo. (idem).

Enquanto ideologia, o liberalismo paulatinamente proporcionou coesão ao conjunto das classes (dominados e dominantes), favorecendo a derrocada do feudalismo. Calcado no individualismo, o liberalismo preconizava a defesa irrestrita da propriedade privada, procurando demonstrar que a busca do interesse próprio e a liberdade plena garantiriam o equilíbrio funcional do sistema e a felicidade de todos, capitalistas e trabalhadores (CUNHA, L., 1979).

A propriedade privada e a liberdade aparecem assim como elementos fundamentais no capitalismo, tendo a segunda o papel de necessidade orgânica vital para liberalismo, e convertendo-se na bandeira dos grupos liberais, e posteriormente dos neoliberais, (SOUZA, 1995). Desse modo, os pensadores liberais defendem a liberdade como elemento fundamental para a construção do novo sistema e da nova sociedade.

Segundo Wolff (1989), as ideias de Mill sobre a liberdade se constroem no utilitarismo, pois esse entende que a utilidade como a base da moralidade leva em consideração que as ações são corretas na proporção em que se prestam a produzir a felicidade; são incorretas quando tendem a produzir o reverso da felicidade. O pensamento de Mill recai assim no hedonismo, ao compreender felicidade como prazer e seu contrário como sofrimento e privação do prazer. As idéias de liberdade, felicidade, utilidade etc., contribuíram significativamente para a

consolidação do liberalismo, principalmente na esfera econômica e, posteriormente também servirá de base para o neoliberalismo (MILL apud WOLFF, 1989).

Em Mill, segundo Wolff (1989), o Estado liberal assemelha-se ao Estado de Smith, devendo limitar-se para não interferir na vida privada. Esse deve procurar manter os direitos e as liberdades individuais dos cidadãos e, assim, chegar à felicidade plena da nação. Esta defesa ardorosa da liberdade do indivíduo e do mercado, e conseqüente adesão ao capitalismo de mercado deve ser entendida em um contexto sócio-político e econômico próprio para a época, ou seja, “não devemos esquecer que a realidade da qual falavam era a de um Estado que preservava privilégios absolutistas, protecionismo mercantilista e corrupção por toda parte” (ESPING-ANDERSEN, 1991, p.86).

Assim, torna-se compreensível que o alvo de ataque dos liberais constituía no sistema de governo do Estado Absolutista, pois o mesmo reprimia as liberdades e as iniciativas dos burgueses naquele momento. O liberalismo se constituiu, assim, em uma ideologia revolucionária para a época. E esta característica foi a principal diferença em relação ao neoliberalismo, que mesmo apresentando as mesmas estruturas filosóficas, ideológicas, perde o caráter de revolucionária e assumiu o de reacionária (idem).

No que diz respeito ao princípio do *individualismo*, dentro da concepção liberal, o indivíduo constitui a molécula social do sistema econômico:

o respeito pelo homem individual na sua qualidade de homem, isto é, a aceitação de seus gostos e opiniões como sendo supremos dentro de sua esfera, por mais estreitamente que isto possa circunscrever e a convicção de que é desejável o desenvolvimento dos dotes e inclinações individuais por parte de cada um (HAYEK apud BIANCHETTI, 1999, p.72).

Desse modo, a conduta não deve obedecer mais a rígida normatividade derivada da inclusão nos coletivos exclusivistas, mas a um código individual. Dentro desta ótica, há uma crença nos diferentes atributos do indivíduo, de acordo com os quais esse pode atingir uma posição social vantajosa ou não. Por outro lado, o indivíduo não sendo limitado por uma autoridade (o Governo), mas sendo incentivado a desenvolver todas as suas capacidades, torna-se o único responsável pelo seu sucesso ou fracasso social. Assim, o liberalismo institui o indivíduo como preponderante em relação à coletividade ou comunidade da qual faz parte. (BIANCHETTI, 1999).

No que tange a *liberdade*, a doutrina liberal a preconiza como condição necessária para a defesa da ação e das potencialidades individuais; a não-liberdade é um desrespeito à personalidade de cada um. Dito de outra maneira, para o liberalismo, a defesa do princípio da liberdade individual carrega consigo a ideia básica de que o progresso geral da sociedade como um todo está condicionado ao êxito econômico de cada indivíduo (idem).

As relações de mercado são comparadas, pelos liberais, com as relações que se podem estabelecer em um jogo em que o que existe são apenas e exclusivamente certas regras que são necessárias respeitar. Por isso, rechaçam qualquer intervenção externa que possa alterar as condições de suposta igualdade que deve imperar nesse tipo de disputa. Nesse sentido, “a ação do Estado quando intervém nas atividades econômicas é percebida como um obstáculo que, ao favorecer alguns dos interventores, desequilibra o jogo” (BIANCHETTI, 1999, p.87).

Quanto à noção de *propriedade*, basilar para doutrina liberal, esta é entendida como um direito natural do indivíduo, rechaçando qualquer mecanismo, agente ou autoridade política que tente usurpar dos indivíduos esse direito.

Assim, verifica-se que o individualismo, liberdade e propriedade constituem, de forma interrelacionada e indissolúvel, as prerrogativas básicas do *liberalismo* e, também, do *neoliberalismo*.

Em consonância com as afirmações já destacadas, Fiori (2002) confirma que a defesa de igualdade de oportunidades e o individualismo possuem raízes muito antigas e remontam à concepção liberal clássica que, a partir do século XVIII se transformou num movimento de ideias que passou por autores muito diferentes e discordantes entre si, e serviu, ao mesmo tempo, como legitimação ideológica de políticas e instituições extremamente heterogêneas e contraditórias. O referido autor reconhece também que apesar das diferenças e desacordos, a força do liberalismo clássico, seus valores fundamentais e suas propostas básicas continuam sendo exatamente as mesmas, desde suas origens. Veja nas palavras do referido autor:

A palavra de ordem, desde os pais fundadores do liberalismo, é despolitizar a economia e reduzir ao mínimo a intervenção dos Estados na vida social. Trata-se de propostas defendidas em nome da eficácia da ‘mão invisível’ dos mercados e dos direitos e interesses do indivíduo, que precedem, segundo os liberais clássicos, a própria formação do poder político. Como consequência, do ponto de vista ético, o

liberalismo sempre colocou o indivíduo e sua liberdade individual no primeiro lugar de sua escala de valores e dedicou uma posição secundária ao objetivo da igualdade social, aceito apenas como defesa de condições e oportunidades iniciais idênticas para todos os indivíduos. (FIORI, 2002, p. 78).

À parte, as diferenças e desacordos, o liberalismo conservador¹⁰ e o neoliberalismo impetram uma unidade que os identifica em um continuísmo, em uma mesmidade, em uma não-ruptura na história: a existência do indivíduo e seus valores como sendo produtos da natureza. Por isso, é importante perguntar: quais os teóricos que originalmente estabeleceram a relação entre o indivíduo e seus valores como dotes naturais ou, quem foram os fundadores da relação natureza/indivíduo?

Para Bianchetti (1999), a relação entre natureza e indivíduo encontra sua expressão de forma mais marcante nos teóricos do contrato social¹¹, entre eles: Hobbes e Locke. Na leitura que faz destes teóricos, Bianchetti localiza-os como precursores da concepção de que os direitos e interesses dos indivíduos são engendrados da natureza, ou seja, é anterior a qualquer tipo de formação social. Nesta perspectiva, a sociabilidade é uma condição a posteriori à existência do indivíduo e de seus valores. No estado natural, o indivíduo já desfrutava de dotes (valores) inerentes ao seu próprio ser; a natureza dotou o seu modo de ser, o seu caráter, a sua moral, de tal modo que quaisquer tentativas intervencionistas desvirtuariam as condições naturais de sua conduta individual, a qual, para o liberalismo, não possui fins sociais e obedece a uma lei cega da natureza.

De acordo com Bianchetti (idem, p. 50), a síntese do individualismo hobbesiano possibilita nos entrever, neste autor, “um rechaço à possibilidade de existência de fins sociais nas condutas individuais. Esta postura vai representar uma tendência do pensamento

¹⁰ Bianchetti utiliza o termo liberalismo em três sentidos: como concepção de mundo ou filosofia centrada no indivíduo; como teoria política que se preocupa com as origens e a natureza do poder; como teoria econômica organizada sobre as leis do mercado e que fundamenta as relações de produção. De acordo com o autor, estes três aspectos, só podem ser isolados para fins de análise, constituem explicações de sociedade que, na realidade histórico-social, articulam-se de maneiras diferentes. “A particularidade dos modelos está dada fundamentalmente pela concepção de poder e do contexto que deve conter as relações econômicas. A unidade que os identifica é a concepção do indivíduo como átomo social” (BIANCHETTI, 1999, p. 45). Queremos destacar aqui esta unidade que os identifica: o indivíduo no centro de suas análises.

¹¹ “Teóricos do contrato social ou contratualistas, quer dizer, um daqueles filósofos que, entre o século XVI e o XVII, afirmaram que a origem do Estado ou da Sociedade está no contrato: os homens viveriam, naturalmente, sem poder e sem organização – que surgiriam depois de um pacto firmado por eles, estabelecendo as regras de convívio social e de subordinação política”. RIBEIRO, Renato Janine. **Hobbes**: o medo e a esperança, p. 55. In: WEFFORT, Francisco C. (Org.). Os clássicos da Política: Maquiavel, Hobbes, Locke, Montesquieu, o Federalista. São Paulo: Ática, 2000.

individualista que terá sua manifestação contemporânea no liberalismo”. O referido autor continua: “A propriedade privada, neste contexto, não é uma instituição social, e sim o resultado da capacidade individual” (idem, p. 51). Portanto, é eticamente correto que aqueles que a natureza fez mais capazes, sejam os que consigam concentrar a riqueza, a propriedade privada e outros tipos de bens produzidos pela humanidade.

Desse modo, o discurso do capital defende incondicionalmente a igualdade de oportunidades regidas pelas leis de mercado, por isso mesmo, é contrária a todo tipo de regulamentação, no sentido de diminuir as desigualdades sociais. Aliás, tais desigualdades são naturalizadas, em virtude delas serem frutos da capacidade, das habilidades individuais de cada um competir entre si, sendo que os mais aptos se sobressaem e, conseqüentemente, se apropriam da riqueza e cultura produzida pela humanidade. No entanto, para aqueles que a natureza não foi generosa em prover-lhes de certas habilidades para competir e apropriar, só lhes resta o conformismo, a resignação ao determinismo econômico e social.

Assim, a nossa conduta individual, o nosso modo de ser, o nosso caráter, a nossa moral, que em termos aristotélicos não se inscreve na natureza, mas é algo histórico que se adquire por força do hábito, corresponde, conforme a doutrina neoliberal, a uma disposição natural. Portanto, é legítimo defender tanto a disposição natural das leis de mercado quanto à disposição natural do indivíduo, que se manifesta no campo educacional sob a noção de competência individual.

De acordo com Friedman:

São previstas, contudo, oportunidades para que os indivíduos sem recursos, mas talentosos, possam valorizar este tipo de capital. Considera-se que seus talentos e habilidades já indicam que se tratam de pessoas presumivelmente aptas para fornecer os retornos dos investimentos que sejam feitos na sua profissionalização. Nestes casos, é proposto o financiamento desta formação mediante empréstimos públicos ou privados, assumindo os beneficiários a responsabilidade de pagar a dívida quando começarem a colher os frutos da valorização do seu capital humano (FRIEDMAN apud AZEVEDO, 1997, p. 16).

Pode-se dizer que Friedman é taxativo: os indivíduos desprovidos de recursos, mas habilidosos, talentosos e mais aptos, receberão subsídios tanto particular como público, pois, estes investimentos serão rentáveis já que garantirão lucros sem riscos. Sob esse prisma, é

moralmente correto afirmar: aos indivíduos competentes o êxito, a vitória, a riqueza e o sucesso, aos demais só lhes restam resignação e conformismo.

No que concerne ao neoliberalismo, Aderson (1995) ressalta que esse nasceu logo após a II Guerra Mundial, na região da Europa e América do Norte, onde imperava o capitalismo, como uma reação teórica e política contrária ao Estado intervencionista de bem-estar social. Tem como base o texto *O Caminho da servidão* escrito de Friedrich Hayek em 1944. Trata-se de um ataque contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça violenta à liberdade, não somente econômica, mas também política.

Sobredeterminados pelos sentidos advindos desta filosofia liberal, não será coincidência que o pragmatismo e a psicologia moderna, destacados por Arendt como pressupostos básicos que explicam a crise na educação, destaquem em seu arcabouço conceitual valores como individualismo, autonomia e liberdade. Tais valores nos possibilitam remeter tanto o pragmatismo quanto a psicologia moderna a redes discursivas que se entrecruzam, ou como diz Foucault (2006a) formações discursivas advindas de um só campo.

2.3. A CRISE NA EDUCAÇÃO PARA ARENDT E O DISCURSO LIBERAL

É no texto “A Crise na Educação” tomada como primeira referência para o presente estudo, que Arendt sem se remeter diretamente ao liberalismo, apresenta, com a habitual veemência e coragem, uma visão bastante crítica do tipo de educação considerada “moderna”, naquela época e também hoje. Em poucas páginas, ela questiona em profundidade alguns dos conceitos pedagógicos mais difundidos desde o fim do século XIX, que se originam do movimento da Escola Nova, dentre eles a concepção do trabalho educativo como um aprendizado “para a vida” (CARVALHO, 2007).

No referido texto, a autora chama a atenção para a crise generalizada que acomete a educação norte-americana nos anos de 1950, tornando-se um problema político de primeira grandeza. Para efetivar o estudo, Arendt voltou toda a sua atenção às queixas que eram publicadas na

imprensa norte-americana quase que diariamente, bem como para a crise da educação no mundo ocidental (CARVALHO, 2007).

Conforme Arendt, na América, um dos seus traços fundamentais era a crise periódica na educação vinculada a perda da tradição e da autoridade. Na sua visão “a crise da autoridade na educação guarda a mais estreita conexão com a crise da tradição, ou seja, com a crise de nossa atitude face ao passado” (ARENDR, 2003, p.243). Relata ainda que esta crise mais ampla “acometeu o mundo moderno em toda parte e em quase toda esfera da vida” (idem, p. 221). Ela se manifesta de modo diverso em cada país, envolvendo as mais diversas áreas e assumindo formas distintas. Entretanto, Arendt ressalta que a crise da educação é um problema político de ordem pública vinculadas a questões da época.

Mas afinal, o que é tradição para a autora, já que está vinculada a crise da educação? Francisco (2007) esclarece que tradição, conforme Arendt é um testamento que acompanha o tesouro legado pelo passado ao futuro. Esse testamento tem como função básica selecionar os valores a transmitir, transmiti-los propriamente aos herdeiros - ou impedir que se percam por falta de quem os preserve - e ainda dizer por que se tratam de valores preciosos.

Francisco (2007) ainda acrescenta que na visão de Arendt, a tradição seleciona nas experiências de cada geração, o que há de mais valioso para ser preservado, salva-o da ruína do esquecimento, conferindo-lhe inteligibilidade – em outras palavras, transformando-o em histórias. Ao transmitir tal legado ao futuro ainda fornece os critérios ou princípios segundo os quais ele foi selecionado, uma vez que as gerações do presente acolhem, reverenciam, preservam e transmitem às gerações do futuro o tesouro da tradição que as gerações do passado lhes legaram. Pode-se afirmar que haja, no sentido estrito do termo, uma continuidade deliberada no tempo e no mundo, instituindo o passado, o presente e o futuro, ou seja, um tempo “humano”. A tradição é, portanto, o fio que liga as gerações entre si, pois todos reconhecem e tomam para si um mesmo legado comum, uma história comum. (FRANCISCO, 2007).

A perda da tradição para Arendt, não é o mesmo que perda do passado. Quando perdemos a tradição, podemos olhar o passado como se ele fosse uma novidade. Não se pode negar que sem a tradição firmemente ancorada, toda a dimensão de passado é colocada em perigo, pois esquecer o passado é perder a profundidade da dimensão humana. (ARENDR, 2003).

Nessa perspectiva a supracitada autora afirma que

sem a tradição – que selecione e nomeie, que transmite preserve, que indique onde se encontram os tesouros e qual seu valor - parece não haver nenhuma continuidade consciente no tempo, e, portanto, humanamente falando, nem passado nem futuro, mas tão-somente a sempiterna mudança no mundo e o ciclo biológico das criaturas que nele vivem (ARENDDT, 2003, p.31).

Desse modo, para Arendt (2003) a pressuposição da existência do mundo das crianças deslocou a autoridade das mãos dos adultos para as mãos das crianças. O divórcio entre pedagogia e o saber específico abalou a competência conceitual do professor. Enquanto as teorias da aprendizagem transformaram o docente em auxiliar, facilitador, orientador, esvaziando a substância de seu papel pedagógico e minimizando a sua autoridade e esse discurso é capturado pelo discurso liberal.

Nesse sentido, Peixoto (1991) esclarece-nos que sem a tradição, desfaz-se o elo entre o passado e o futuro. A lacuna fica vazia, não é ocupada pelo homem- o tempo reduz-se a uma linha contínua, em que o homem é paralisado e almeja se libertar da condição humana. No mundo moderno, rompe-se o fio da tradição, a partir da dominação totalitária que quebra o elo entre o passado e o futuro. A autora reforça ainda que *tradição* na concepção de Arendt

não é a bagagem acumulada no passado. Refere-se ao passado, mas sob uma perspectiva diferente, afastando-se para captar aquilo que, no *passado* visa o *presente*; presente tomado de *agoridade* - momento prenhe de possibilidade *outras*. A *tradição* é o que rompe a linha unidirecional do tempo e preserva a vida humana do cíclico e devorador ritmo da vida biológica. (PEIXOTO, 1991, p. 82).

E se a educação se encontra entranhada por essa profunda crise, como se pode sustentar uma autoridade que seja exercida especificamente por aquele considerado como responsável pela transmissão de uma herança, pela transmissão de um saber?

Hannah Arendt reconhece que se no passado era no peso da tradição que se arraigava a autoridade, o retorno a esse mesmo passado e a essa tradição para legitimar a autoridade já não é mais possível, porém a autora admite “não poder abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido pela tradição” (ARENDDT, 2003, p. 245-246).

Arendt (2003) identifica a crise na educação como crise da autoridade, questão maior em que se vê mergulhada a sociedade ocidental. Para explicar essa relação, a filósofa volta o olhar

para a criança, resultado do fato novo que é a natalidade¹². Segundo a autora, a novidade não seria o novo mundo, entendido como as sociedades emancipadas no bojo das revoluções burguesas, as sociedades liberais, tecnológicas, capitalistas modernas, em oposição à velha Europa medieval. Ao contrário disso, o fato novo seria a natalidade.

A criança é o novo no mundo, um ser humano em formação e a única passível de ser educada. Mas, ao nascer, o que ela encontra? Segundo Arendt, a criança nasce e se encontra com o velho mundo dos adultos. Estes, por sua vez são seres humanos já formados, que, ao contrário das crianças, não podem ser educados. Isto porque, para Arendt, a educabilidade é algo inerente à condição infantil. (ARENDR, 2003).

Por isso, a tarefa da educação seria justamente a de introduzir a criança no mundo, com os adultos assumindo a responsabilidade por essa inclusão e pelo próprio mundo que eles criaram, pois parece ser no enfrentamento dessa tarefa que a autoridade se fragilizou, a ponto de emergir como a crise que, agora, pede respostas (ARENDR, 2003).

Como fatores dessa crise, Arendt arrola três pressupostos: o primeiro, a pressuposição da existência de um mundo das crianças (mundo infantil), como uma sociedade autônoma e capaz de autogoverno. Assim, essa é emancipada face à autoridade dos adultos e o que resulta é que as crianças são, por assim dizer, banidas do mundo dos adultos. Elas ficam entregues a si mesmas e a tirania do seu grupo, contra o qual não podem discutir nem se revoltar ou escapar, pois não tem com quem argumentar. Desse modo, “a reação das crianças a toda essa pressão tende a ser ou o conformismo ou a delinquência juvenil, e frequentemente a mistura desses dois fatores” (ARENDR, 2003, p.230- 231).

O segundo pressuposto destacado por esta autora, diz respeito à transformação da Pedagogia em um saber divorciado e distinto da matéria efetiva a ser ensinada. Sob a influência da psicologia moderna, a pedagogia se transformou em uma ciência do ensino em geral a ponto de se tornar independente da matéria a ser ensinada. Nesse contexto, “um professor pensava-se, é um homem que pode simplesmente ensinar qualquer coisa; sua formação é no ensino, e não no domínio de qualquer assunto particular” (ARENDR, 2003, p.231).

¹² Segundo Carvalho, a natalidade para Arendt indica que cada ser humano além de ser um novo ser na vida (natureza biológica ou física) é um ser novo no mundo (nasce também para o mundo de artificialismos simbólicos e materiais). Nesse sentido, o ser humano ao nascer apresenta sempre dupla dimensão. CARVALHO, J. Sérgio Fonseca. In: Revista Educação. Nº 4, 2007.

Quanto ao terceiro pressuposto, Arendt (2003) aponta a emergência de teorias da aprendizagem que, assentadas no pragmatismo (aprender fazendo) e na psicologia moderna (centrada na pessoa, no interesse e no desejo do aluno) substituem o ato de aprender pelo fazer e o trabalho pelo brinquedo, motivo pelo qual não foi atribuída nenhuma importância ao domínio que tenha o educador da sua matéria foi o desejo de conduzi-lo ao exercício contínuo da atividade de aprendizagem, de tal modo que

esse não transmitisse "conhecimento petrificado", mas, ao invés disso, demonstrasse constantemente como o saber é produzido. A intenção, nesse sentido, não era a de ensinar conhecimentos, mas sim inculcar uma habilidade, e o resultado foi uma espécie de transformação de instituições de ensino em instituições vocacionais que tiveram tanto êxito em ensinar a dirigir um automóvel ou a utilizar uma máquina de escrever¹³ ou o que é mais importante para a "arte" de viver, como ter êxito com outras pessoas e ser popular, quanto foram incapazes de fazer com que a criança adquirisse os pré-requisitos normais de um currículo padrão (ARENDR, 2003, p.232).

Mas, se nesse texto Arendt não se remete a importância da linguagem e os efeitos da tecnologia no campo da educação, esses elementos não podem deixar de serem considerados quando se pensa o processo de desautorização do saber do professor. Foi por considerarmos a necessidade de incluir tal problemática que nos utilizamos das reflexões realizadas por Arendt no livro *A Condição Humana* sobre a presença da tecnologia na modernidade.

Já no prólogo deste trabalho, Arendt faz referência a certas "preocupações" que se apresentam ao homem na modernidade. Seus comentários se referem às implicações políticas da moderna racionalidade técnico-científica. As descobertas da ciência moderna e os efeitos da tecnologia promoveram novas experiências no mundo moderno, dentre as quais podem ser destacadas: a automação do trabalho; a irreflexão; a desintegração do átomo e o poder atômico de destruição do planeta; a produção da vida pela engenharia genética; o prolongamento da vida biológica. E mais, a fuga da Terra para o universo, instaurada pela conquista do espaço. Ou o divórcio entre "ciência e pensamento", ou seja, entre o discurso e a ação, que promove um obscurecimento do mundo à medida que nos impede de falar sobre (conferir algum significado) o que estamos fazendo. (ARENDR, 1997).

A alienação do homem moderno em relação às condições mundanas de sua existência na Terra se expressa na aspiração por fazer de tudo algo produzido pelo próprio homem. Trata-se

¹³ Que atualmente pode ser exemplificado com o uso do computador.

do “desejo de fugir da condição humana” ou de uma “rebelião contra a existência humana tal como nos foi dada” (ARENDDT, 1997, p. 10) que, por sua vez, é concebida como a “prisão terrena” da qual o homem moderno precisaria se libertar.

Todas essas novas experiências e de certo modo, temores expressam o que Arendt denominou “alienação no mundo moderno”. Essa é uma alienação em relação às condições básicas com as quais o homem precisa se corresponder para estabelecer o seu pertencimento a este mundo, pois Arendt afirma que o homem está preso a Terra pela própria condição humana. Essa posição é reforçada no capítulo VI, do livro *A Condição Humana*, ao dizer que “ainda somos e que provavelmente sempre seremos, criaturas ligadas à Terra” (ARENDDT, 1997, p. 281).

Mas como para esta autora não se pode pensar o processo de alienação sem colocar em questão a perda da tradição e o esvaziamento da palavra, ainda no prólogo da obra supracitada, Arendt destaca a existência de um mundo, no qual as palavras perderam seu poder e que algumas verdades ficaram além da linguagem. Posteriormente, no capítulo V, “Ação”, aponta a importância do discurso para a ação ao postular que

desacompanhada do discurso a ação perderia não só seu caráter revelador como, e pelo mesmo motivo, o seu jeito, por assim dizer: em lugar de homens que agem teríamos robôs mecânicos a realizar coisas que seria humanamente incompreensíveis. Sem o discurso, a ação deixaria de ser ação, pois não haveria ator; e o ator, o agente do ato, só é possível se for, ao mesmo tempo, o autor das palavras. A ação que ele inicia é humanamente revelada através de palavras; e, embora o ato possa ser percebido em sua manifestação física bruta, sem acompanhamento verbal, só se torna relevante através da palavra falada na qual o autor se identifica, anuncia o que fez, faz e pretende fazer (ARENDDT, 1997. p. 191).

Acrescenta ainda, que é na “ação e no discurso, que os homens mostram quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais e singulares, e assim, apresentam-se ao mundo humano” (ARENDDT, 1997, p.192).

Segundo Lafer (1979, p. 31) a linguagem para Arendt

constitui o repertório da experiência humana. O nomear das coisas, a criação de palavras é a forma de apropriação e desalienação do mundo, ao qual todos chegamos, pelo nascimento, com novatos e estrangeiros. Esta volta à linguagem representa uma retomada de uma das linhas da tradição do pensamento, pois implica, na arqueologia das ciências humanas - para falar com Foucault-, a retomada do conceito de positividade onde o elemento regulador da verificação é a hermenêutica do significado da palavra, pois se postula uma correspondência entre a palavra e as coisas, entre significante, significado e conjuntura.

A palavra nesse contexto é tomada como forma de inserção do ser humano no mundo considerando sua dimensão simbólica.

Conforme afirmamos anteriormente, se no texto “A crise da educação”, Arendt apontou o pragmatismo e a psicologia moderna como fatores que contribuíram com a crise da educação, ao serem concebidos como discurso, cabe-nos pensar como tais discursividades produziram e ainda tem produzido efeitos na educação. Assim sendo, nos próximos itens procuraremos nos atentar ao modo como alguns sentidos e não outros foram sendo produzidos a partir de tais discursividades e como estes incidiram sobre o campo da educação sob a forma de práticas pedagógicas e políticas educacionais.

2.3.1. O Pragmatismo e a Educação

A filosofia pragmatista desenvolveu-se principalmente nos estados Unidos e na Grã-Bretanha¹⁴, “opondo-se a toda filosofia idealista e ao conhecimento contemplativo, puramente teórico. É antiintelectualista privilegiando a prática e a experiência¹⁵” (ARANHA, 1996, p.170). Tal afirmação pode ser confirmada nas palavras de Dewey, quando diz que

o intelectualismo como método soberano em filosofia é tão alheio aos fatos da experiência primária que não somente obriga o recurso ao método não empírico como termina por fazer o conhecimento, concebido como onipresente, inexplicável. Se partirmos da experiência primária, a qual se apresenta principalmente sob a forma de ação e paixão, é fácil ver para que serve o conhecimento - para a possibilidade de administração inteligente dos elementos do fazer e do padecer (DEWEY, 1980, p.18).

Sobre essa questão, Dewey ainda ressalta que a

¹⁴ São considerados os fundadores do Pragmatismo: Charles Peirce William James, George H. Mead, e John Dewey. Cf. CUNHA, M. 2002, p.19.

¹⁵ Segundo Castro, a filosofia pragmatista recebe influência do positivismo, corrente que valoriza a experiência científica para além dos métodos transcendentais e dialéticos. Em segundo lugar, é herdeiro do utilitarismo de Stuart Mill. A corrente utilitarista defende que o indivíduo com sua ação, sempre faz um cálculo de utilidades, isto é, calcula em que medida determinada teoria, quando posta em prática, trará felicidade para si e para os outros da comunidade. Por último, ganha do darwinismo a ideia de que o pensamento também está sob a influência de um processo de adaptação a contextos, desde sua formulação até o seu desenrolar futuro. Cf. CASTRO, 2007, p.51.

filosofia de modo geral, permite desviar-se em direção à absurda procura de uma pedra filosofal intelectual de generalizações absolutamente indiscriminadas, pelo isolamento daquilo que é permanente numa função e no contexto de um propósito, convertendo-o intrinsecamente eterno, concebido (como Aristóteles) como aquilo que é o mesmo em que qualquer tempo, ou então como aquilo que é indiferente ao tempo, que está fora do tempo. (DEWEY, 1980, p.21).

Assim, o conceito de pragmatismo, correspondente a um novo método de determinar os significados de palavras difíceis e conceitos abstratos, foi inicialmente formulado pelo lógico matemático e semiólogo estadunidense Charles S. Pierce, por volta de 1872. Entretanto, essa filosofia só passou a ser conhecida 20 anos depois, em 1889, com as conferências de William James que ampliou a aplicação do método pragmatista, utilizando para análise de questões éticas e morais e para determinar a noção de verdade. Vale lembrar que essa amplitude não agradou a Charles Pierce¹⁶ (CASTRO, 2007).

Com James o pragmatismo ganhou espaço através de conferências que buscava sempre comprovar que suas ideias estavam irmanadas às de Pierce. É nesse período que James também conheceu um grupo de professores que a partir do estudo de sua obra “os Princípios da Psicologia”, desenvolviam paralelamente a junção de suas ideias às do pragmatismo peirciano. É assim que Dewey vem a conhecer William James, passando a apresentar em seus escritos, as ideias pragmatista e sua aplicabilidade (CASTRO, 2007).

É Dewey que provoca uma ampliação ainda maior do escopo do pragmatismo, ao trazê-lo para o campo social, educacional e político. É a partir desse momento que o pragmatismo torna-se a principal corrente da filosofia norte americana. Na segunda metade do século XX o pragmatismo perdeu espaço para a filosofia analítica, e somente nas últimas décadas do mesmo século voltou a ser estudada, ganhando o nome de *neopragmatismo* (CASTRO, 2007).

Do ponto de vista histórico o surgimento e a proliferação das ideias deweyanas no cenário norte-americano, localiza-se no final do século XIX e início do século XX, período no qual a história dos Estados Unidos é fortemente marcada pela ascensão e consolidação do capitalismo industrial. Dessa maneira, o pensamento de Dewey atende às necessidades de um

¹⁶ Charles Pierce não recebeu bem a iniciativa de James, pois considerava que o filósofo teria ampliado demais o escopo de aplicação do método pragmatista. Tal fato fica expresso em 1904, quando o autor busca mudar o nome de sua teoria para pragmaticismo. CASTRO, 2007, p.51

novo momento na sociedade americana, caracterizado pela crescente industrialização do país movida por *ideais do liberalismo político* (ARANHA, 1996).

Para Teixeira (1997), a filosofia de John Dewey se apóia na própria contingência e precariedade do mundo, fundando a interpretação do homem e do seu meio e o sentido da vida humana no próprio risco do tempo e da mudança: seria então, um esforço de conciliação e ajustamento entre a tradição e o conhecimento científico.

Já para Tiballi (2006) o pragmatismo surge no momento de consolidação da sociedade americana após a guerra civil, do processo de institucionalização das suas universidades, da separação entre igreja e o estado e no movimento de instauração de um “Mundo Novo”, fundado na ciência e na tecnologia, e ancorado na ideia de educação como fator de desenvolvimento (TIBALLI, 2006, p. 88).

Segundo Cunha (2002), o liberalismo sempre animou o pensamento de Dewey e aponta ainda que foi no pensamento do jurista Oliver W. Holmes que ele encontrou a firmeza das noções fundamentais do liberalismo, quais sejam: “a confiança na inteligência, na liberdade de pensamento e no caráter experimental da vida enquanto forças orientadoras na ação humana” (CUNHA, M., 2002, p.20).

Assim, a proposta pedagógica de Dewey se assentou no pragmatismo e no liberalismo. No caso do pragmatismo, ele percebia nessa corrente filosófica um fundamento para uma educação capacitadora para ações condizentes tanto com a industrialização quanto com as estratégias de racionalização e práticas de recuperação econômica após 1929. Já o liberalismo proporcionaria uma liberdade individual para aprender por meio de experiências e interesses pessoais, bem ao contrário do que previam os currículos uniformes e impositivos da educação tradicional (ARANHA, 1996).

Como crítica ao currículo escolar tradicional, Dewey assinala que

a preeminência é dada, nas escolas, exatamente a conhecimentos que não são aplicados à estrutura da vida social e ficam em grande parte como matéria de informação técnica expressa em símbolo. Por esta forma chegamos à noção ordinária de educação: a noção que ignora sua necessidade social e sua identificação com toda a associação humana que influa na vida consciente e que a identifica, ao contrário, com a aquisição de conhecimento sobre matérias de interesse remoto e

com transmissão do saber por meio de sinais verbais: a aquisição de letras (DEWEY, 1979, p. 9).

Desse modo, Dewey desenvolveu a noção de experiência como experimental e vivencial, além de dimensioná-la historicamente, contribuindo de forma marcante para a divulgação dos princípios progressivistas da escola nova. Em seus discursos faz severas críticas à educação tradicional, especialmente no que se refere ao intelectualismo, isolamento social dos conteúdos e aos processos de memorização e obediência defendidos pela escola da época e propõe o espírito de iniciativa, independência, autonomia e autogoverno dos alunos, que para esse caracterizava uma virtude da sociedade democrática. Nesse sentido Dewey destaca que

entre as matérias e métodos de estudo e ensino deve haver correlação tão natural e profunda como entre a inteligência e o mundo real. Há, por certo, necessidade lógica e pedagógica de dividir as várias disciplinas; mas não devem ser aprendidas ou ensinadas em isolamento da sua base social comum que é a experiência da humanidade. Tampouco deve haver separação entre o trabalho do estudo e o divertimento do jogo, o trabalho se torna interessante e artístico; ao passo que absolutamente isolado do jogo, o trabalho torna-se tarefa imposta, prejudicada pela tendência natural à livre atividade lúdica, que não é mera excitação física, mas atividade ou ocupação inteligente, visando a fins juntamente técnicos, estéticos e sociais. Donde a necessidade pedagógica de combinar o trabalho com o jogo e vice-versa (DEWEY, 1979 p. XVII).

Na visão de Dewey “o fim da educação não é formar a criança de acordo com modelos, nem orientá-la para uma ação futura, mas dar-lhe condições para que resolva por si própria os seus problemas”. (DEWEY apud ARANHA, 1996, p.171).

Confirmando o que relata Aranha, Cunha (2002) diz que na concepção deweyana

educar não é um mero procedimento que pelo qual se instrui a criança para que reproduzam determinados conhecimentos. Educar é por o indivíduo em contato com a cultura a que pertence e, mais do que isto, é prepará-lo para discernir situações que exijam reformulações e para agir em consonância com essas necessidades de transformação (CUNHA, M., 2002, p.38).

O conceito de experiência é fator central na concepção do autor, chega à conclusão em seus postulados de que a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas sim, a própria vida. Entende que vida-experiência e aprendizagem estão unidas, de tal forma que a função da escola encontra-se em possibilitar uma reconstrução permanente feita pela criança da experiência.

Assim, Dewey diz que

a educação deve levar a criança para além dessa aquisição de certos modos visíveis e eternos de ação, provocados por condições também duramente externas. A criança deve associar-se à experiência comum modificando de acordo com ela e seu estímulo interno, e sentindo, como próprio, o sucesso e fracasso da atividade. (DEWEY, 1980, p. 120).

Para Dewey (1980) é importante que o educador descubra os *verdadeiros interesses da criança*, para apoiar-se nesses interesses, pois o esforço e disciplina são produtos do interesse, e somente com base nesses interesses, a experiência adquiriria um verdadeiro valor educativo.

Dewey assevera em seus discursos que

a criança é o ponto de partida, o centro e o fim. Seu desenvolvimento e seu crescimento, o ideal. Só ele fornece a medida e o julgamento em educação. Todos os estudos subordinam ao crescimento da criança: só têm valor quando sirvam às necessidades desse crescimento. Personalidade e caráter são muito mais que matérias de estudo. O ideal não é a acumulação de conhecimentos, mas o desenvolvimento de capacidades. Possuir todo o conhecimento do mundo e perder a sua própria individualidade é destino tão horrível em educação, como em religião. Além disso, não se ensina impondo à criança externamente um assunto. Aprender envolve um processo ativo de assimilação orgânica, iniciado internamente. De sorte que, literalmente, devemos partir da criança e nos dirigirmos por ela. (DEWEY, 1980, p. 140).

Segundo Aranha (1996), Dewey atribui grande valor às atividades manuais, pois apresentam situações problemas reais para serem resolvidas, considerando ainda, que o trabalho desenvolve o espírito de comunidade, e a divisão das tarefas entre os partícipes, estimula a cooperação e a conseqüente criação de um espírito social.

Ainda conforme Aranha,

o discurso pragmático de Dewey está efetivamente ligado a Revolução Industrial e pelo ideal democrático, uma vez que visa a preparação do aluno para a sociedade do desenvolvimento tecnológico e para a vida democrática. A escola se torna instrumento ideal para estender esses benefícios a todos, indistintamente, isto é, a educação teria a função democratizadora de equalizar as oportunidades (ARANHA, 1996, p.171).

Desse modo, a filosofia pragmatista da *Escola Nova ou Escola Ativa* prega a valorização do indivíduo como ser livre, ativo e social. O centro da atividade escolar não é o professor, nem o conteúdo disciplinar, mas sim o aluno, como ser ativo e curioso. O mais importante não é o

ensino, é o processo de aprendizagem. O professor é um facilitador e o ensino deve ser guiado pelo interesse do aluno, voltado para as suas necessidades, pois segundo Dewey

a psicologia ensina exatamente que não aprendemos todas as “respostas” que nosso organismo dá aos “estímulos” de qualquer situação. O organismo escolhe as “respostas que satisfazem o seu esforço. Em cada caso particular, aprendo aquilo que constitui o fim de minha atividade no caso. Aprendo as respostas justas, corretas, bem sucedidas, e deixo de aprender as respostas mal ajustadas, falhas e erradas. (DEWEY, 1980, p. 129).

Dewey assevera que o ato de educar é uma função social e uma forma de ação política. Sendo assim, a escola está fortemente relacionada com a sociedade e por isso deve ser um espaço de construção, reflexão e produção de experiências relevantes para a vida. Por isso, afirma que

tudo deve ser ensinado tendo em vista seu uso e função na vida (...) Se a criança percebe o lugar e função que tem aquilo que vai aprender, seu intento de aprender dar-lhe impulso para todos os exercícios necessários. Toda a criança se “exercita” naturalmente (DEWEY, 1980, p.131).

O discurso progressivista do movimento Escola Nova se efetiva no início do século XX, com os pedagogos Feltre, Basedow e Pestalozzi que introduzem métodos ativos na educação, os quais logo se espalham por vários países¹⁷. Tal fato provocou a criação de numerosas escolas novas com tendências diferentes. Isto levou, em 1919, o Bureau Internacional das Escolas Novas estabelecer 30 itens¹⁸ considerados básicos da nova pedagogia, dentre os quais dois terços pelo menos deveriam ser cumpridos pelas instituições educativas para que pudessem ser consideradas pertencentes ao movimento escolanovista. (ARANHA, 1996).

As atividades educativas desenvolvidas nas *Escolas Novas* são centradas nos alunos, e não apenas voltada para o intelecto. O corpo também merece uma atenção especial, por isso, são valorizados os jogos, os exercícios físicos para o aperfeiçoamento de diversas habilidades tendo como uma preocupação constante a natureza *psicológica* da criança que orienta a busca de novos métodos para estimular o seu interesse, mas sem perder *a espontaneidade natural da infância* (ARANHA, 1996).

¹⁷ Inglaterra, França, Alemanha, Bélgica, Itália e nos Estados Unidos.

²² Os principais itens requisitados são: educação integral (intelectual, moral e física); educação ativa; educação prática, sendo obrigatórios os trabalhos manuais; exercício de autonomia; ensino individualizado; co-educação. Mais detalhes. Cf. ARANHA, Maria Lúcia de Arruda, 1996.

Nesse sentido, o objetivo ou o fim da educação para Dewey é formar hábitos mentais, especialmente o hábito de aprender, “de aprender a aprender” e, conseqüentemente, a escola deve propiciar as condições para o indivíduo desenvolver continuamente hábitos intelectuais de utilização dos meios para a realização de fins em vista, e, posteriormente, utilizar-se dessa tendência para aprender com a própria vida e na vida. (ARANHA, 1996).

Daí, que para esse teórico, a educação não é preparação para a vida, mas a própria vida. Assim, “a escola não deve ser uma oficina isolada onde prepara os indivíduos, mas o lugar onde, numa situação real da vida, individuo e sociedade constituam uma unidade orgânica”(DEWEY, 1980, p. 124).

Com essa visão de educação, Dewey alerta que

a criança vive em um mundo em que tudo é contato pessoal. Dificilmente penetrará no campo da experiência qualquer coisa que não interesse diretamente o seu bem estar ou de sua família e amigos. O seu mundo é um mundo de pessoas e interesses pessoais, não um sistema de fatos e leis. Tudo é afeição e simpatia, não havendo lugar para verdade, no sentido de conformidade com o fato externo. [...] Opondo-se a isso, o programa de estudo que a escola apresenta estende-se no tempo, indefinidamente para o passado, e prolonga-se, sem termo, no espaço. A criança é arrancada do seu pequeno meio físico familiar – um ou dois quilômetros quadrados de área, se tanto - e atirado dentro do mundo inteiro, até os limites do sistema solar. A pequena curva de sua memória pessoal e a sua pequena tradição vêm-se assoberbadas pelos longos séculos da história de todos os povos. (DEWEY, 1980, p. 138).

Em seus escritos, Dewey também nos fornece algumas pistas para destacar a função do professor e sua postura em sala de aula, afirmando que

cabe ao educador evitar tanto atitudes de tolerância quanto de atribuir a “peraltice” um valor excessivo enquanto manifestação em si mesma; o incitamento e a censura são procedimentos que podem levar à estagnação do desenvolvimento da criança. Os mestres devem, isto sim, procurar saber “para onde esses impulsos se dirigem e não aquilo que eles são”; devem transformá-los em “meio de crescimento, de transmissão de energia para frente”; devem resguardar o que é natural na criança e armá-la de conhecimento para que direcione adequadamente sua natureza. São tarefas cuja execução exige, certamente, grande dose de qualidades pessoais (DEWEY apud CUNHA, M., 2002, p.46).

Acrescenta ainda que

os educadores muitas vezes regulam o comportamento dos educandos utilizando técnicas de coação e, desse modo, conseguem inclinar na direção oposta à que

naturalmente seguiriam; tais mestres esquecem-se, porém, de verificar as consequências dessa atitude. Temeroso diante de ameaças, o jovem pode ficar exposto a influências que levarão à prática de atos muito piores do que aqueles que se desejou evitar. Afirma que toda “direção é apenas redireção”; se as energias que já estão atuando na personalidade são desconhecidas, toda e qualquer tentativa destinada a dirigir comportamentos será quase totalmente inútil. (DEWEY apud CUNHA, M., 2002, p.44).

Toda essa discursividade que justifica a filosofia pragmatista na educação conduz nosso pensamento ao terceiro procedimento interno de controle do discurso, a *disciplina* que, de acordo Foucault (2006a) pode ser concebida como aquilo que é requerido para a elaboração de novos enunciados. Nesses termos, parece que Dewey usou do saber e poder através do discurso, o que lhe confirmou autoridade e permitiu a elaboração de novos enunciados dentro do regime de verdade de sua época.

Entendemos assim, que o corpo de conhecimento elaborado por Dewey “atendia” aos anseios da sociedade (ideias liberais) e, por isso foram aceitos como verdadeiros e divulgados. Como bem já nos esclareceu Foucault, para falarmos das verdades, faz-se necessário estarmos no verdadeiro “e só nos encontramos no verdadeiro, quando obedecemos às regras de uma ‘polícia’ discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos” (FOUCAULT, 2006 a, p.35).

Mas se a crise na educação também pode ser pensada a partir dos efeitos produzidos por uma discursividade própria da psicologia moderna, como Arendt apresentou em seus pressupostos, faz-se necessário compreender sua constituição, bem como o sua influência nos processos educativos. É a nossa proposta para o próximo item.

2.3.2. A constituição da Psicologia Moderna

A psicologia esteve integrada durante séculos à Filosofia, só se tornou uma ciência independente nos finais do século XIX, quando Wundt fundou o primeiro laboratório experimental de psicologia, em 1897 (Leipzig, Alemanha). É a partir deste acontecimento que se desenvolveu, de forma sistemática, as investigações no campo da psicologia. Entretanto, é preciso lembrar que as temáticas dessa área estiveram sempre em pauta ligadas as demais

áreas do conhecimento, enquanto essa ainda não se constituía como Ciência, dentre essas, a Medicina. (ANTUNES, 2003).

A história da psicologia científica é atravessada por paradigmas (sistemas, correntes teóricas) que apresentam diversas concepções, que se refletem na definição dos objetos, métodos e práticas científicas diferentes. Diversos estudiosos lideraram as tendências da Psicologia desenvolvendo teorias, modelos explicativos, que não só orientaram, em determinado período, as atividades dos investigadores, como marcaram de forma decisiva o desenvolvimento da Psicologia moderna. Dentre esses autores podemos citar Wundt, Pavlov, Watson, Köhler e Piaget (ANTUNES, 2003).

Segundo Coll (1987), no final do século XIX com a constituição da psicologia como disciplina científica, educadores e estudiosos da educação criaram a expectativa de que a psicologia pudesse fornecer a base científica para a abordagem de questões educacionais. Os avanços, porém, não se revelaram uniformes e a Psicologia diversificou-se em vários correntes teóricas, não havendo uma teoria global que integrasse os dados de pesquisa até então coletados. Algumas correntes ganharam hegemonia em diferentes momentos e em distintos países. Tais são os casos do Funcionalismo e do Behaviorismo, nascidos nos EUA, e da corrente cognitivista, em suas várias vertentes, dominante inicialmente na Europa e logo disseminada em outros países.

Para Silva (1996), a pedagogia e a educação moderna se desenvolveram, em grande parte sob a égide da psicologia. Foi esta que forneceu àqueles que planejaram e desenvolveram sistemas escolares de massa do século XIX e XX o instrumento de justificação científica e de gerenciamento do comportamento humano, exigido por seus propósitos de regulação e controle.

O autor reforça sua argumentação trazendo as palavras de Walkerdine ao ressaltar que os projetos psicológicos dos governos trouxeram a ilusão de que a população era livre e assim não precisava rebelar-se contra a burguesia. Acrescenta ainda que “A psicologia jogou o papel central nesse processo e sua inserção no interior da educação proporcionou as ferramentas necessárias para torná-la possível” (WALKERDINE apud SILVA, 1996, p.216).

No Brasil, esta relação estreitou-se nas primeiras décadas do século XX, mais precisamente nos anos 1920 e 1930, momento em que a sociedade brasileira via-se às voltas com as exigências da modernidade capitalista. À psicologia, com suas técnicas inovadoras, era atribuído o papel de disciplina coadjuvante na construção de um novo homem, especialmente por sua contribuição aos aspectos metodológicos do ensino, ou seja, o como ensinar. Naquele momento, esta questão revestia-se de importância fundamental frente à necessidade de escolarização das massas, já que eram altos os índices de analfabetismo no país e os discursos modernizadores exigiam sua erradicação. Desse modo, é com o pragmatismo sustentado pela psicologia moderna que nasce a Escola Nova no Brasil.

Assim, após as reformas do ensino eivadas dos ideais escolanovistas, cresceram as demandas pelo desenvolvimento de novas técnicas de ensino, pela promoção das pesquisas científicas nas escolas brasileiras e pelo aprimoramento da formação do quadro docente das escolas. A Psicologia da educação é marcada também pelas formas de atendimentos inclusivos como os iniciados pela Sociedade Pestalozzi. Verifica-se uma intensa produção na área, que se amplia e se diversifica em diferentes abordagens e campos de atuação. Com o projeto de organização de um novo Sistema Nacional de educação, sobretudo com uma reforma eminentemente pedagógica. (ARANHA, 1996).

Segundo Antunes

é nesse contexto, de ascensão do pensamento escolanovista, que a psicologia ganhará forte incentivo para desenvolver-se, na medida em que tal pensamento coloca no indivíduo seu núcleo central de preocupação e ação [...] escolanovismo e psicologia portanto, serão fatores determinantes mútuos (ANTUNES apud GEBRIM, 2002, p.63).

De acordo com Gebrim (2002), um dos princípios fundamentais da Escola Nova repousa na necessidade de que a prática educativa fosse regida pela cientificidade. Desse modo, segundo a autora

é nessa perspectiva que a psicologia, a biologia e a sociologia formavam o tripé que sustentaria a pedagogia nova. Em contrapartida a psicologia subsidiando a escola nova, encontrou um espaço para desenvolver-se, como conhecimento científico autônomo. (GEBRIM, 2002, p.55).

Assim, com as escolas normais foram criados os laboratórios, visando a reforma na educação. Tais reformas tiveram como base os pressupostos da Escola Nova, tendo o pragmatismo e a psicologia moderna como seus principais sustentáculos para a prática pedagógica, envolvendo estudos sobre desenvolvimento infantil, processo de aprendizagem, relações entre professores e alunos, além de iniciar o uso de técnicas oriundas da psicologia como instrumento de racionalização da prática pedagógica. Nesse contexto, as escolas normais foram essenciais para o desenvolvimento da psicologia e protagonista da autonomização da psicologia no Brasil, contribuindo sobremaneira para a difusão do conhecimento psicológico produzido na Europa e nos Estados Unidos. (ANTUNES, 2004).

Gebrim (2002) acrescenta que a partir de 1930

a psicologia torna-se disciplina nas universidades, instalação de serviços de orientações profissional nas escolas, abertura de clínicas para atendimento psicológico infantil. Nesse contexto, começam também a ser publicados periódicos especializados e abertura de cursos de especialização na USP e PUC de São Paulo e Rio Grande do Sul (GEBRIM, 2002, p.63).

Desse modo, Antunes (2004) sintetiza a influência da psicologia nos processos educativos ao relatar que entre os anos de 1920 e 1940, disseminou-se o movimento escolanovista e, com ele, a influência da psicologia funcionalista sobre métodos de ensino e a ênfase na atividade e no interesse do aluno. Durante os anos 1950 e 1960, a autora ressalta, que o tecnicismo invadiu a educação brasileira, com a influência do behaviorismo. A chamada tecnologia educacional então em voga defendia a ideia de que o ensino deveria ser objetivo, operacionalizado e regido por princípios de racionalidade, eficiência e produtividade.

Antunes (2004) ainda destaca que a partir dos anos 70, o construtivismo de Piaget e a abordagem sócio-histórica de Vygotsky convivem com as críticas sociológicas às pedagogias escolanovista e tecnicista e ao “psicologismo” na educação.

De acordo com a supracitada autora, a discursividade própria da psicologia está materializada até hoje, no discurso pedagógico escolar, na produção acadêmica e nas reformas curriculares recentes. Em suas diferentes vertentes, traduzem-se sempre em subsídios aplicáveis às questões educacionais. (ANTUNES, 2004).

Foucault, de modo crítico, alerta-nos para os riscos que os diversos saberes, dentre eles o da psicologia que foram elaborados e aplicados inicialmente em determinadas circunstâncias para resolver problemas emergentes, também normatizarem o comportamento humanas, pois

Os saberes médicos, jurídicos, sociológico, antropológico, policiais e psicológicos, que cresceram visivelmente desde o século XIX na ânsia de organizar as multidões e canalizar “positivamente” os problemas oriundos da industrialização e da urbanização em larga escala, também se constituíram em dispositivos centrais de codificação e normatização das condutas humanas (FOUCAULT apud MANCEBO, 2004, p. 14).

Para Lajonquiére (2002), a pedagogia atravessada pelas ilusões próprias dos saberes psicológicos, tem deixado de fazer o que sempre foi possível fazer, refletir sobre os fins e meios da educação. Dessa forma, quem sabe sobre a educação “é o (psico) pedagogo - suposto detentor de uma série de saberes ‘psi’ aplicados que possibilitariam calcular os efeitos psicodesenvolvimentistas das metódicas intervenções ‘educativas’ colocadas em ação” (LAJONQUIÉRE, 2002, p.29).

Lajonquiére ainda diz que

Se a pedagogia moderna perde-se na reflexão a ponto de acabar renunciando a educação, tal coisa deriva do fato de se acreditar na tese da *individualidade psicológica* como resultante do desenvolvimento ajustado de capacidades orgânicas que amadureceriam graças a uma estimulação correta conforme o tempo (LANJONQUIÉRE, 2002, p.32).

Nesse sentido, o efeito dessa nova organização escolar centrada na “individualidade psicológica”, segundo o referido autor, pode provocar no professor o deslocamento da posição de sujeito suposto do saber, abolindo sua autoridade de mestre e, conseqüentemente a renúncia do ato educativo, alimentando desse modo, diversas formas de manifestações de camaradagem simpática¹⁹ como meio de estabelecer supostamente uma melhoria na relação professor-aluno (LANJONQUIÉRE, 2002).

Diante do exposto, é possível perceber a existência de um discurso estruturado que diz dessa relação professor/aluno e de uma aprendizagem pautada no interesse do educando e na sua espontaneidade natural. Nesse sentido, a psicologia vem corroborar com esse discurso, uma

¹⁹ Dar presentes (como bombons), permitir o aluno colar em provas.

vez que, segundo Antunes (2003) no discurso da Escola Nova a psicologia constitui-se como um pilar de sustentação científica, tornando-se exigência vital para essa concepção pedagógica. Desse modo, “a psicologia deveria ser capaz de fornecer muitos dos subsídios teóricos e todo um arsenal técnico para instrumentalizar a ação educativa”. (ANTUNES, 2003, p.67-68).

Assim, o predomínio de tal discursividade é reveladora das orientações pragmatistas e da psicologia moderna. Essas orientações podem ser observadas nos discursos adotados pelo movimento escolanovista brasileiro, que começou a tomar corpo no Brasil na década de 1920, fruto das mudanças inerentes ao processo de desenvolvimento capitalista com seus novos valores necessitando, segundo seus idealizadores, de uma renovação no campo educacional.

2.3.2.1. Movimento escolanovista no Brasil

A história da educação brasileira no início do século XX foi marcada pela vontade de modernizar e democratizar a educação. Nesse contexto, o movimento escolanovista começou a ganhar força, pois esse é momento em que o país em pleno avanço na área industrial sofre grandes transformações de ordem política, econômica e social. Desse modo, os discursos de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho lançam as bases desse movimento educacional que se torna referência para as políticas públicas do país, o pragmatismo de John Dewey.

Segundo Ghiraldelli Junior (1990) a divulgação da Pedagogia Nova ocorreu no interior da crescente influência cultural norte-americana sobre o Brasil, principalmente após a I Guerra mundial, quando esses ocuparam o espaço deixado pelos ingleses no cenário internacional, impondo não só novos padrões de consumo de bens culturais como também trouxeram ao Brasil as teorias pedagógicas do movimento Escola Nova.

De acordo com Aranha (1996), a Escola Nova propôs maior atenção aos processos de aprendizagem do que aos produtos/conteúdos até então valorizados, fazendo assim clara oposição e crítica ao tradicionalismo pedagógico, que até então era hegemônico e marcado por uma cultura educacional que os escolanovistas acusaram de verbalista e enciclopédica. O

escolanovismo foi animado por experiências e descobertas na área de educação ocorridas nos Estados Unidos da América, sobretudo graças ao trabalho do filósofo John Dewey, conforme já tínhamos assinalado anteriormente, que entendia que o processo educativo formal precisava ter finalidade prática, preparando os indivíduos para agirem concretamente na sociedade.

Assim, os anos de 1930 foram férteis em relação à nova educação. As propostas sobre educação do Manifesto dos Pioneiros²⁰, publicado em 1932, foram defendidas por educadores que ocuparam cargos na administração pública e que implementaram diretrizes educacionais, respaldados por essa visão de educação.

Esse documento defendeu a importância da educação para o progresso nacional brasileiro em bases democráticas e urbano-industriais em um período caracterizado pela implantação de um novo projeto nacional de desenvolvimento, o qual incluiu estratégias econômicas para a substituição de importações e radicalização política. Foram as bases liberais e pragmatista que caracterizaram a Escola Nova como a proposta pedagógica ideal para o novo projeto nacional de desenvolvimento brasileiro.

Em linhas gerais, o Manifesto defendeu um plano de reconstrução educacional marcado pela articulação entre os graus de ensino e entre as racionalidades técnica e humanística, a fim de se superar a dualidade na formação escolar e, desta forma, colaborar para o fim da estratificação social. Didaticamente, valorizava a observação, a pesquisa e a experiência como ações para a aprendizagem. (ARANHA, 1996).

Para Saviani (2008), o movimento escolanovista brasileiro tem sustentação em bases teóricas psicológicas, sociológicas e filosóficas. Para o autor, Lourenço Filho é considerado o grande formulador das “bases psicológicas” desse movimento; Fernando de Azevedo, o mentor das “bases sociológicas” e Anísio Teixeira, por sua vez, é celebrado como o articulador das “bases filosóficas”.

²⁰ Em 1932 é publicado o Manifesto dos Pioneiros da educação Nova, encabeçado por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores, defendendo uma educação obrigatória, pública e de qualidade como um dever do estado e a implantação em um programa Nacional. Cf. ARANHA, Maria Lúcia de Arruda, 1996.

Entretanto, Saviani ao fazer análise da propagação da pedagogia da Escola Nova no Brasil, indica-nos que essa se organizou basicamente na forma de

escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite. No entanto, o ideário escolanovista, tendo sido amplamente difundido, penetrou nas cabeças dos educadores acabando por gerar conseqüências também nas amplas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional. Cumpre assinalar que tais conseqüências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares as quais muito freqüentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento. Em contrapartida, a “Escola Nova” aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites (SAVIANI, 2001, p. 14).

Assim, podemos entender que embora a Escola Nova no Brasil, não tenha se consolidado efetivamente como prática educativa na maioria das escolas brasileiras, os efeitos discursivos propagados por seu ideal constitui as bases do discurso pedagógico e das ações educativas até os dias atuais.

Considerando a dominância e a competência de tal discursividade, pensamos em um dos procedimentos que determinam as condições de funcionamento de um discurso, a *apropriação social do discurso* que Foucault (2006a) explica que esse pode ser melhor compreendido no discurso para educação, pois embora todos saibam que a educação é um direito de todos, que esta é uma possibilidade de as pessoas terem acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição impedimentos e permissões marcadas pelas distâncias, oposições e lutas sociais. Desse modo, Foucault ainda ressalta que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.” (idem, p.44).

Entendemos então, que os discursos dos pioneiros foram marcados por impedimentos e lutas dentro de todo o contexto político e que apresentou propostas com possibilidades de manutenção e modificações com os saberes que os idealizadores possuíam e que os constituíam como autoridade que lhes davam o direito de usar a palavra.

Assim, para melhor compreendermos o Movimento escolanovista no Brasil, abordaremos algumas importantes contribuições dos teóricos, considerados como principais representantes desse movimento. Particularmente, para atingir o propósito desse trabalho, Lourenço Filho receberá especial atenção, uma vez que seus estudos e trabalhos contribuíram

significativamente para o desenvolvimento da psicologia, especialmente aplicada aos processos educativos durante as décadas de 1920 a 1950.

2.3.2.1.1 Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho

Anísio Teixeira é o nome mais ligado às reformas educacionais brasileiras. Ele defendeu que uma educação amparada em princípios científicos era imprescindível à renovação pedagógica e à solução dos problemas brasileiros. Essa crença expressa o encantamento do autor pela sociedade americana e por sua filosofia pragmatista presente no pensamento de John Dewey.

Desse modo, sob a influência de Dewey, de quem foi aluno, Teixeira defendeu uma filosofia com sentido experimental, hipotética, que atendesse aos preceitos de uma sociedade em transformação e que atendesse também aos interesses da vida material e prática. Assim, Saviani (2008) ressalta que a educação para Teixeira seria o elemento principal do processo de inovação e modernização da sociedade e que em alguns contextos ele destacava como um processo revolucionário.

Teixeira expressa seu desejo de uma educação renovada quando diz que

estamos em marcha para nos organizarmos e produzir, no ritmo e com os métodos da civilização industrial, a fim de vencermos a miséria e o subdesenvolvimento. A nova civilização tem exigências educativas. A transformação é a mais radical que se pode conceber, até agora somente se encontrando em seus estágios avançados alguns países globalmente industrializados (TEIXEIRA, 1997, p.123).

Demonstrando uma fé muito forte na ciência e seus métodos, Teixeira assevera que

as necessidades humanas são também fatos, que podem ser estudados, como são estudados um mundo físico. A ciência ou ciências dos fatos sociais, econômicos, políticos e morais irão habilitar-nos, como as ciências do mundo físico, a realizar os fins humanos (TEIXEIRA, 1997, p.104).

Nesse contexto, é preciso ressaltar que Anísio Teixeira além de assumir e defender a proposta pragmatista na educação brasileira, seu destaque e reconhecimento na Escola Nova vem também de inúmeros cargos na administração da educação pública em níveis estadual e federal. Além disso, publicou diversos textos acerca dos princípios filosóficos da Escola

Nova, bem como fez traduções de obras consagradas de Dewey sobre o pragmatismo na educação.

No que concerne a Fernando de Azevedo, além de participar da elaboração do Manifesto dos Pioneiros, também escreveu um dos clássicos da educação brasileira: *Cultura Brasileira*. Essa obra, de acordo com Bomtempo Júnior (2005) marca a influência do pensamento de Durkheim, cuja presença aparece através do uso do método comparativo, na ênfase, na causalidade histórica, na periodização, na interpretação do fenômeno educacional, nas fontes oficiais e na forte presença do estado a partir do uso dessas fontes²¹.

Segundo Pagni (2000), Fernando de Azevedo, além de tomar o pragmatismo para legitimar uma ação política, procura buscar sua base teórica na sociologia e na constituição da Ciência da Educação. Assim, de acordo com Saviani, foi Fernando de Azevedo como Diretor Geral de Instrução Pública do Distrito Federal quem promoveu “a primeira reforma da instrução pública, considerada plenamente integrada aos princípios da Escola Nova, cujas características foram descritas por ele no livro *Novos caminhos e novos fins*” (SAVIANI, 2008, p.207).

Para Azevedo, “a Educação Nova aboliria os privilégios e assumiria um caráter biológico, reconhecendo a todo o indivíduo o direito de ser educado até onde o permitam suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social” (AZEVEDO apud GEBRIM, 2002, p.51).

Diferente de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, Lourenço Filho não elaborou uma defesa dos princípios renovadores escolanovista, entretanto, ele fez uma ampla exposição referente a Escola Nova em seus aspectos e características, no Brasil e no mundo.

Assim, para Lourenço Filho a expressão escola nova representa um novo tratamento dos problemas da educação, não se limita a um só tipo de Escola, mas a todo um conjunto de princípios que buscam rever as formas tradicionais de ensino. (GADOTTI, 1995)

²¹ Fernando de Azevedo constituiu sua base na Editora Nacional, e em 1931 criou a “Biblioteca Pedagógica Brasileira” com publicação de cinco coleções, entre as quais se destacou a “Coleção Brasileira”. Cf. SAVIANI, Dermeval, 2008.

Ainda conforme Gadotti, (1995) Lourenço Filho, defendeu um ensino ativo, baseado nos interesses da criança, desenvolvendo os hábitos democráticos através da cooperação e do trabalho em grupo. Ele levantou a bandeira do ensino globalizado, da auto-educação e do estudo objetivo da criança, tendo em vista a cientifização do campo pedagógico. Percebe-se que tanto quanto Anísio, Lourenço também defendeu uma reformulação pedagógica em bases científicas.

Nesse sentido, Lourenço Filho²² colaborou significativamente para o desenvolvimento da psicologia no Brasil, seja através de suas aulas, das políticas elaboradas a frente cargos públicos (Estadual e Federal) e, principalmente através de suas diversas publicações em livros revistas e jornais. Publicações essas que não apenas traziam as fundamentações da proposta escolanovista, mas apresentavam orientações e métodos para o desenvolvimento desse trabalho em sala de aula. Segundo Saviani (2008), Lourenço filho organizou a Biblioteca de Educação, primeira coleção de divulgação de textos pedagógicos do país, em 1926.

De acordo com Monarcha (2001), a influência dos escritos psicológicos de Lourenço Filho representou uma das etapas cruciais e uma das faces mais visíveis e bem sucedidas do movimento de organização e institucionalização da psicologia aplicada a educação, bem como suas teorizações e experimentações influenciaram de forma contínua e intensa o ambiente cultural da época e das décadas seguintes.

²² Seguiu a carreira do magistério, inicialmente em São Paulo, em seguida no Rio de Janeiro. Entre 1922 e 1923 foi responsável pela reforma no ensino público no Ceará. Na década de 30, transferiu-se para o Rio de Janeiro exercendo funções de chefe de gabinete do ministro da Educação Francisco Campos. Por essa época, concebeu uma faculdade reunindo as áreas de educação, ciências e letras. No tempo da gestão de Anísio Teixeira na Secretaria de Educação do Distrito Federal, dirigiu o Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Em 1935 foi nomeado diretor e professor de psicologia educacional da Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal. Posteriormente, foi diretor geral do Ensino Público em São Paulo, membro do Conselho Nacional de Educação em 1937 e diretor geral do Departamento Nacional de Educação. Em 1938, a pedido do ministro Gustavo Capanema, organizou o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) que, em 1944, lançou a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Publicou, entre outros trabalhos, Introdução ao estudo da Escola Nova em (1940). C.f. MONARCHA, Carlos. **Lourenço Filho e a organização da psicologia aplicada à educação** -1922 a 1933. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, 2001.

Segundo Monarcha, para Lourenço Filho, o conhecimento e as técnicas científicas deveriam trazer para o campo educacional a compreensão das mentes infantis e avaliações mais precisas do trabalho dos professores. Desse modo, pesquisas sobre inteligência, personalidade e capacidade começaram a ser feitas para classificar e tornar possível mudar o que fosse indesejável. A pedagogia seria desenvolvida com base na ciência, tornando-se experimental, mediante avaliações precisas baseadas em critérios científicos e impessoais. De posse dos resultados dos testes, o ensino poderia ser moldado às idades e fases do aprendizado. (MONARCHA 2001)

Nessa perspectiva, o Teste ABC, criado por Lourenço Filho a partir de pesquisas realizadas na escola-modelo anexa à Escola Normal de Piracicaba, em 1925, exemplifica o seu propósito acima descrito. O objetivo do teste era medir a “maturidade” para a aprendizagem da leitura e escrita, permitindo caracterizar a “maturidade educacional”. Em essência, os alunos que se mostrassem capazes de identificar e escrever palavras contidas em um determinado grupo de objetos e tivessem habilidade motora para realizar desenhos geométricos eram classificados como maduros (idem)

Monarcha (2001) enfatiza que ABC foi o principal instrumento usado para selecionar alunos aptos a frequentar a escola, tendo sido amplamente aplicado em escolas do Rio de Janeiro e São Paulo, e a partir de 1928 em outros estados, se tornando posteriormente um instrumento útil para promover o aumento do rendimento do trabalho escolar.

O autor ressalta ainda que Lourenço Filho publicou pela Editora Melhoramentos *Introdução ao estudo da Escola Nova* (1930), que de acordo com Saviani (2008) esclarece todos os princípios de funcionamento da proposta escolanovista, bem como aborda a origem e o contexto histórico desse movimento no mundo. Publicou também os *Testes do ABC* em 1933, e a partir desse momento,

tornou-se uma das principais expressões de uma corrente de ideias em ascensão: o movimento da Escola Nova, que visava, mediante revisão crítica dos padrões de ensino, lançar as bases da educação moderna através da integração com outros ramos de conhecimento: sociologia, biologia e psicologia objetiva (MONARCHA, 2001, p.29).

Monarcha acrescenta ainda que os Testes ABC

podem ser analisados como instrumentos de uma nova psicometria articulada ao tratamento estatístico, que visa identificar, lógica e objetivamente, a variedade mental e se fundamenta no conceito de maturação; contém oito provas destinadas a medir os atributos particulares do escolar, a fim de assinalar as deficiências particulares de cada criança, para a organização eficiente das classes escolares²³. Método prático e econômico e de aplicação em grande escala, essas provas psicológicas medem: coordenação visivo-motora, memória imediata, memória motora, memória auditiva, memória lógica, prolação, coordenação motora; mínimo de atenção e fadigabilidade. (idem p.31).

Loureiro ao falar da linha do pensamento psicológico da Escola Nova destaca que esse

não representou, a rigor, uma linha única de pensamento psicológico, mas se alimentou de várias escolas, entre elas, além da psicologia diferencial, a psicometria, o interacionismo piagetiano e as concepções psicanalíticas sobre o desenvolvimento da personalidade, é claro, das ideias de Jean Jacques Rousseau sobre o desenvolvimento da criança como um ser naturalmente bom, que deveria ser protegido da sociedade corruptora (LOUREIRO, 2008, p. 40).

Nessa perspectiva, Gebrim (2002) ao analisar em um dos seus trabalhos a Revista Brasileira de Estudos pedagógicos - RBEP, de 1944 a 1963, destaca que são diferentes os enfoques teóricos apresentados na área da Psicologia, destacada por esse veículo, tais como: a psicometria, a psicologia funcionalista a psicologia behaviorista, a psicanálise, a psicologia cognitiva entre outros.

Ao analisar os discursos dos autores, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, é possível notar a dominância de um discurso que destaca os saberes científicos como referência do projeto escolanovista, como também parece que esses possuem saberes/poderes (filosóficos, sociológicos e psicológicos) que se materializam nos seus discursos, tendo como suporte as instituições que representam. Esses discursos permitem-nos a pensar sobre um dos mecanismos de exclusão do discurso a *vontade de verdade*, que segundo Foucault (2006a) prevê o exercício do discurso a quem é de direito em ritual requerido e previamente definido. E é pela própria repercussão dos discursos proferidos pelos supracitados autores que parecemos que estavam autorizados a falar, pois portavam saberes e ideais de uma época.

²³ Os testes se tornaram o instrumento de mensuração psicológica elaborado por Lourenço Filho e colaboradores quantifica os atributos individuais – “alunos fortes, médios e fracos” –, para a efetuação de um ensino diferencial por meio da adequação individual de processos didáticos. Ainda segundo os seus idealizadores, os Testes ABC possibilitam, também, a classificação dos anormais de inteligência, discriminação de temperamento, identificação de aptidões e seleção e orientação profissional. Como outras medidas objetivas da época, os Testes ABC visavam à organização eficiente, mediante análise psicológica, com a consequente eliminação das classes heterogêneas formadas por uma variedade de tipos mentais. Cf. MONACHA, 2001, p. 31.

Em relação a *vontade de verdade*, como outros sistemas que condicionam a produção de um discurso e se apóia em um suporte institucional, sendo ao mesmo tempo “reforçada, reconduzida por um conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje” (FOUCAULT, 2006a, p.17). Tais explicações parecem estar em consonância com todo o projeto escolanovista, pois os principais representantes, já citados anteriormente faziam circular seus discursos em livros e revistas vinculadas a uma instituição considerada renomada, e isso lhes conferia autoridade pelo saber e poder que portavam em seus discursos e, por isso, estabelecia verdades.

Vale destacar ainda que os saberes da psicologia influenciaram na educação proposta pelo movimento escolanovista. No Brasil, podemos perceber essa influência com o trabalho desenvolvido por Lourenço Filho, suas inúmeras publicações e desenvolvimentos de testes (exames) como o ABC. Nessa perspectiva, pensamos em Foucault (1997) quando afirma que o exame coloca os indivíduos em vigilância, estes podem ser analisados, corrigidos, comparados, normatizados...

Retornemos ainda aos estudos foucaultianos feitos por Araújo (2007), que assevera que na sociedade disciplinar que normatiza os corpos “a pedagogia e as ciências humanas produzem o indivíduo mensurável, adaptável (psicologizado), enfim, normal”. (idem, p.33). Tal afirmação pode ser pensada a partir dos discursos de Lourenço Filho, pois segundo Monarcha (2001) os testes tornaram o instrumento de mensuração psicológica e servia para quantificar os atributos individuais dos alunos em: fortes, médios e fracos, de inteligência normal e anormal, visando a homogeneização das turmas, dentre tantas outras classificações.

O discurso escolanovista pode ser pensado também a partir das elaborações de Foucault, citada anteriormente, quando diz que nas sociedades a “economia política” da verdade apresenta 5 características. Vejamos em suas palavras

a “verdade” é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político) (FOUCAULT, 2007, p.13). é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é produzida e transmitida sob o controle não

exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidades, exército, escritura, meios de comunicação; enfim, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas ideológicas). (FOUCAULT, 2007, p.13).

Mas se Arendt, antecipou em seu trabalho “A crise na educação” elementos que nos permitem refletir sobre uma crise da autoridade presentificada na prática docente. Para dar continuidade a essa reflexão, pensamos ser importante refletir como tais discursividades foram sendo ressignificadas no decorrer do tempo, e como essas foram sendo materializadas nas políticas e práticas pedagógicas. Daí porque nos atermos no próximo item ao processo de ressignificação do liberalismo em (neo)liberalismo e seus consequentes efeitos no sistema e na política educacional.

2.4. (NEO) LIBERALISMO

Se as propostas neoliberais só passaram a ganhar terreno com a chegada do modelo econômico do pós-guerra, na década de 1970, quando o mundo capitalista avançado entrou numa longa e profunda recessão, a concepção de Estado Neoliberal surgiu claramente, num primeiro momento na Inglaterra, com o Governo da primeira-ministra Margaret Thatcher ao longo da década de 80. Com o passar do tempo, todo o globo aderiu a essa concepção político-econômica e, sobretudo, com a fragmentação de vários países, antes denominados socialistas e/ou comunistas, o neoliberalismo foi seduzindo inúmeras nações, ao passo que hoje temos poucas que ainda relutam em não incorporar essa doutrina norteada pelo capital. (ADERSON, 1995)

De acordo com Anderson (1995), numa visão pragmática as premissas neoliberais pregam o enxugamento do Estado nas questões sociais, tais como: educação, saúde, pensões, aposentadorias, transporte público, habitação, junto com uma efetiva redução das taxas para importações e uma desvalorização da moeda nacional. Essas medidas são orientadas pelo Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Organização Mundial do Comércio e outros organismos financeiros internacionais sob a ótica de que essas mudanças são necessárias e contribuem significativamente para o efetivo desenvolvimento das diferentes nações em todo o globo.

Nesse cenário, o discurso neoliberal surge atacando duramente o “Estado Benfeitor”, afirmando que este deve ser substituído pelo “Estado Mínimo”. Dessa forma, as palavras de Fiori (2002) sintetizam de modo singular toda a proposta do neoliberalismo, que de acordo com o autor pode ser descrito como uma doutrina:

Essa doutrina é o pensamento único, o único autorizado por uma invisível e onipresente vigilância de opinião’. Suas idéias centrais são tão antigas quanto ao pensamento liberal, e tão radical quanto as do economista liberal austríaco Friederich Hayek e seus seguidores da sociedade de Monet Pelerim, criada depois da II Guerra Mundial. Mas foi só nos anos 90 que elas se transformaram num novo senso comum, quase ‘ensurdecidor’. Combinando um determinismo econômico de fazer inveja ao marxismo vulgar com o elogio de mercado e de individualismo, a aceitação realista da desigualdade social, e mais um pacote prescritivo, sintetizado por algumas palavras de ordem: menos Estado, fim das fronteiras, desregulação dos mercados, moedas fortes, privatizações, equilíbrio fiscal, competitividade etc. (FIORI, 2002, p.74-75).

Como se vê, esta definição é extremamente fecunda e difícil, pode-se dizer também que é bastante panorâmica, pois existem inúmeros caminhos que poderiam ser explorados a partir dela. No entanto, tentar-se-á aqui aprofundar a proposição “combinando um determinismo econômico de fazer inveja ao marxismo vulgar com o elogio de mercado e de individualismo”.

A análise dessa proposição situa a doutrina neoliberal como defensora intransigente do livre mercado. Tal doutrina postula que as atividades econômicas obedecem a certa ordem natural, ditadas pelas leis existentes na natureza o que, conseqüentemente afetaria a ordem social. Eis que esta doutrina parte do seguinte pressuposto: as desigualdades sociais são frutos das leis existentes na natureza, por isso, é natural que exista um número cada vez maior de pessoas pobres em detrimento de um número cada vez menor de pessoas ricas. Nestes termos, a grande concentração de riqueza ganha dimensões que extrapolam os valores morais positivos (solidariedade, fraternidade, justiça, sensibilidade ao sofrimento alheio) essenciais à convivência humana. O que Frigotto esclarece com autoridade, quando destaca que

o capital desregulamentado e mundializado concentra nas mãos de um número cada vez menor de grupos econômicos o conhecimento, tecnologia, a riqueza e o poder sobre a vida humana, ampliando de forma escandalosa o apartheid social entre as nações e dentro delas. Enquanto os 250 proprietários mais ricos do mundo detêm o equivalente à soma dos bens disponíveis de dois bilhões e seiscentos milhões mais pobres (quase metade da população mundial), mais de um quinto da humanidade dispõe apenas de um dólar por dia para satisfazer as suas necessidades básicas (FRIGOTTO, 2001, p. 37).

Gentili e Alencar (2005, p.101), acrescentam:

‘Admirável mundo novo’, onde o privado prevalece sobre o público, o negócio sobre o trabalho e a competição sobre a cooperação. Onde a ânsia do ganho especulativo nos mercados financeiros mundiais, interligados, pode destruir, da noite para o dia, estruturas produtivas inteiras. Admirável mesmo? Mundo onde apenas os lucros do ano 2000 dos quatro homens mais ricos do planeta - os norte-americanos Bill Gates, Paul Allen, Warren Buffett e Larry Ellison – seriam suficientes para garantir água potável e cesta básica por 19 anos para os 2 bilhões de miseráveis do planeta.

Para o neoliberalismo, então, o Estado não deve intervir para amenizar, diminuir e acabar com as desigualdades sociais existentes, já que a intervenção do Estado na economia enfraquece as atitudes que promovem de fato a liberdade e, contraria os efeitos benéficos da livre sociedade e da livre economia. Nessa concepção, cabe ao Estado somente preservar a igualdade de oportunidades que são oferecidas a todos, bem como zelar pela defesa dos direitos e interesses individuais.

2.4.1. Visão (neo)liberal da Educação

De modo geral, o neoliberalismo constitui hoje o marco de referência ideológico, político e econômico que orienta as ações e as decisões governamentais em grande parte dos países desenvolvidos e “em desenvolvimento”.

No que se refere ao campo da educação, para Gentili e Alencar, as políticas educacionais representam um dos cenários privilegiados para a aplicação das propostas de ajuste neoliberal, (GENTILLI; ALENCAR, 2005). Processo esse que segundo Laval (2004) não é recente. Nesse sentido o autor afirma que

o neoliberalismo atual não vem transformar a escola bruscamente. Muito cedo, numerosos autores se dedicaram a definir e construir uma escola, de acordo, em todos os pontos, com espírito do capitalismo. A presente mutação é, na realidade, a atualização em uma fase mais madura da sociedade de mercado, de uma tendência nas obras desde muito tempo. É suficiente reler os clássicos para que se perceba esse fato. Em Spencer, por exemplo, que foi um dos principais teóricos utilitaristas da educação em meados do século 19, reencontram-se os argumentos já desenvolvidos antes dele por Benjamim Franklin, mas também de Rousseau e muitos outros, em favor de uma educação que preparasse para uma ‘vida completa’. ‘O que é mais negligenciado em nossas escolas é justamente aquilo de que nós temos mais

necessidade na vida', diz Spencer. E, entre essas necessidades, aquelas ligadas às profissões e aos negócios são as mais importantes (LAVAL 2004, p.08),

Enguita (1996), confirma também que havia no século XVIII registros de pessoas que viam na educação um instrumento importante para moldar a vontade do trabalhador, desde o momento de sua formação. Sendo assim, afirma que a escola era o meio mais apropriado para tornar isso possível. Entretanto, salienta que isso não significa que estas tenham sido organizadas com esse objetivo, contudo estavam ali e podiam tirar bom partido delas. De acordo com o autor

em 1772, William Powell já havia visto a educação como meio de adquirir ou instalar o 'hábito da laboriosidade', e o reverendo William Turner, 1786, enaltecia as escolas de Raikes como 'um espetáculo da ordem e regularidade' e citava um fabricante de Gloucester afirmando que as crianças que frequentavam as escolas voltavam 'mais tratáveis e obedientes, e menos briguentas e vingativas' (THOPSOM, apud ENGUITA, 1996, p. 114).

Diante dessa afirmação, é possível perceber que a escola já se preocupava em desenvolver, nas crianças, futuros trabalhadores, atitudes e hábitos necessários para o desenvolvimento de atividades exigidas pela sociedade capitalista.

Assim, o neoliberalismo veio propor algumas mudanças já destacadas anteriormente: a passagem do Estado de bem-estar para o Estado mínimo, a máxima liberdade econômica e o mínimo de direitos sociais. Enquanto um direito social, a educação se torna alvo dessas mudanças, como fica, então, a sua situação?

No discurso ideológico neoliberal a educação ingressa no Mercado e passa funcionar de forma semelhante. Gentili e Alencar afirmam que

o neoliberalismo também ameaça a educação ao submetê-la a noção de que só a empresa e o lucro movimentam a sociedade. Com isso, a privatização é a solução, o particular toma o lugar do público, o interesse de poucos substitui o interesse coletivo. A escola passa a ser um negócio e o ensino público, agonizante, vai fazendo 'parcerias' crescentes que o subordinam às necessidades dos donos das indústrias e a do capital. Esta tendência começa pelo ensino público superior, com o projeto de 'autonomia' das universidades que é uma forma sofisticada de dizer para elas se virem, arrancando verbas onde puderem nunca do governo (GENTILLI; ALENCAR, 2005, p.103).

De acordo com os autores referendados pela citação, a educação passa a ter um caráter de mercadoria, tendo como meta primordial a obtenção de lucros. Assim, a idéia de privatização

passa a ser amplamente difundida pela propaganda que enfatiza a incompetência da escola pública e o sucesso da escola privada.

Por essa ótica, segundo Bruno (1996) a educação ocupa um lugar estratégico no projeto neoliberal, já que está atrelada à qualificação essencial para a formação do trabalhador “competente e flexível” tão anunciado pelas empresas. Nesse sentido, Sander assinala que

a educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se um instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: ‘fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes’. Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema (SANDER apud MÉSZÁROS, 2005, p. 15).

Nesse contexto, surge a “teoria do capital humano”, teoria que na verdade proclama um investimento no indivíduo pela educação, que consideramos como sendo um dos efeitos produzidos pelo discurso (neo)liberal que reforça o individualismo, o utilitarismo, e que busca na instituição educativa a valorização dessas premissas.

Bianchetti (1999) define essa teoria como aquela que incorpora a lógica do mercado e a função da escola se restringe à formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Vejamos em suas palavras:

Nessa lógica, a articulação do sistema educativo com o sistema produtivo deve ser necessária. O primeiro deve responder de maneira direta à demanda do segundo. Deste modo o neoliberalismo, ao rejeitar a planificação social, deixa livre às leis da oferta e da demanda as características e orientação do sistema educativo. O mecanismo do mercado é auto-regulador, o que melhor equilibra as demandas surgidas do setor produtivo com a oferta proveniente das instituições educativas (BIANCHETTI, 1999, p.94).

De acordo com os cânones da teoria do “capital humano”, o sistema produtivo ou o mercado de trabalho necessita de mão-de-obra qualificada e, o sistema educativo é o responsável no sentido de suprir essa carência. Nesta articulação, fica explícita a ausência do Estado, não é de sua competência intervir nas leis do mercado, este possui um mecanismo que vai regular a mão-de-obra que o sistema educativo fornece e a real necessidade do mercado do trabalho.

Para Marrach, o discurso neoliberal atribuiu à educação um papel estratégico determinado basicamente por três objetivos:

Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e pesquisa acadêmica ao imperativo mercado ou as necessidades da livre iniciativa. [...] Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. [...] Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática. [...] (MARRACH 2002, p. 46-47).

Marrach (2002) ainda destaca que há uma contradição no discurso neoliberal para a educação, pois ao mesmo tempo em que condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, aproveitam os subsídios estatais para divulgação de seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar. Se pensarmos o discurso tomando como referência Foucault, quando diz que “são elementos ou blocos tácitos no campo das relações de força e que pode haver diversos discursos, e até contraditórios dentro de uma mesma estratégia e podem circular sem mudar de forma entre estratégias opostas (FOUCAULT, 1994, p.104-105), compreende-se então, que o próprio discurso possui mecanismos contraditórios que são estratégicos.

Nessa perspectiva, pode-se perceber pelo crescente número de projetos que vem sendo propostos para as escolas, a existência de um discurso competente (autorizado) que estabelece o que pode ou não ser dito e que conteúdo deve ser mencionado, tudo isso dentro uma linguagem institucionalizada. (CHAUÍ, 2003).

Referendada por essas afirmações, faz-se necessário buscar nas políticas educacionais implantadas no Brasil a partir da década de 1990 a abertura necessária para a integração do projeto neoliberal na educação, bem como perceber os discursos veiculados e as referências que orientam o professor no seu trabalho educativo.

2.4.1.1 O (Neo) liberalismo e as Políticas Educacionais

Em 1993, o Brasil é convocado a atingir metas de ingresso e permanência de alunos na escola, bem como elevar a melhoria da qualidade do ensino elaborando o Plano Decenal de Educação para Todos. Nesse contexto, o Ensino Fundamental foi selecionado como o “carro chefe” da

reforma educacional brasileira que de certo modo, foi pautada numa exigência do Banco Mundial como condição para conceder ao país empréstimos financeiros (VIEIRA; FREITAS, 2003).

O projeto de reforma foi implementado e algumas ações começaram a ser efetivada, porém ainda não existia, naquele momento, uma Lei de Diretrizes que balizasse a Educação Nacional, não pelo fato da inexistência de uma proposta de projeto estruturado para efetivar essa Lei, mas pelas questões de interesses políticos antagônicos (SAVIANI, 2002).

Segundo Saviani, em fevereiro de 1996 o substitutivo de Darcy Ribeiro foi aprovado no senado, sofrendo a partir daí poucas e irrelevantes alterações até sua versão final, aprovada pela Câmara em dezembro do mesmo ano, com o que se converteu na nova Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional-LDB (Lei 9.394/96).

Nesse contexto, o referido autor ressalta que desde 1990, a política educacional já se voltava à racionalidade financeira, sendo a “via de realização de uma política educacional cujo vetor é o ajuste aos desígnios da globalização através da redução dos gastos públicos e da diminuição do tamanho do Estado, visando tornar o país atraente ao fluxo do capital financeiro internacional”. (SAVIANI, 2002, p.89). Assim, a LDB para ele sintoniza-se coma política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso e sua política neoliberal²⁴.

Desse modo, os eixos da reforma iniciada em 1993 previam na questão da qualidade um parâmetro norteador para o ensino de todo país. Tal afirmativa foi confirmada também na LDB de 1996, em seu Art.22, que reforça que a educação Básica deve assegurar a formação comum para os alunos do Ensino Fundamental, capacitando-os para o exercício da cidadania, para progressão no trabalho e em futuros estudos. (PCNs, 1997). Assim, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs - um conjunto de diretrizes norteadoras dos currículos e de seus conteúdos mínimos para a educação brasileira.

E é exatamente pelo fato dos PCNs se encontrarem presente na maioria das escolas brasileiras que escolhemos, nesse trabalho, tomar como referência o documento PCN

²⁴ Para Saviani, o termo neoliberal pode ser definido como valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não-governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, com a conseqüente redução das ações e dos investimentos públicos Cf. SAVIANI, 2001, p. 200.

introdução, uma vez que, esse texto justifica, sintetiza toda a proposta de trabalho e apresenta todos os demais volumes. Nesse documento os autores também assumem um claro compromisso com a concepção construtivista.

A concepção de processo ensino-aprendizagem no PCN introdução, tem por base uma discursividade que ressalta o interagir e o construir. Enfatiza ainda a necessidade de “ressignificar a unidade entre aprendizagem e ensino” (PCNs, 1997, p. 50). Essa ressignificação tem como referência o marco explicativo do construtivismo, configurado a partir da “psicologia genética, da teoria sóciointeracionista e das explicações da atividade significativa”. (idem, ibidem).

Essa escolha pelo construtivismo como proposta que orienta o trabalho educativo em todo o âmbito nacional pode ser evidenciada no supracitado documento quando ressalta que

a abordagem construtivista integra num único esquema explicativo, questões relativas ao desenvolvimento individual e à pertinência cultural, construção de conhecimentos e à interação social. Considera o desenvolvimento pessoal como processo mediante o qual o ser humano assume a cultura do grupo social a que pertence. Processo no qual o desenvolvimento pessoal e a aprendizagem da experiência humana culturalmente organizada, ou seja, socialmente produzida e historicamente acumulada, não se excluem nem se confundem, mas interagem (BRASIL, 1997, p. 52).

Assim, a adoção de ciclos pelos Parâmetros Curriculares está em consonância com a organização curricular proposta na LDB/1996, no Artigo 23, que assegura essa flexibilidade, como também coaduna com a concepção construtivista.

Nesse contexto, outro programa que também toma espaço e tem como referência o construtivismo é o Ensino à Distância, que foi regulamentada pelo Art. 80 da LDB/1996. Assim, segundo Deschênes et al (1998) a formação à distância constitui um campo de aplicação privilegiado dos conceitos fundamentais do construtivismo, pois o uso das tecnologias desloca o saber das instituições escolares na direção do contexto imediato dos aprendizes (acessibilidade) que facilita a *contextualização* e a transferência dos conhecimentos, em outros espaços como em casa, no trabalho. Desse modo, tal aplicação é justificada quando reforça que nessa modalidade de ensino.

o aprendiz pode, em qualquer momento, usar do seu meio ambiente para verificar, confirmar, comparar ou ajustar os conhecimentos que está construindo. Quando a formação acontece à distância no seu meio profissional, o aprendiz pode ser obrigado a aplicar diretamente o que ele está aprendendo. A presença contínua e imediata do contexto pode estimular os usos concretos. (DESCHÊNES, A.J.;BILODEAU. H; BOURDAGES. L. et al, 1998, p.6).

Os autores reforçam ainda que a mediação dos conteúdos e dos caminhos de aprendizagem para a distância permite uma grande flexibilidade das modalidades de aprendizagem. Isto porque é possível de colocar o aprendiz no bojo do processo, e ele tomar conta do seu meio físico, em outras palavras conduzir seu processo de aprendizagem a partir das suas disponibilidades temporais, do seu estilo de aprendizagem e do seu meio ambiente cultural (acessibilidade). (DESCHÊNES, A.-J.; BILODEAU. H; BOURDAGES. L. et al, 1998).

Mas, se Orlandi (1987) afirma que todo discurso nasce de outro discurso e é reenviado a outro, como compreender a opção pelo construtivismo e pelo uso das tecnologias como parte de um processo discursivo de natureza (neo) liberal? Ou seja, não podemos pensar que as políticas educacionais encaminhem propostas de natureza teórico-metodológica de modo aleatório esquecendo que estas devem ser compreendidas como resultado de processos discursivos sedimentados e institucionalizados.

É tendo em vista no ensino a presença dessas indicações nos PCNs que, neste trabalho, situamos a prática do construtivismo e o ensino a distância, como sendo um dos inúmeros efeitos discursivos produzidos por dois outros discursos por nós analisados: o pragmatismo e a psicologia moderna.

2.4.1.2. O Discurso Construtivista

No que se refere ao construtivismo, concebido neste trabalho como efeito discursivo determinado pelo entrecruzamento entre pragmatismo e a psicologia, percebe-se o quanto esse discurso causou e tem causado efeitos de significação nas reflexões e ações educativas presentificadas no ensino atual.

Mas afinal, o que vem a ser um discurso construtivista e qual a sua influência na educação brasileira e, conseqüentemente, no discurso pedagógico contemporâneo? Para responder essa

questão é preciso destacar que o construtivismo tem como referência a teoria de aprendizagem, baseada nos estudos do Jean Piaget. Assim, pode-se dizer que Piaget é considerado como a principal referência dessa teoria, uma vez que ao se falar em construtivismo sempre nos remetemos ao seu nome.

Assim, construtivismo pode ser entendido como uma concepção epistemológica que parte do princípio de que o desenvolvimento da inteligência é determinado pelas ações mútuas entre o indivíduo e o meio. A ideia é que o ser humano não nasce inteligente, mas também não é passivo sob a influência do meio. Ao contrário, responde aos estímulos externos agindo sobre eles para construir e organizar o seu próprio conhecimento, de forma cada vez mais elaborada (CARRETERO, 1997)

De acordo com Becker (1992), o construtivismo não consiste numa prática, um método, uma técnica de ensino, uma forma de aprendizagem, um projeto escolar, mas numa posição teórica que permite reinterpretar tudo isso integralmente com o movimento da história da humanidade e do universo.

Para Campos (1997), na concepção construtivista, o conhecimento, não vem de fora e se instala num sujeito passivo, mas é algo construído ou reconstruído pela ação individual sobre o meio físico e social, usando as estruturas que já possui. O aluno é um sujeito cultural ativo que age ora assimilando, ou seja, produzindo transformações no mundo objetivo, ora acomodando-se, isto é, produzindo transformações em si mesmo, no seu mundo subjetivo.

No que se refere a aprendizagem a concepção construtivista enfoca que essa é

um processo de construção individual do sujeito e este não cópia da realidade, mas a constrói a partir de suas representações internas. Interpretação pessoal rege o processo de conhecer, o qual desenvolve o seu significado através da experiência. A aprendizagem é situada e deve dar-se em cenários realistas; o cotidiano do sujeito e ele próprio trazem os conceitos necessários para que ocorra aprendizagem (ARCE, 2005, p.50).

Para Piaget (1973), a aprendizagem ocorre através de um processo operatório, reflexivo e criativo, onde o sujeito é capaz de elaborar problemas recorrendo às possibilidades de sua estrutura cognitiva. O desenvolvimento mental se dá como uma sucessão de períodos ou estágios, e a aprendizagem se produzem no mesmo processo de interação do sujeito com o

objeto de conhecimento, quando aquele assimila este às suas estruturas e as acomoda às modificações ou ações do meio.

Nessa perspectiva, buscamos no supracitado autor o entendimento de como acontece a aquisição do conhecimento do ser humano. Assim, Piaget esclarece

que os conhecimentos derivam da ação, não sentido de meras respostas associativas, mas no sentido muito mais profundo da associação do real com as coordenações necessárias e gerais da ação. Conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo, apreendendo os mecanismos dessa transformação vinculados com as ações transformadoras. Conhecer é, pois assimilar o real, as estruturas de transformações, estruturas essas elaboradas pela inteligência enquanto prolongamento direto da ação (PIAGET, 2003, p. 37).

Embora os estudos de Piaget não tenham sido desenvolvidos vinculados a educação e aos processos de aprendizagem escolar, seu trabalho ganhou espaço nesse campo²⁵. Mas antes de discutir essa repercussão, retorno as referências que apresentam marcas de um efeito discursivo nos estudos piagetianos. Tal questão vem à tona ao perceber que o próprio Piaget retoma aos escritos de Dewey para falar de sua concepção de interesse.

Em suas palavras diz que

o interesse não é outra coisa, com efeito, senão o aspecto dinâmico da assimilação. Como foi mostrado profundamente por Dewey, o interesse verdadeiro surge quando o eu se identifica com uma ideia ou um objeto, quando encontra neles um meio de expressão e eles se tornam um alimento a sua atividade. Quando a escola ativa exige que o esforço venha dele mesmo sem ser imposto, e que a inteligência trabalhe sem receber os conhecimentos já preparados de fora, ela pede simplesmente que sejam respeitadas a lei de toda inteligência. (PIAGET, 2003, p. 162).

Em outro trecho ao falar da escola e da liberdade das crianças na *escola ativa*, Piaget destaca que

os novos métodos, por sua vez, reservaram em princípio um lugar essencial á vida social entre as crianças. Desde as primeiras experiências de DEWEY e DECROLOGY, os alunos ficaram livres para trabalhar entre si, e colaborar na pesquisa intelectual tanto quanto no estabelecimento de uma disciplina moral.; esse trabalho em equipes e esse *self government* tornaram-se essenciais na prática da escola ativa (PIAGET, 2003, p.177-178)

²⁵ Segundo Franco (2004), os estudos piagetianos trouxeram um entendimento da inteligência de forma qualitativa, sem preocupação de quantificar a capacidade intelectual das pessoas, mas entender como se processa o raciocínio nas diferentes etapas de desenvolvimento humano. Nesse sentido Piaget ampliou o campo de atuação da psicologia, especialmente no campo da pedagogia. Cf.FRANCO, Sérgio R. Kieling, 2004

Essa relação de efeito discursivo é confirmada também por Saviani quando aponta que

o construtivismo, desde sua fonte originária e matriz teórica identificadas com a obra de Piaget, mantém forte afinidade com o escolanovismo. Podemos mesmo considerar que se encontra aí a teoria que veio dar base científica ao para o lema pedagógico “aprender a aprender”. (...) à psicologia genética que elaborada por Piaget em suas investigações epistemológicas emergirá como ponto mais avançado da fundamentação científica da Escola Nova no que se refere às bases psicopedagógicas do processo de aprendizagem (SAVIANI, 2008, p.434).

Nesse contexto, é preciso lembrar que o discurso construtivista na educação brasileira, segundo Carvalho (2001) torna-se relevante na década de 1970, a partir do trabalho do professor Lauro de Oliveira Lima, que organizou as primeiras iniciativas de elaboração de uma proposta didática e programas educacionais de fundamentação construtivista. A influência dessas perspectivas e propostas educativas tornou-se amplas e ganhou um novo impulso com a divulgação das investigações de Emilia Ferreiro sobre a psicogênese da língua escrita, a partir de 1986 quando traz a base construtivista para explicar o processo de desenvolvimento da escrita na alfabetização das crianças.

Desde então, segundo Coutinho (2004), outros teóricos²⁶ passaram a ser vinculados ao discurso do construtivismo, como exemplo o “sócio-interacionismo” de Vygotsky, também chamado de “sócio-construtivismo”. À parte as divergências entre as explicações teóricas desses autores de base psicogenética (Piaget e Vygotsky), muitos estudiosos ressaltam que ambos compreendem que o desenvolvimento humano acontece quando sujeito e objeto interagem em um processo que resulta na construção e reconstrução de estruturas cognitivas

Rossler ao analisar essa aproximação entre os teóricos já elencados (Piaget e Vygotsky), destaca que

o prestígio do discurso construtivista vem a cada dia incorporando ou sendo incorporado por outros discursos aparentemente concorrentes, mas que na verdade guarda entre si profundas filiações e interfaces. E mesmo teorias radicalmente opostas, por divergências que já partem desde o âmbito dos fundamentos filosóficos, foram e vem sendo incorporados ao ideário interacionista-construtivista como é o caso do psicólogo Russo L. Vygotsky, pois foi muito mais interessante tê-lo como

²⁶ Para Arce, embora exista entre diversos autores concordância quanto a apontar Piaget como ponto de partida do construtivismo, muitos estudiosos apontam que esse hoje é mais amplo que a psicologia genética piagetiana, pois a esta teriam sido agregadas outras teorias como de: Ausubel, Gardner, Bruner, Putnam, Wittorock, Papert, Collins, Vygotsky. Cf. ARCE, Alessandra. **Formação de Professores sobre a Ótica Construtivista** In: DUARTE, Nilton (Org). Sobre o construtivismo. 2.ed. Campinas, 2005.

aliado teórico ressaltando as supostas e aparentes aproximações entre ambas as teorias, do que enfrentar as profundas diferenças e discordâncias. (ROSSLER, 2005, p.08).

Ainda de acordo com o referido autor, não é possível negar o impacto do construtivismo na educação, mesmo que esta não seja aplicada exatamente, conforme os pressupostos originais²⁷. Dentro da análise que faz sobre a sedução exercida pelo discurso construtivista e sua dominância no discurso pedagógico, ressalta que uma possível explicação vem do fato desse se apresentar como

modelo prescritivo, que traria respostas concretas para o dia-a-dia, num contexto educacional no qual a grande maioria das correntes educacional e pedagógica vinha apenas se detendo em reflexões de caráter mais geral, abstrato, no âmbito dos fundamentos teóricos da educação, deixando muito educadores à mercê de sua própria experiência, de seus próprios conhecimentos e vontades (ROSSLER, 2005,p.15).

A afirmação de Rossler é reforçada pelo posicionamento de Silva, quando afirma que o sucesso do discurso construtivista

deve-se precisamente, à sua dupla promessa. De um lado, *ele aparece como uma teoria educacional progressista*, satisfazendo, portanto, aqueles critérios políticos exigidos por pessoas que, em geral, se classificam como “esquerda”. De outro, o construtivismo *fornece uma direção relativamente clara para a prática pedagógica, além de ter como base uma teoria de aprendizagem e do desenvolvimento humano com forte prestígio científico*. Comparem isso, com, de um lado, por exemplo, as teorias macrossociológicas e políticas sobre a escola, tais como as chamadas teorias da reprodução, apenas para citar uma delas. Faltam aqui aqueles ingredientes práticos, de direção para a “ação na sala de aula na segunda-feira de manhã”. E, por outro lado, coloquem o construtivismo lado a lado com o tecnicismo, por exemplo. Obviamente, o tecnicismo tem toda aquela aura conservadora que nenhuma pessoa que se considere como progressista quer - nesta altura do debate – carregar (SILVA apud ROSSLER, 2005, p.12-13)

Miranda (2005) ao discutir o conceito de Construtivista, concebido como discurso aponta suas implicações para a educação contemporânea ressaltando que:

como prática escolar ou como retórica reformista, o construtivismo permanece vivo nas escolas, nas universidades, em diversos textos das reformas do ensino e, até mesmo na mídia. Portanto, entendendo que o construtivismo ou pedagogias

²⁷ Saviani (2008) o construtivismo a semelhança à que do que ocorreu com o produtivismo e com o escolanovismo ao ser apropriado num novo contexto se metamorfoseou. Acrescenta ainda que o termo construtivismo adquirisse amplitude no campo educacional junto a novas orientações e filiações teóricas, o que justificaria hoje ser chamado de “neoconstrutivismo”. Cf. SAVINI, 2008.

psicológicas²⁸, mais do que um modismo já superado, constitui um discurso que tem se mostrado bastante vigoroso, tanto no ambiente escolar quanto fora dele, ao qual corresponde um conjunto de princípios e, ainda, uma prática em parte já plenamente consolidada na educação contemporânea. (MIRANDA, 2005, p.24).

A posição de Miranda (2005), também é confirmada por Rossler ao afirmar que o construtivismo ainda “se constitui em uma concepção filosófica, psicológica e pedagógica hegemônica em nossa educação, exercendo seu poder de encanto e sedução de forma mais explícita ou mais implícita, diferentes momentos e situações” (ROSSLER, 2005, p.8).

Lembremos, nesse momento, que dentre os enunciados do discurso pedagógico atual é possível destacar: o ensino deve ser centrado no interesse do aluno; todas as experiências que a criança traz devem ser consideradas; o professor deve estar sempre atento ao processo de aprendizagem, mas como facilitador, instigador, (mediador). Além desses pontos surgem também novas especialidades que mantendo a base psicológica buscam explicar o processo de aprendizagem, bem como esclarecer as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Esse discurso apresenta-se vinculado ao discurso Pragmatista e da Psicologia Moderna que o constituiu e aos ideais liberais e (neo) liberais o que fortalece o entendimento de efeitos discursivos e do novo no retorno do acontecimento, como destacou Foucault (2006a).

Vale registrar que para Miranda (2005), as “pedagogias psicológicas”, das quais o construtivismo é a expressão contemporânea, aplicam-se tanto aos processos de ensino e aprendizagem dentro da escola, quanto aos processos mais globais de justificação e organização da ação educativa (nas políticas educacionais), nas mais diversas expressões, compondo fortemente o discurso educacional contemporâneo.

Nessa perspectiva, Miranda (2005), aponta que os estudos realizados com mais consistência permitiram perceber com maior clareza que o construtivismo pedagógico não era apenas um modismo passageiro, mas que esse está relacionado ao “novo paradigma do conhecimento” e as políticas propostas para educação da América Latina. Autora destaca que

²⁸A autora usa indistintamente os termos “construtivismo ou pedagogias psicológicas” para se referir a abordagem pedagógica contemporânea que apresenta fundamentada “em uma ou mais teorias psicológicas da aprendizagem ou do desenvolvimento que orientada pelo princípio de que o aluno, mediante a sua ação e auxiliado pelo professor, deve ser o agente de seu próprio conhecimento.Cf. MIRANDA, 2005,p.24.

essa concepção viria responder a uma exigência de racionalidade mais instrumental (funcional, imediata, adaptativa) por parte dos processos produtivos. A excessiva ênfase nos processos psicopedagógicos da aprendizagem e a crença de que é possível mudar a educação de um país a partir de uma nova concepção de aprendizagem (construtivista, por exemplo) seriam manifestações da emergência do paradigma do conhecimento e de seu forte impacto. [...] Se, por um lado, já havia sinais que poderiam indicar o esgotamento das práticas construtivistas, por outro, elas pareciam ressurgir muito mais vigorosas na retórica sobre as reformas educacionais necessárias a adequação dos cidadãos ao mundo submetido à reconversão tecnológica, revivido na defesa de um novo paradigma do conhecimento (MIRANDA, 2005, p. 31).

Assim, pode-se dizer que o discurso (neo)liberal na educação apoiado na base psicológica estaria funcionando como o regime de verdade da educação contemporânea, estabelecendo certas regras, sancionando alguns enunciados e interditando outros tantos, regulando as ações e representações dos professores em sala de aula.

Se Piaget, considerado a principal referência do construtivismo, admite encontrar nos estudos de Dewey alguns pontos fundamentais para sua teoria, e percebendo ainda que em várias passagens do seu texto, é notório outros traços do pragmatismo, principalmente no que concerne a liberdade, interesse da criança, experiência, e aprendizagem espontânea. Então, o discurso piagetiano nos conduz a pensar em um dos procedimentos internos do discurso: o *comentário*, que de acordo com Foucault (2006a) tem o papel, sejam quais forem as técnicas empregadas, de dizer o que estava articulado de forma silenciosa no texto primeiro. Em suas palavras “o comentário conjura o acaso do discurso fazendo-lhe sua parte: permite-lhe dizer algo além do texto mesmo, mas com a condição de que o texto mesmo seja dito e de certo modo realizado” (idem, p. 25 e 26).

Pode-se dizer nesse sentido, que o discurso construtivista diz de outra forma o que foi dito pelo pragmatismo. Assim, ressaltamos mais uma vez as palavras de Foucault (2006a, p.26) quando “esclarece que o novo não está no que é dito mas no acontecimento de sua volta”. Dito de outra forma, o discurso construtivista se apresenta com nova roupagem, mas apresentando as ideias vinculadas ao pragmatismo.

E, se o enunciado para Foucault (2007) é sempre um acontecimento que nem o sentido nem a língua conseguem esgotar inteiramente, podemos pensar que o enunciado no discurso do construtivismo

[...] não são, como o ar que se respira, de uma transparência infinita, mas coisas que transmitem e se conservam, que tem um valor, do qual se procura apropriar-se; que as pessoas repetem, reproduzem, transformam, para os quais se traçam percursos preestabelecidos e aos quais se dá um estatuto na instituição; coisas duplicáveis não só pela cópia ou tradução, mas também pela exegese. Pelo comentário, pela proliferação interna do sentido. (FOUCAULT apud ARAÚJO, 2004, p.233).

Mas ao lado do construtivismo nos deparamos com um outro discurso que destaca a necessidade e que proclama a expansão da Educação a Distância - EAD como alternativa para a democratização do ensino. Tais discursos acompanham o desenvolvimento das políticas neoliberais o que não deixa de trazer consequências para o processo ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, vale salientar que a escolha pela EAD nesse estudo, vem do peso que essa modalidade de ensino tem ganhado nos últimos anos, especialmente, no que se refere aos cursos de licenciatura e a formação continuada em serviço para professores.

2.4.1.3. Política de Educação a Distância no Brasil

O incentivo para utilizar os recursos tecnológicos na educação, especialmente, na EAD coincide com a redemocratização do país, período de reformas que tem como características fundamentais a política neoliberal e o processo de reestruturação do Estado. Estas foram iniciadas durante o Governo Collor e intensificadas na gestão de Fernando Henrique Cardoso. Nesse governo, o processo de privatização foi acelerado, e o Estado passou a ter uma administração pública de caráter gerencial e flexível, voltada para o atendimento do cidadão consumidor e para o controle de resultados (VIEIRA; FREITAS, 2003).

Inserido nesta nova ordem mundial, ditado pelo neoliberalismo, o Brasil transforma-se no país das reformas e fica submetido ao figurino do capital desenhado pelos organismos multilaterais, em especial, pelo Banco Mundial, que introduz nas funções públicas, especialmente no âmbito educacional, os valores e critérios do mercado (idem)

Assim, em consonância com os ideais construtivistas e neoliberais a EAD se apresenta no ensino brasileiro, especialmente na formação de professor. Entretanto, antes de falarmos dessa modalidade de Ensino, precisamos destacar as políticas educacionais que favoreceram o uso dos recursos tecnológicos nesse processo educativo.

As políticas internacionais de informática educativa nos países de primeiro mundo já era uma realidade desde 1980. Nesse período, de forma ainda tímida e sutil, o Brasil também estabelecia políticas públicas em níveis federal, estadual e municipal voltadas para essa temática. Entre os anos de 1981 e 1982, em Brasília e em Salvador, o Ministério da Educação e Cultura - MEC, através da antiga Secretaria Especial de Informática e do Conselho Nacional de Pesquisa - CNPq, patrocinaram a realização de dois seminários nacionais, reunindo especialistas em educação e em informática, que forneceram subsídios para as primeiras políticas públicas na área.

Daqueles seminários nasceu o Projeto EDUCOM, previsto para cinco anos (1983-1988), implementado em cinco universidades brasileiras (UFPE, UFMG, UFRJ, UNICAMP e UFRGS²⁹) escolhidas em regiões diferentes, entre as 26 instituições que se candidataram. Os centros-piloto do EDUCOM foram projetos experimentais, interdisciplinares, reunindo pesquisadores em Informática, Educação e áreas afins, cujo objetivo principal era a produção de materiais pedagógicos, validados pela pesquisa em escolas públicas de segundo grau, como também a formação de professores (ANDRADE; ALBUQUERQUE, 1993).

Outra tentativa no processo de informatização da educação no Brasil surgiu em outubro 1989, quando o MEC implantou o Programa Nacional de Informática na Educação-PRONINFE. Entretanto, somente em setembro de 1990, o PRONINFE foi integrado ao Plano Nacional de Informática e Automação, do Ministério de Ciência e Tecnologia -PLANIN (idem).

Assim, em 1997 foi lançado o Programa Nacional de Informática na Educação – PROINFO, que praticamente é uma releitura do projeto PRONINFE, só que com maior incentivo financeiro e com maior abrangência no território nacional entre todos os projetos, através de seus Núcleos de Tecnologia Educacional-NTE. Estes núcleos têm como função pesquisar e criar projetos educacionais que envolvem novas tecnologias da informática e da comunicação assim como capacitar professores utilizando os computadores distribuídos em escolas públicas estaduais e municipais (idem).

Desse modo, a ideia do uso da informática e da internet como ferramentas para solucionar os problemas da educação foi destacada por Laval (2004), quando o mesmo faz uma análise

²⁹ As siglas representam as seguintes Universidades: Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade de Campinas e Universidade Federal do Rio grande do Sul.

sobre os discursos da Comissão Européia a partir e 1990. Tais discursos já reforçavam a importância da formação a distância para renovar o “capital humano” com economia de recursos.

A partir de 1998 a EAD passa a ser amplamente divulgada através de discursos inflamados de apelos pela democratização do ensino. De acordo com Saviani (2002) o Decreto N°2494/98 veio regulamentar o Artigo 80 da LDB, definindo a compreensão (oficial) do que é EAD, da oferta, do credenciamento, da autorização e dos exames. Já a Portaria N°301/98 normatiza os procedimentos de credenciamento para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica à distância.

Segundo Deschênes; Bilodeau; Bourdages (1998), a Educação a Distância permite ao

indivíduo ficar em contato contínuo com seu meio ambiente tendo assim acesso aos diversos saberes práticos necessários à elaboração de um conhecimento mais completo do domínio estudado. No momento que entre em interação com o saber científico proposto pelo material que lhe é fornecido, ele fica em interação com os diversos componentes do seu meio ambiente que lhe oferecem informações pertinentes à construção do saber. A desafetivação do saber, possível em formação à distância por meio do uso das tecnologias para transmitir as informações, favorece também uma construção mais personalizada do saber e menos influenciada pelo mestre (DESCHÊNES, A.-J.; BILODEAU. H; BOURDAGES. L. ET AL, 1998, p.6).

Acrescentam ainda que

o uso das tecnologias para deslocar o saber das instituições escolares na direção do contexto imediato dos aprendizes (acessibilidade) facilita a *contextualização* e a transferência dos conhecimentos. Quer em casa, quer no trabalho, o aprendiz pode, em qualquer momento, usar do seu meio ambiente para verificar, confirmar, comparar ou ajustar os conhecimentos que está construindo. Quando a formação acontece à distância no seu meio profissional, o aprendiz pode ser obrigado a aplicar diretamente o que ele está aprendendo. A presença contínua e imediata do contexto pode estimular os usos concretos. (idem, ibidem)

A questão liberdade, aprendizagem significativa, construção do próprio conhecimento, interação com os saberes práticos evidenciadas nas palavras dos autores nos possibilita perceber os efeitos discursivos do pragmatismo e da psicologia, especialmente atrelados ao construtivismo piagetiano na EAD. Aqui podemos ressaltar as palavras de Foucault (2006a, p.26) quando diz que “o novo não está no que é dito, mas no retorno de sua volta”.

De acordo com Laval, os discursos pronunciados na Mesa Redonda dos Industriais-ERT³⁰ destaca que graças às novas tecnologias “passamos de um ‘modelo de ensino’ para um ‘modelo de aprendizagem’”. O professor não tem mais que transmitir conhecimentos, mas motivar, guiar, avaliar. Ele se torna, ao mesmo tempo, “treinador” e “pesquisador”. (LAVAL, 2004, p.129).

Com base em tal discursividade, temos uma espécie de mudança na lógica que até então regia o processo ensino-aprendizagem, o que permite-nos reconhecer a existência de um discurso pedagógico limitado pelo “regime de verdade” de nossa época e de nossa cultura, e que de acordo com Foucault (2006a) pode explicar o fato de certos discursos serem aceitos e postos em circulação de forma quase inquestionável, isto porque esses discursos são institucionalizados.

Sobre a formação docente, Labarca ressalta que

os docentes deixam de ser principais depositários de conhecimento e passam a ser consultores metodológicos e animadores de grupos de trabalho. Esta estratégia obriga a reformular os objetivos da educação. O desenvolvimento de competências-chave (...) substitui a sólida formação disciplinar até então visada. O uso de novas tecnologias educativas leva ao apagamento dos limites entre as disciplinas, redefinindo ao mesmo tempo a função, a formação e o aperfeiçoamento dos docentes (LABARCA apud BARRETO, 2003, p.276).

Diante dessa observação, faz-se necessário ressaltar que essa ideia de Ensino a Distância é, reforçada pelos discursos oficiais dos responsáveis pela educação brasileira, como a do Ministro da Educação em 2003, que afirmou em plenária na abertura do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras que

O ensino à distância é uma forma de triplicar o acesso a Educação superior. A mesma revolução que trouxe o quadro negro – que possibilitou aumentar o número de alunos pra turmas de 40 e 50 estudantes; e o microfone, que permite dar aulas para 100 alunos – traz a informática, que elimina a necessidade dos alunos estarem presencialmente nos locais de (BUARQUE apud BARRETO, 2003, p.283).

Barreto (2003) confirma que se o discurso internacional promove o centramento da tecnologia na educação, o discurso do MEC vai além

³⁰ EART-É um fórum informal que reúne cerca de 45 dirigentes e presidentes de grandes sociedades multinacionais de filiação européia, cobrindo diversos setores industriais e tecnológicos.

operando o deslocamento sintático que, articulado aos semânticos (de trabalho docente para atividade e para tarefa docente), remete a negação dos professores como sujeitos. Em movimento de fetichização máxima, as ações e transformações listadas são atribuídas a um sistema tecnológico. (BARRETO, 2003, p.277).

Esse contexto influência e reflete diretamente na educação e no fazer pedagógico do professor, que passa a ser desvalorizado pela sua própria formação, que não lhe oferece qualificação e, portanto, não o instrui para assumir responsabilidade pelo mundo.

Nesse contexto, os educadores se deparam com o desafio de educar sob as influências ideológicas do sistema neoliberal, distanciando muitas vezes da finalidade da educação que é resumida nas palavras de Gentili e Alencar (2005, p.100), da seguinte forma: “educar é acumular saber para humanizá-lo, distribuí-lo e dar-lhe um sentido ético, isto é, solidário, cuidadoso com a dignidade do ser humano e do mundo”.

Ainda de acordo com Barreto, o Ministério da Educação e Cultura – MEC tem sido enfático na EAD (com os recursos tecnológicos) para a formação dos professores. Nesse sentido destaca que é necessário analisar os efeitos produzidos pelo conjunto de deslocamento que tem constituído esse movimento. Desse modo, Barreto diz que

a partir do deslocamento do trabalho docente para a atividade e, até, para tarefa, bem como de sua composição em competências que, por sua vez, estão associadas ao uso intensivo de tecnologias a formação docente tem sido progressivamente resignificada, aligeirada, minimizada, esvaziada (BARRETO, 2003, p.281).

Isto posto, retornaremos, pois as reflexões de Arendt (2003) já destacadas nesse trabalho, em dois momentos: o primeiro quando ela diz que a influência do pragmatismo e da psicologia transformou a pedagogia em um saber divorciado e distinto da matéria efetiva a ser ensinada o que parece estar em consonância com o entendimento da autora quando afirma que há um aligeiramento e um esvaziamento na formação docente.

Já o segundo momento se refere a preocupação de Arendt ao apontar que as descobertas da ciência moderna e os efeitos da tecnologia promoveram novas experiências no mundo moderno, dentre as quais a automação do trabalho e a irreflexão, separando o discurso da ação, promovendo um obscurecimento do mundo à medida que nos impede de falar sobre o que estamos fazendo. (ARENDR, 1997). Nessa afirmação é possível perceber a preocupação da autora quando relata a questão da substituição do trabalho pela tarefa, posto que a assunção

de um trabalho implica a reflexão de quem o faz, ou seja, a relação do discurso com as ações que irá desenvolver, assumindo responsabilidade pelo mundo, ao contrário de quem apenas executa atividade, pois esse não precisa atrelar o pensar ao fazer. Assim, nas palavras da autora podemos entender que ausência de discurso na ação perderia

não só seu caráter revelador como, e pelo mesmo motivo, o seu jeito, por assim dizer: em lugar de homens que agem teríamos robôs mecânicos a realizar coisas que seriam humanamente incompreensíveis. Sem o discurso, a ação deixaria de ser ação, pois não haveria ator; e o ator, o agente do ato, só é possível se for, ao mesmo tempo, o autor das palavras. A ação que ele inicia é humanamente revelada através de palavras; e, embora o ato possa ser percebido em sua manifestação física bruta, sem acompanhamento verbal, só se torna relevante através da palavra falada na qual o autor se identifica, anuncia o que fez, faz e pretende fazer. (ARENDRT, 1997, p. 191).

O peso dos discursos institucionalizados que justificam a EAD, nos faz pensar de certo modo, em um dos procedimentos, que segundo Foucault (2006a) estabelece as condições de funcionamento de um discurso denominado de *doutrinas*, cuja função é a difusão de discursos comuns que ensejam sentimento de pertença dos indivíduos, em outros termos, a adesão a esses sistemas de ensino se justifica nos discursos institucionalizados que proclama a igualdade de direitos, a democratização do ensino tão fortemente encontrado nos documentos oficiais orientados pelos efeitos do discurso (neo)liberal.

Assim, se para Savater (2000) o mais importante não é o mero aprender, mas o aprender com o outro, o que supõe alguém que ensina e outro que aprende como já nos revelou Arendt, pode-se dizer que atualmente não é esse discurso que atravessa a maior parte do imaginário coletivo dos professores. Pelo contrário, a maior parte do imaginário coletivo dos professores é referendado por uma concepção pedagógica que recrudescer o discurso do capital que minimiza o ato de educar - processo de transmissão do conhecimento, e que por outro lado, maximiza o papel das crianças vivendo em mundo livre das amarras dos adultos. Mundo em que o significante fracasso é completamente inconcebível, enquanto os significantes: sucesso, inteligente, liberdade, competitividade e outros mais são enaltecidos.

As práticas pedagógicas assentadas no pragmatismo e na psicologia moderna coadunam com a ideia do não-fracasso. A visibilidade disto se manifesta na criação de um mundo da criança assentada na ideia de liberdade. Ora, ao propor tal mundo, as práticas pedagógicas materializam o discurso do capital, visto que supõe as crianças interagindo entre si sem a

intervenção de um adulto. O que está implícito nessa suposição é que o comportamento das crianças obedece a uma lei cega da natureza. Sendo assim, essas devem ser colocadas em situação de igualdade, ou seja, deve-se dar igualdade de oportunidade para todas, o adulto não deve intervir no seu mundo. E é nesse mundo destituído da autoridade que se dará a formação das crianças. Se fizermos uma reflexão mais acurada sobre isso, podemos perceber que este tipo de discurso pedagógico atravessado pelos saberes psicológicos afirma que o comportamento da criança advém de sua própria natureza. Assim, basta deixá-la sozinha para que tal natureza venha à tona. Também aqui está implícita a ideia de competência individual: as habilidades das crianças serão a floradas quando as mesmas forem deixadas em um estado de competição entre si³¹.

³¹ Sobre essas colocações Arendt denuncia dizendo “que quanto a criança no grupo, sua situação, naturalmente, é bem pior que antes. A autoridade de um grupo, mesmo que este seja um grupo de crianças, é sempre consideravelmente mais forte e tirânico do que a mais severa autoridade de um indivíduo isolado”. Cf. ARENDT, 2003, p.230.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises referendadas pelos estudos teóricos acerca do Tema, *a Crise de Autoridade na Educação e o Discurso (Neo)liberal*, neste trabalho, procurou-se compreender que a questão da crise de autoridade é bem mais ampla, não restringindo apenas a relação professor/aluno. Entretanto, esta se apresenta como um dos sintomas dessa crise maior que perpassa de certo modo todas as áreas sociais.

Desse modo, compreendemos da mesma forma que Arendt, que a crise na educação/crise da autoridade pode ser vinculada aos pressupostos do *pragmatismo e da psicologia moderna*, que se apresenta num contexto em que os princípios liberais encontraram respaldo nos aspectos políticos econômicos e sociais. E é exatamente nessa sociedade onde tais princípios se desenvolvem que a autora também percebe o fascínio do homem pela tecnociência, impulsionando o seu desejo para a fuga da condição humana. Tal fascínio promoveu o esvaziamento da palavra e estimulou a irreflexão nas ações humanas.

Para refletir sobre tais pressupostos foi necessário buscar no pragmatismo e na psicologia moderna os pontos elencados por Arendt, confirmando que as análises da autora têm fundamentos consistentes, uma vez que Dewey, principal representante do pragmatismo norte-americano, apresenta em seu discurso a ideia de mundo infantil, da não intervenção dos adultos, do professor apenas como auxiliar, da liberdade e do aprender espontâneo da criança, tudo isso tendo suporte da Psicologia e dos ideais liberais que prezam pela liberdade e individualidade nos processos educativos.

De acordo com Arendt, a pressuposição da existência do mundo das crianças deslocou a autoridade das mãos dos adultos para as mãos das crianças. O divórcio entre pedagogia e o saber específico abalou a competência conceitual do professor, enquanto as teorias da aprendizagem transformaram o docente em auxiliar, facilitador, orientador, esvaziando a substância de seu papel pedagógico, minimizando a sua autoridade e isso coaduna com o discurso liberal. Os elementos apresentados por Arendt, ao serem analisados, nos revelaram sua marcante presença no discurso pedagógico atual, ressignificados no discurso construtivista e dos saberes psicológicos amparados pelo discurso (neo)liberal.

Cabe salientar que os discursos de base psicológica (construtivista, sóciointeracionista, sócioconstrutivista), bem como o discurso (neo)liberal, no contexto desse estudo, foram tomados como uma dimensão que orienta o trabalho educativo dos professores, na medida em que ratificam algumas assertivas e, ao mesmo tempo coloca em circulação significados específicos que se pretendem generalizar, produzindo assim, verdades.

Além disso, podemos dizer que esses discursos são considerados aqui como um efeito discursivo, do pragmatismo, da psicologia moderna e do liberalismo. Isto porque ao discutir sobre os princípios do neoliberalismo, percebemos que seus fundamentos são os mesmos do liberalismo. Verificamos também que o discurso pedagógico construtivista que se apresenta atualmente na educação brasileira, porta um discurso vinculado aos princípios pragmatistas, o que nos levou a uma compreensão de que assim como o (neo)liberalismo é um efeito discursivo do liberalismo, o construtivismo é também um efeito discursivo do pragmatismo com suas novas nuances.

Ainda nessa reflexão, encontramos nas políticas educacionais os princípios (neo)liberais que coadunam com os discursos pedagógicos construtivistas. Tal afirmativa é esclarecida pelos discursos sobre os processos de aprendizagem que trazem a autonomia, a liberdade e a construção do conhecimento a partir dos interesses do aluno. Pode-se pensar também que o discurso pedagógico que justifica a EAD possui uma forte ligação com o discurso tenocientífico, vinculado ao discurso construtivista e (neo)liberal.

Assim, nesse trabalho, o entendimento (conceito) de autoridade está vinculado ao saber, ao poder e ao discurso, pois quem ocupa um lugar de autoridade possui tais requisitos e, por isso, está autorizado a proferir os discursos dentro das normas que condicionam a produção, o aparecimento e o apagamento de um discurso, pois como bem afirma Chauí (2003) não é qualquer pessoa que pode dizer qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância. Dito de outra forma, para que alguém possa fazer um discurso competente e ocupar um lugar de autoridade é preciso que esse discurso seja colocado em circulação, para que assim possa ser reconhecido e autorizado.

É nessa perspectiva que entendemos que a *crise de autoridade* na educação está vinculada a *crise de um saber docente* que deve ser portado, reconhecido e autorizado pela sociedade. Autoridade essa que foi abalada, como nos explicou Arendt pelos discursos autorizados da

sua época, e que de certo modo se apresenta hoje ressignificados no discurso pedagógico contemporâneo. Além disso, contribui para acentuar essa crise, o fascínio humano pelo saber tenocientífico, isso porque a ação passa a ser dissociada da reflexão e as palavras perdem o seu poder simbólico.

Consideramos ainda que a *autoridade* se configura, tanto quanto o poder, como uma rede de relações vinculadas à circulação dos discursos de verdade e ao exercício das funções sociais de um indivíduo que ocupa um lugar de saber e poder institucional.

Tais reflexões e entendimentos sobre os discursos e a crise de autoridade só se tornaram possíveis à luz dos estudos foucaultianos acerca do discurso, do saber e do poder, bem como dos mecanismos que condicionam as produções de um discurso: os princípios de exclusão do discurso, os procedimentos internos do discurso, os procedimentos que determinam as condições de funcionamento de um discurso, uma vez que o referido autor nos instiga buscar nos próprios discursos, novos caminhos.

A pesquisa nos possibilitou perceber que a autoridade está presente no interior da relação saber e poder entrecruzado no discurso. Desse modo, a autoridade está relacionada à enunciação, pois o discurso só será autorizado e, conseqüentemente, eficaz se for reconhecido como tal, e se aquele que pronunciou tiver o reconhecimento e a legitimação do grupo social em que esse sujeito se insere. Nesses termos, é através do discurso, da palavra, que torna possível o reconhecimento e a legitimidade da autoridade do educador.

O estudo ainda trouxe a possibilidade de refletir acerca do discurso concebido por Foucault, pois entendemos que este pode ser, ao mesmo tempo, instrumento efetivo de poder, quanto um obstáculo, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. (FOUCAULT apud VEIGA-NETO, 2005). Isto porque o poder para Foucault é sempre exercido por um “sujeito” e não se encontra localizado num determinado espaço, lugar ou pessoa. O poder não é apenas negativo e repressivo, mas também produtivo e ponto de resistência.

Faz-se necessário lembrar que os estudos Foucaultianos não foram tomados nesse trabalho como aquele que será um remédio para as questões educacionais, nem aquele que trará respostas aos problemas enfrentados, posto que Foucault não é um salvacionista, já que no seu entendimento “não existe o caminho, nem mesmo *um* lugar aonde chegar que possa ser dado antecipadamente” (VEIGA-NETO, 2005, p. 18).

Nesse sentido, o mais importante não foi tomar Foucault pelas respostas que ele foi capaz de nos dar, e elas não foram nem poucas, nem simples, mas tomá-lo, especialmente, pelo tipo de pergunta que ele faz aguçar em nós. E são talvez essas perguntas que possam nos fazer refletir o presente e encontrar respostas para tentar modificar realidades possíveis e concretas.

É nessa perspectiva que podemos dizer que quando deslocamos o pensamento de Foucault para pensar a educação, este pode agir conforme nos revelam Gallo e Veiga - Neto, como um “antídoto contra as posturas dogmáticas, tornando o pensamento novo possível” (GALLO; VEIGA-NETO, 2007, p.21). E é o próprio Veiga - Neto que ainda nos revela que a análise de Foucault sobre o discurso não os classificam simplificadamente em dois blocos, onde de um lado, há discursos admitidos, e do outro, o discurso dos excluídos; ou num outro recorte, o bloco dos discursos dominantes e o dos discursos dominados; ou num outro recorte ainda, o bloco dos discursos do poder e o dos discursos da resistência.

Esses esclarecimentos modificam toda uma visão linear que costumamos encontrar nos discursos pedagógicos, como bem nos esclarece Gore ao ressaltar que

o discurso pedagógico é ambíguo... uma forma de poder que circula no campo social e pode ligar-se tanto a estratégias de dominação quanto as estratégias de resistência. Sem ser inteiramente uma fonte de dominação nem de resistência, a pedagogia não está também nem fora do poder nem inteiramente circunscrita por ele. Em vez disso, é ela própria uma arena de luta. Não existem práticas pedagógicas inerentemente libertadoras ou inerentemente repressivas, pois qualquer prática é cooptável e qualquer prática é capaz de tornar-se uma fonte de resistência. (1994, p.15)

Assim, pensar os discursos que permeiam a crise de autoridade na educação e o discurso (neo)liberal, na perspectiva foucaultiana como nos aponta Gallo e Veiga - Neto (2007) é, portanto, operar um deslocamento no pensamento que permite a emergência de novos caminhos que deve justamente tirar os nossos fundamentos, tirar-nos do chão, fazendo com que seja possível o pensamento vir mais uma vez a tona. E é nesse contexto que existe a possibilidade de fazer aparecer e descrever *o mais* que Foucault afirma existir nos discursos institucionalizados e que são reveladores da ordem de funcionamento de um discurso.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Pierre. **Balanço do neoliberalismo**. In: Pós – Neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDRADE, Pedro F; ALBUQUERQUE Lima, M^a Cândida. **Projeto EDUCOM**. Brasília, MEC/OEA, 1993.

ANTUNES, M. A. Makino. **A Psicologia no Brasil no século XX: Desenvolvimento Científico e Profissional**. In: MASSIMI, Mariana; GUEDES, Maria do Carmo (Orgs.) História da Psicologia no Brasil. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **A Psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição**. 3. ed. São Paulo: 2003.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação**. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Do Signo ao Discurso: Introdução à filosofia da linguagem**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. **Vigiar e punir ou educar?** In: **Revista Educação**. Foucault: o Diagnóstico do Presente. São Paulo, v.3, 2007.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

_____. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo; Posfácio de Celso Lafer. 8.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

ARCE, Alessandra. **A Formação de Professores sob Ótica Construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos**. In: DUARTE, Newton (Org). Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica. 2. ed. Capinas: Autores Associados, 2005.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologias na Formação de Professores: o discurso do MEC. In: **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29p.271- 286, jul/dez.2003.

BECKER, Fernando. O que é Construtivismo? **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 21, n. 83, p. 7-15, abr./jun. 1992.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

BIOGRAFIAS. **Mendel**. Disponível em: www.portalsaofrancisco.Com.br/alfa/gregor-mendel. Acesso em: 20 de abril de 2009.

BONTEMPI, B. **A presença visível e invisível de Durkheim na historiografia da educação brasileira**. In: FILHO. L.M.F Pensadores sociais e História da Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRUNO, Lúcia. **Educação, qualificação e desenvolvimento econômico**. In: BRUNO, Lúcia (Org.). Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo: leituras lecionadas. São Paulo: Atlas, 1996.

CAMPOS, Dinah M. de Souza Campos. **Psicologia e Desenvolvimento Humano**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARRETERO, M. **Construtivismo e Educação**. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.

CARVALHO, José S. Fonseca de. **A Crise na educação como crise da modernidade.** In: Revista Educação. São Paulo, v.4, 2007.

_____. **Construtivismo** – uma pedagogia esquecida na Escola. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CASTRO, Susana. **Pragmatismo.** In: Revista Discutindo Filosofia. São Paulo, Ano. 2.n 7, 2007.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia: O discurso competente e outras falas.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

COLL, C. **Contribuições da Psicologia para a Educação: teoria genética e aprendizagem escolar** In: BANKS LEITE, L. (Org.) Piaget e a Escola de Genebra. São Paulo: Cortez, 1987, p. 164-197.

COUTINHO Maria T. da Cunha. **Psicologia da Educação: Um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, voltados para a educação** 10. ed. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004.

CUNHA, Marcos Vinicius da. **John Dewey: Uma filosofia para educadores em sala de aula.** 4. ed. Petrópolis: Vozes: 2002.

CUNHA, Luiz Antônio Rodrigues da. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil.** 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

DESCHÊNES, A.-J.; BILODEAU. H; BOURDAGES. L. et al .**Construtivismo e formação a distância.** Tecnologia Educacional Rio de Janeiro, V. 26 n° 140. Jan./Fev./Mar-98. Disponível em:[www.fe.unb.br/catedra/bibliovirtual/ead/construtivismo e formacao a distancia.htm](http://www.fe.unb.br/catedra/bibliovirtual/ead/construtivismo_e_formacao_a_distancia.htm). Acesso em: 12 de junho de 2009.

DEWEY, John. **Experiência e natureza: lógica a teoria da investigação; A arte como experiência ; Vida e educação; Teoria da vida moral.** Traduções de Murilo Otávio

Rogrigues Paes Leme, Anísio S. Teixeira, Leônidas Gontinjo de carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1980

_____. **Democracia e educação**: Introdução a Filosofia da educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4.ed. São Paulo: Companhia Editora nacional, 1979.

DICIONÁRIO DE CIÊNCIAS SOCIAIS. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV/MEC, 1987.

DUARTE, André. **Pensar e agir por amor ao mundo**. In: Revista Educação. São Paulo, v.4, 2007.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ESPING-ANDERSEN, G. **As Três Economias Políticas do Welfare State**. Lua Nova, São Paulo, set. 1991.

FIORI, José Luís. **60 lições dos 90**: uma década de neoliberalismo. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2002.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de A. Sampaio. 14. ed. São Paulo: Loyola, 2006a.

_____. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. **O que é o autor?** In: Ditos e escritos III. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2006b.

_____. **Vigiar e punir**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987

_____. **História da sexualidade I - A vontade de saber**. Tradução Pedro Tamen. Relógio D' Água Editores, 1994.

FRANCISCO, Maria de Fátima Simões. **Preservar e renovar o mundo**. In: Revista Educação. São Paulo, v.4, 2007.

FRANCO, Sérgio R. Kieling. **O Construtivismo e a Educação**. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A nova e a velha face da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; Ciavatta, Maria. (Orgs.) Teoria e educação no labirinto do capital. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1995.

GALLO, Silvio, VEIGA-NETO, Alfredo. **Ensaio para uma filosofia da Educação**. In: Revista Educação. Foucault: o Diagnóstico do Presente. São Paulo, v.3, 2007.

GEBRIM, Virginia Sales. **Psicologia e Educação No Brasil**: Uma história contada pela Revista Brasileira de Estudos pedagógicos. Goiânia: Editora UFG, 2002.

GENTILLI, P. & ALENCAR, C. **Educar na esperança em tempos de desenvolvimento**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1990.

GORE, Jennifer M. **Foucault e a Educação**: Fascinantes Desafios. In: SILVA, Tomaz T. da. O sujeito da Educação: Estudos focaultianos (Org.) 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

LAFER, Celso. **Hannah Arendt**: Pensamento, Persuasão e Poder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Infância e Ilusão (Psico) pedagógica**: Escritos de psicanálise e educação 3.ed. Petrópolis: vozes, 2002.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**: o neo – liberalismo em ataque ao ensino público. Tradução Maria Luiza M. de. Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

LOUREIRO, Marcos C. da Silva. **Psicologia da Educação no Brasil** In: MIRANDA, Marília Gouvêa; RESENDE, Anita C. Azevedo (Orgs). *Escritos de Psicologia, Educação e Cultura*. Goiânia: Ed. UCG, 2008.

MACHADO, Roberto. **Introdução: por uma genealogia do poder**. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. 23. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

MANCEBO, Denise. **História da Psicologia: um encontro necessário e suas “armadilhas”**. In: MASSIMI, Marina; GUEDES Maria do Carmo (Orgs.) *História da Psicologia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2004.

MARRACH, Sônia Alem. **Neoliberalismo e Educação**. In: GHIRLDELLI JR, Paulo (Org). *Infância, educação e neoliberalismo*. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MIRANDA, Marília Gouvêa de. **Pedagogias Psicológicas e Reforma Educacional**. In: DUARTE, Newton (Org). *Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

MONARCHA, Carlos. **Lourenço Filho e a organização da psicologia aplicada à educação - 1922 a 1933**. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, 2001.

MONTEIRO, Luíza Pereira. A autoridade conselheira e o discurso contemporâneo sobre a crise da/na família. 196.f. **Tese (Doutorado em Educação. Área de concentração: Sociologia da Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008**.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas: Pontes, 1987.

PAGNI, Pedro Ângelo. **Do manifesto de 1932 á construção de um saber pedagógico: ensaiando um código entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

PEIXOTO, Joana. **Do desencantamento pela Existência e do Amor pelo Mundo: Natalidade e Educação em Hannah Arendt.** 144.f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira). UFG-Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 1991.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia.** Tradução Dirceu A. Lindoso e Rosa Maria R. da Silva. 9.ed. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

_____. **Epistemologia Genética.** Petrópolis: vozes, 1973.

RIBEIRO, Renato Janine. **Hobbes: o medo e a esperança,** p. 55. In: WEFFORT, Francisco C. (Org.). Os clássicos da Política: Maquiavel, Hobbes, Locke, Montesquieu, o Federalista. São Paulo: Ática, 2000.

ROSSLER, João Henrique. **Construtivismo e Alienação: As origens do Poder de Atração do Ideário Neoliberal.** In: DUARTE, Newton (org). Sobre o construtivismo: contribuições para uma análise crítica. 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar.** Tradução de Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao plano nacional de educação: por uma outra política educacional.** 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 34. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** 2. ed. Campinas: Autores associados, 2008.

SILVA, Tomaz Tedeu da. **Identidades Terminais: As transformações na política da pedagogia e na Pedagogia da política.** Petrópolis: Vozes, 1996

SOUZA, N.A. de. **O colapso do neoliberalismo.** São Paulo: Global, 1995.

TIBALLI, Elianda F. Arantes; NEPOMUCENO, Maria de Araújo (Coord.) et al. **Pensamento Educacional Brasileiro**. Goiânia: Ed. UCG, 2006.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e o mundo Moderno**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1977.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 2.ed. Belo horizonte: Autêntica, 2005.

VIEIRA, Sofia Lerche; FREITAS Isabel M. Sabino. **Política Educacional no Brasil**. 2. ed. Brasília: Plano, 2003.

WOLFF, R. P. **A miséria do liberalismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.