

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**Escola Cidadã: dos perigos de sujeição à verdade**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosa Maria Bueno Fischer.

**Luciane Uberti**

Capa: *School of Velazquez*, de George Deem, 2005.

**Porto Alegre, fevereiro de 2007**

## DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

---

U14e Uberti, Luciane

Escola cidadã : dos perigos da sujeição à verdade / Luciane Uberti. Porto Alegre : UFRGS, 2007.  
f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007, Porto Alegre, BR-RS. Orientadora: Rosa Maria Bueno Fischer.

1. Escola cidadã – Porto Alegre – Rio Grande do sul. 2. Educação popular. 3. Análise do discurso. 4. Subjetividade. 5. Relações de poder. 6. Conhecimento. 7. Verdade. 8. Foucault, Michael. I. Fischer, Rosa Maria Bueno, orient. II. Título.

**CDU : 37.057(816.51)**

---

Bibliotecária Neliana Schirmer Antunes Menezes – CRB 10/939

*Para Loni Flávia Schiel Uberti,  
aluna de Educação de Jovens e Adultos,  
e Márcio José Uberti,  
professor de Educação Popular,  
por me ensinarem a amar, a lutar e a viver.*

*Agradeço*

*à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, à  
Faculdade de Educação, ao Programa de Pós-  
Graduação em Educação e à Coordenação de  
Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior,  
pela reincidente acolhida;*

*à minha orientadora, Rosa Maria Bueno Fischer, e  
aos meus colegas do grupo de orientação, Amadeu,  
Celso, Carmen, Eliana, Fabiana, Fernando, Marcelo,  
Roselene, Sara, Soledad e Suzana, pelos momentos de  
aprendizagem proporcionados;*

*às minhas amigas, Carla, Cláudia, Débora,  
Lisângela e Márcia, pelo exercício constante  
de experimentar o pensar e o viver;*

*aos que a mim estiveram próximos, Alcir, Christian,  
Daniel, Gládis, Madalena e Rodrigo, pela força  
que o convívio familiar possibilita;*

*e à Regina, pela escuta criteriosa,  
indispensável.*

*É porque tudo isso não era simplesmente questão de teoria (Deleuze, 1992d, p. 131).*

## RESUMO

Esta tese analisa o discurso da Escola Cidadã, tal como sancionado nos Cadernos Pedagógicos publicados pela Prefeitura Municipal de Educação de Porto Alegre [POA/SMED, 1995b, 1996c, 2000b]. Para tanto, faz uso das ferramentas operatórias da produção de Michel Foucault, na tentativa de proceder a uma crítica genealógica por meio de uma análise de discurso. A prática discursiva da Escola Cidadã, ao responder às questões centrais do campo educacional – que se referem ao conteúdo a ser ensinado, à forma como isso deve ser feito e ao tipo de sujeito que aspira formar –, articula a tríade poder-saber-sujeito, enunciando e dando visibilidade à verdade pedagógica do tempo presente. É por esse motivo que o presente trabalho analisa a forma pela qual tal prática discursiva torna visível e enunciável determinadas forças de poder, ao demarcar relações e posições sociais; um certo discurso de verdade, na forma pela qual estabelece assertivas verdadeiras; algumas modalidades de subjetividade, ao fazer proposições educativas para diferentes sujeitos; e específicas formas de saber, por meio de conhecimentos pedagógicos destinados a resolver urgências educacionais. Nesta trajetória, considerando-se que o trabalho do intelectual específico consiste numa forma de luta em relação ao poder de verdade de um discurso, a tentativa foi a de problematizar os perigos de sujeição à verdade cidadã. Esta tese sugere, ao finalizar, que se trata de uma luta própria à tarefa crítica do pensamento, o qual fornece condições de resistência às formas de sujeição, dobrando a força da verdade e fazendo experimentar novas formas de ser sujeito.

## RESUMEN

Esta tesis analiza el discurso de la Escuela Ciudadana, tal como sancionado en los Cuadernos Pedagógicos publicados por la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Porto Alegre [POA/SMED, 1995b, 1996c, 2000b]. Para ello, hace uso de las herramientas operatorias de la producción de Michel Foucault, en el intento de proceder a una crítica genealógica por medio de un análisis de discurso. La práctica discursiva de la Escuela Ciudadana, al responder a las cuestiones centrales del campo educacional – que se refieren al contenido que debe ser enseñado, a la forma como eso debe hacerse y al tipo de sujeto que aspira formar –, articula la triade poder-saber-sujeto, enunciando y dando visibilidad a la verdad pedagógica del tiempo presente. Es por ese motivo que el presente trabajo analiza la forma por la cual tal práctica discursiva torna visible y enunciable determinadas fuerzas de poder, al demarcar relaciones y posiciones sociales; un cierto discurso de verdad, en la forma por la cual establece asertivas verdaderas; algunas modalidades de subjetividad, al hacer proposiciones educativas para diferentes sujetos; y específicas formas de saber, por medio de conocimientos pedagógicos destinados a resolver urgencias educacionales. En esta trayectoria, considerándose que el trabajo del intelectual específico consiste en una forma de lucha en relación al poder de verdad de un discurso, el intento fue el de problematizar los peligros de sujeción a la verdad ciudadana. Esta tesis sugiere, al finalizar, que se trata de una lucha propia a la tarea crítica del pensamiento, el cual ofrece condiciones de resistencia a las formas de sujeción, curvando la fuerza de la verdad y haciendo experimentar nuevas formas de ser sujeto.

## SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO .....	9
2. CONDIÇÕES DE EMERGÊNCIA .....	13
2.1 Herança crítico-freireana .....	14
2.2 Contexto de implementação .....	21
2.3 Proposta pedagógica .....	27
3. CONFIGURAÇÃO DO PROBLEMA .....	37
3.1 Problemática cidadã .....	39
3.2 Indagações .....	44
3.3 Embate com a verdade .....	45
4. INSTRUMENTOS DE COMBATE .....	53
4.1 Crítica genealógica .....	55
4.2 Análise de discurso .....	60
4.3 Conjunto de dispersões .....	64
5. RACIONALIDADE DO PODER .....	73
5.1 Não ao neoliberalismo .....	74
5.2 Culpabilização das elites .....	77
5.3 Para além do poder do Estado .....	83
5.4 Retórica da denúncia .....	90
5.5 Proliferação da autonomia .....	97
6. A PROPÓSITO DA VERDADE .....	103
6.1 O currículo não ideológico .....	105
6.2 Conscientização: saber popular e saber do popular .....	109
6.3 Como organizar a realidade .....	114

6.4 Supremacia da verdade cidadã .....	120
6.5 Promessa: sujeitar-se para libertar-se .....	125
7. SUBJETIVIDADE ESCOLARIZADA .....	131
7.1 Um lugar para os excluídos .....	132
7.2 Sanção aos desregrados .....	141
7.3 Participação: palavra de ordem .....	146
7.4 Condução das resistências .....	153
7.5 Agonística da insubmissão .....	157
8. INTENCIONALIDADE EDUCATIVA .....	163
8.1 Irredutibilidade entre as formas de saber .....	165
8.2 Crítica à educação bancária .....	170
8.3 Entre transmitir e fazer experimentar .....	176
8.4 Binarismo teoria e prática .....	181
8.5 Condições de ver e dizer .....	187
9. RISCOS DO PENSAR .....	192
10. REFERÊNCIAS .....	199

## **1. APRESENTAÇÃO**

A Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã, do Município de Porto Alegre, compõe um conjunto de mecanismos que constitui a forma pela qual o saber pedagógico pode e deve ser experimentado, que delinea um campo de possibilidades para ativar o processo de ensino e que propõe a elaboração ética de determinadas formas de subjetividade. Tal proposta responde às questões centrais do campo educacional, que se referem ao conteúdo a ser ensinado, à forma como isso deve ser feito e ao tipo de sujeito que se deseja formar. É desta forma que a Escola Cidadã enuncia e dá visibilidade à verdade pedagógica do tempo presente, articulando a tríade poder-saber-sujeito, e é por esse motivo que este trabalho se dispõe a problematizá-la.

O campo enunciativo da Escola Cidadã compõe-se de uma injunção múltipla de saberes e poderes, submetidos a disputas históricas no meio educacional. Não se trata de um todo coerente, de efeitos previsíveis, totalitários ou independentes, mas de um conjunto de dispersões, tendo em vista que não há uma unidade familiar dada previamente. Para circunscrever esse conjunto, que se refere às multiplicidades que configuram a proposta pedagógica da Escola Cidadã, este trabalho toma como material de análise um conjunto de 23 Cadernos Pedagógicos, publicados pela Secretaria Municipal de Educação, dando prioridade a três deles, por contemplarem os princípios político-pedagógicos fundamentais de tal proposta [POA/SMED, 1995b, 1996c, 2000b].

Na tentativa de proceder a uma crítica genealógica por meio de uma análise de discurso, esta pesquisa faz uso das ferramentas operatórias da produção de Michel Foucault. Utilizando a produção foucaultiana de forma interessada na operação analítica que propõe, toma a proposta político-pedagógica da Escola Cidadã como discurso. Mas analisar o discurso da Escola Cidadã não significa ater-se às frases de um texto, cuja coesão encontra-se num livro ou numa obra; tampouco consiste em descobrir sentidos obscuros, que estariam à espera de serem clareados; nem mesmo implica a análise de todas as produções sobre essa experiência educacional. Analisar tal proposta como discurso significa tomá-la como uma prática, que faz parte de um complexo jogo de poder, saber e sujeição, articulado ao conjunto de enunciações de uma formação discursiva específica, qual seja, o campo da pedagogia.

As questões que a presente tese propõe-se a responder remetem, portanto, à problematização de um regime pedagógico de verdade. Embora não se trate de responder a estas questões em sua totalidade, importa perguntar: como as forças de poder podem ser vistas e ditas em tal prática discursiva? Como esse regime ratifica suas asserções de verdade? Que modalidades de subjetividade adquirem visibilidade e enunciação? Que formas de saber lhe servem de suporte? Descrever algumas relações que singularizam a forma pela qual o discurso de verdade da Escola Cidadã enuncia e dá visibilidade a forças de poder, a formas de saber e a modalidades de subjetividade – esse é o objetivo da tese.

É por considerar a verdade um artifício histórico contingencial, dotado de formas e forças para transformar indivíduos em sujeitos, que importa problematizar os perigos de sujeição à verdade enunciada e tornada visível no discurso da Escola Cidadã. O perigo da verdade não está no fato de ela não comportar uma definição universal, transcendente ou a-histórica, mas na forma pela qual, apesar de parcial, cotidiana e datada, ela nos faz sujeitos na articulação de determinadas relações de poder-saber. Esta pesquisa importa-se, assim, em analisar o regime de poder-saber-verdade da pedagogia cidadã, na expectativa de problematizar os perigos de sujeição à verdade nele configurados.

No primeiro capítulo desta tese, intitulado *Condições de emergência*, trata-se de fazer um breve histórico, mapeando alguns acontecimentos que tornaram possível a configuração da proposta educacional em foco. Ele é composto por três seções: *Herança crítico-freireana* apresenta sua articulação em termos de filiação teórica ao campo da educação; *Condições de implementação* pontua algumas especificidades do momento histórico em que tal proposta pedagógica foi elaborada e implementada; e, finalmente, *Proposta pedagógica* expõe as particularidades da Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã, tal como elaborada pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Porto Alegre.

Num segundo momento, o capítulo *Configuração do problema* indica a forma pela qual esta tese circunscreve o seu campo de análise, problematiza-o e posiciona-se em relação a ele. Este procedimento está exposto em três seções, quais sejam: *Problemática cidadã*, que demonstra como o regime de verdade da Escola Cidadã torna-se um problema para o pensamento; *Indagações*, em que se encontram as questões de pesquisa propriamente ditas; e *Embate com a verdade*, que apresenta o posicionamento ético-

político desta tese, dando ênfase à tarefa do intelectual específico frente ao perigo de sujeição à verdade ao qual estamos submetidos nas relações de poder-saber.

O capítulo seguinte, *Instrumentos de combate*, apresenta a forma pela qual este trabalho opera com a perspectiva analítica de Michel Foucault, na análise do conjunto de enunciações que compõe a proposta da Escola Cidadã. As duas primeiras seções constituem um mapeamento do que configura, para este trabalho, uma forma de inspiração foucaultiana. *Crítica genealógica* consiste na exposição da modalidade de análise crítica e histórica que inspira o presente trabalho; e *Análise de discurso* apresenta as principais considerações metodológicas para uma tal análise dos campos discursivos. Na terceira seção, *Conjunto de dispersões*, trata-se de expor, portanto, a maneira pela qual este trabalho dá forma ao seu objeto de análise, ou seja, dispõe os instrumentos para o combate.

A partir disso, no capítulo intitulado *Racionalidade do poder*, trata-se de problematizar a forma pela qual o discurso da Escola Cidadã enuncia e dá visibilidade a um campo de forças. Esse procedimento analisa tal discurso em cinco dimensões, quais sejam: a discordância com os pressupostos de uma racionalidade política neoliberal, a culpabilização das elites burguesas, a centralização na análise de um poder estatal, a denúncia dos aparatos de poder e, por fim, a importância que a autonomia adquire nas estratégias de governo das condutas.

No seguimento da análise, o capítulo *A propósito da verdade* descreve como as assertivas cidadãs adquirem valor de verdade em seu campo enunciativo. Para tanto, a análise prioriza alguns aspectos do discurso cidadão, que se referem à proposta de organizar o currículo escolar em contraposição à ideologia; à tarefa de conscientizar as classes populares; à pretensão de organizar a realidade social; à supremacia na forma de articular o verdadeiro e o falso; e, também, à promessa de um tipo específico de sujeição destinado a libertar os sujeitos.

Posteriormente, no capítulo intitulado *Subjetividade escolarizada*, esta tese demonstra a maneira pela qual algumas formas de subjetividade adquirem visibilidade e enunciação no discurso cidadão. Ressalta, assim, que isso ocorre por meio de alguns procedimentos, como: a especificação de um espaço destinado a atender os excluídos pela estrutura social; a proposição de normas para o convívio coletivo; o investimento na participação dos diferentes segmentos nas instâncias da escola; a elaboração de

procedimentos destinados a conter as resistências; e, também, a constituição das condutas insubmissas em meio a relações de luta.

Assim, no capítulo *Intencionalidade educativa*, trata-se de perguntar pela forma como o campo de saber da Escola Cidadã lida com as impotências próprias à tarefa educativa. Problematiza essa intencionalidade em alguns aspectos, quais sejam: a dificuldade de a escola considerar a desconexão entre a linguagem e aquilo que ela representa; a forma pela qual discorda da transmissão de conhecimentos e conteúdos escolares; o objetivo de tomar a aprendizagem como uma experimentação aleatória; a justificação dos fracassos pela via da incoerência entre teoria e prática; e, por fim, a importância de considerar as condições de visibilidade e enunciação de tais acontecimentos.

Finalmente, no último capítulo, intitulado *Riscos do pensar*, a presente tese faz uma retomada do que teve como pretensão analítica. Neste sentido, aponta que a tarefa crítica do pensamento implica correr alguns riscos, na medida em que isso significa a transposição mesma dos limites do pensar. Problematizar os perigos de sujeição à verdade, para tornar-se menos sujeito a ela, supõe sempre uma forma de luta, uma transposição que modifica o modo de ser do sujeito. O exercício desta tarefa crítica, que implica um embate com a verdade, constitui, portanto, as pretensões gerais do domínio percorrido nesta trajetória de pesquisa.

## **2. CONDIÇÕES DE EMERGÊNCIA**

*Essas formas prévias de continuidade, todas essas sínteses que não problematizamos e que deixamos valer de pleno direito, é preciso, pois, mantê-las em suspenso (Foucault, 1995c, p. 29).*

Fazer um mapeamento histórico do projeto educacional da Escola Cidadã constitui uma tarefa delicada. A produção de uma memória desta ordem exige que se narre uma história, um percurso, um caminho. Implica na suposição de que, desde um ponto de partida, pela sucessão de relações inteligíveis, chega-se a um outro lugar. Por mínimas pretensões que se tenha, cabe tornar visíveis e enunciáveis alguns deslocamentos e certas aproximações que lhe dão suporte e condições de possibilidade. Dupla dificuldade: pontuar relações dispersas na produção de possíveis especificidades.

Compreender os percursos, as histórias, os caminhos, como deslocamentos lineares, unidirecionais, caracteriza uma operação simplificadora. Estancamos a instabilidade e o movimento ao visualizarmos uma seqüência coordenada de eventos que, embora significativos, componham, finalmente, um sentido, uma forma final. Ainda que se leve em conta um mínimo de singularidade histórica, tal produção reduz a termos menores ou mais precisos a multiplicidade de formas por meio das quais a Escola Cidadã pôde constituir-se. As diversas experimentações do pensamento da educação – que implicam nas continuidades e rupturas que situam a Escola Cidadã no tempo presente – estão longe de compor um conjunto coerente e orientado de acontecimentos.

Embora esteja distante das possibilidades da rápida incursão histórica que segue, seria interessante perguntar através de quais jogos de verdade a Escola Cidadã foi percebida, recebeu sentido e valor, foi reconhecida como tal, ao invés de relatar as formas pelas quais a reconhecemos. Implicaria analisar, a partir de uma inspiração foucaultiana, os “jogos entre o verdadeiro e o falso”, através dos quais ela foi constituída como experiência, “como podendo e devendo” ser pensada (Foucault, 1998, p. 12). Mas isso já constituiria uma tese. Isso constituiria muito mais do que a presente tese se propõe a demonstrar.

Estas breves linhas históricas articulam acontecimentos que dificilmente irão precisar a multiplicidade das formas pelas quais a Escola Cidadã foi possibilitada como

exercício histórico do pensamento da Educação. Entretanto, como se fosse possível atribuir um sentido preciso, teleológico, de relações encadeadas na produção de um fim, esta seção descreve e pontua alguns acontecimentos que, possivelmente, compuseram as condições de emergência da Escola Cidadã. Porém, este intento ocorre na expectativa de perceber formações discursivas que a constituíram e a fizeram constituir-se, ainda que ele esteja enredado na força de verdade que articula as múltiplas formas do discurso analisado.

## **2.1 Herança crítico-freireana**

A prática discursiva da Escola Cidadã é caracterizada pela definição de propósitos educativos que se propõem a fortes divergências com o que podemos nomear de um modelo de ensino *tradicional*. Não são raras as vezes em que este termo é utilizado para afirmar, por exemplo, que tal prática “rompe com o padrão tradicional de escola” (Azevedo, 2000b, p. 41). A expressão *tradicional* é normalmente utilizada e entendida como a conjugação de vários modelos de ensino considerados ultrapassados e ineficazes pedagogicamente. Mas, na acepção cidadã, esta expressão comporta um sentido complementar, que é referente a uma especificidade cultural atual. A escola tradicional a que se referem é, também, caracterizada por um envolvimento com os propósitos educativos de um projeto de sociedade neoliberal.<sup>1</sup>

A expressão *tradicional*, na história da educação brasileira, é inicialmente utilizada para fazer referência às primeiras experiências de educação no Brasil colonial. Ela remete aos dois séculos de supremacia do ensino jesuítico, no período que se estende da segunda metade do século XVI a segunda metade do século XVIII. A característica principal do ensino jesuítico refere-se ao seu objetivo missionário, preocupado com a evangelização e “conquista das almas” indígenas. Embora o projeto de ensino colonial apresente diferentes tendências, ele é marcado pela doutrina dos colonizadores portugueses, em que os principais representantes foram religiosos da igreja católica (Amado, 1991, p. 65).

---

<sup>1</sup> O discurso da Escola Cidadã enuncia a escola tradicional como reprodutora das relações de poder neoliberais, o que ocorre em função das continuidades e das rupturas que estabelece com determinados aportes teóricos do campo da educação. Essa dimensão do discurso educacional cidadão não será enfatizada nesta seção, tendo espaço no capítulo *Racionalidade do poder*.

É no final do século XIX que o pensamento pedagógico brasileiro começa a relativizar algumas influências do ensino jesuítico e, timidamente, impulsionar um debate educacional próprio. Nas primeiras décadas do século XX, observam-se algumas tendências libertárias, como o Movimento Anarquista, que se preocupa com a educação de crianças da classe operária e objetiva conquistar uma revolução social, e a Pedagogia Libertária, que declara guerra às autoridades burguesas, propondo um combate ferrenho ao analfabetismo. Os acontecimentos deste período histórico pouco favorecem tais experiências, mas elas indicam novas ênfases no campo educacional, ainda que prevaleçam vigentes modelos de ensino considerados tradicionais (Gadotti, 1987).<sup>2</sup>

De um modo geral, pode-se dizer que a expressão *tradicional* envolve, como uma de suas principais características, a concepção de educação que pressupõe neutralidade em relação aos acontecimentos da ordem social. As primeiras tentativas de questionamento dessa neutralidade expressam um objetivo específico de resolver o problema da ignorância da população, entendido como causa estrita da marginalidade. Esta modalidade de ensino caracteriza-se, também, por uma metodologia que se baseia, essencialmente, na transmissão dos conteúdos do acervo cultural da humanidade. Conforme Saviani, trata-se de uma prática de ensino que contava com “um professor que expunha as lições que os alunos seguiam atentamente e aplicava os exercícios que os alunos deveriam realizar disciplinarmente” (Saviani, 1987, p. 10).

Na década de 30, a tendência liberal, de forte inspiração Iluminista, e a católica, de conteúdo religioso, apresentam mudanças de método, mas não se ocupam de problematizar uma sociedade de classes, tampouco o sistema econômico. Contudo, um ensino de caráter conservador, propagador da subserviência das classes populares e reprodutor da elitização, começava a ser amplamente criticado. Irrompem propostas educativas que se pretendem flexíveis e contrárias à estagnação autoritária das práticas pedagógicas correntes. Foi durante as décadas de 50 e 60 que uma perspectiva progressista – que entendia que a sociedade deveria transformar-se radicalmente por meio da educação –, e que a educação popular – que se centrava na educação informal de jovens e adultos, fundamentada numa concepção libertadora –, passaram a ganhar maior espaço no campo da educação no Brasil (Gadotti, 1987).

---

<sup>2</sup> Maiores informações sobre este período também podem ser encontradas em Saviani, 1987; e Silva, 2001.

Sabe-se que a década de 60 foi marcada, em âmbito mundial, por grandes agitações e transformações culturais. Ressaltam-se, como exemplos, os movimentos estudantis na França, os protestos pelos direitos civis no Estados Unidos e pela contrariedade à guerra do Vietnã, a problematização dos estudos feministas, assim como as lutas contra a ditadura militar experimentada no Brasil. Articulados a estes acontecimentos, teorizações no campo educacional, que abalam fortemente o modelo de educação tradicional, ganham visível enunciabilidade. Temas relacionados às críticas sobre o modo de produção capitalista, a ideologia, a reprodução cultural, as questões de classe social, a libertação e a resistência popular tornam-se influentes no pensamento da educação e agudizam-se na década seguinte (Silva, 2001).

No campo das teorizações sobre currículo, aparecem as problematizações norte-americanas instigadas pelos chamados reconceptualistas. Uma vertente, de inspiração marxista, fundamenta-se em Gramsci e nos teóricos da Escola de Frankfurt – Adorno, Horkheimer e Marcuse –, e outra, de inspiração fenomenológica e hermenêutica, fundamenta-se especialmente em Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty. Também neste contexto, a Nova Sociologia da Educação irrompe na Inglaterra com os trabalhos de Basil Bernstein e Michael Young. As problematizações francesas, com os estudos de Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet, também viriam a provocar grandes abalos nos estudos sobre as experiências educacionais. Este amplo movimento teórico, que fundamenta a crítica à escola tradicional, apresenta muitas especificidades, mas no campo da educação configura o que é geralmente denominado de Teoria Crítica (Moreira, 1998; Silva, 2001).

A teorização educacional crítica caracteriza-se pelo forte questionamento dos arranjos educacionais existentes. A escola não é compreendida como um simples espaço de transmissão de conhecimentos historicamente adquiridos. Tampouco deve servir apenas como um espaço de adaptação dos sujeitos ao processo pretensamente civilizatório proporcionado pelo capitalismo. A escola é entendida como profundamente comprometida com a lógica de uma sociedade do capital e, por isso, implicada com a reprodução da estrutura social. É por este motivo que a escola é também responsável pelas injustiças e desigualdades sociais. Algumas ênfases teóricas enfatizam a sua tarefa de reprodução das relações sociais de trabalho (fortemente inspiradas em Marx) ou, mesmo, o papel dos conteúdos curriculares como transmissores da ideologia capitalista (Althusser instiga este

debate com o ensaio sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado). Outras ênfases ressaltam a dinâmica de reprodução da cultura dominante operada pela escola (especialmente alicerçadas em Bourdieu e Passeron), em que os valores da burguesia estariam sendo impostos às custas da ocultação da cultura das classes populares (Silva, 2001).

Embora em meio a rupturas e continuidades, é neste contexto que o pensamento de Paulo Freire torna-se um marco no desenvolvimento do campo pedagógico brasileiro. Como se pode observar, a perspectiva de análise freireana não se compõe de forma unitária, tampouco de maneira isolada e deslocada em relação a outras produções do campo da análise social. É preciso considerar as problematizações instigadas não só pelos estudos de Marx, mas de Althusser, de Bourdieu e Passeron, entre outros, que a partir da década de 60 tiveram força relevante na crítica social em âmbito mundial e, conseqüentemente, nas produções teóricas do campo da educação.

Os pressupostos freireanos ganham espaço no Brasil e na América Latina, especialmente, a partir de 1960. O êxito de sua proposta educacional deveu-se às especificidades de uma determinada etapa da história brasileira. Trata-se de uma etapa antecedida pela criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1930. Dentre as demandas desse Ministério, a configuração do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos [INEP] possibilita a realização de um censo em 1940, que pesquisa sobre as condições e níveis de escolarização da população. Tais acontecimentos derivam na elaboração das Leis Orgânicas do Ensino, em 1942, onde se firmam as normas do Ensino Secundário, Industrial e Normal. É nesta configuração que o Serviço de Educação de Adultos e a Campanha Nacional de Alfabetização são lançados, em 1947 (POA/SMED, 1996g).

O investimento na alfabetização de adultos, ainda pouco significativo, era visto como tarefa fundamental para favorecer o desenvolvimento nacional. A qualificação dos recursos humanos tornava-se necessária para o aumento da produtividade, pois isso era indispensável ao progresso tecnológico. A preocupação com o desenvolvimento das forças produtivas era o que dava justificção às políticas de educação na especificidade da alfabetização de adultos. Neste contexto, o analfabetismo era compreendido como uma vergonha nacional, e as campanhas previam a sua erradicação para restabelecer o rumo do progresso. Foi só em meados de 1950 que apareceram questionamentos a essa concepção funcional que a política de educação de jovens e adultos instaurava (Freire, 1989).

Tais mudanças devem-se, especialmente, a um contexto onde emergem movimentos populares e de organização de trabalhadores. Entre estes movimentos, destacam-se a “Campanha de Pé no Chão Também se Aprende”, em Natal, os “Movimentos de Cultura Popular”, no Recife, o projeto de “Educação de base da CNBB” e o próprio “Programa Nacional de Alfabetização” (POA/SMED, 1996g, p. 9). A partir disso, a educação popular passa a ter uma configuração diferenciada. Ela assume um papel questionador da forma de educação proposta e almeja uma transformação dos sistemas institucionalizados de alfabetização (Brandão, 1995).

É neste contexto que o “método pedagógico de libertação dos camponeses analfabetos”, de Paulo Freire, adquire um espaço importante, senão fundamental. Trata-se de um movimento que se inicia no nordeste brasileiro, na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1962. As suas experiências com os “círculos de cultura”, no Brasil e no Chile, romperam com o modelo tradicional de ensino, pois incluíam a denúncia das situações de dominação e opressão sofridas pelas classes populares. Isso, de tal forma inovadora, que em 1964 a metodologia passa a ser utilizada em todos os programas oficiais de alfabetização do Chile (Freire, 1979, p. 10).

Em meio a esta efervescência de uma concepção libertadora de educação, um regime de governo populista estava vigente no Brasil. Tal regime entendia o analfabetismo como o culpado pelo atraso do País e, quanto à resolução de sua problemática, ancorava-se numa interpretação ambígua. Weffort (1989) afirma que o investimento na alfabetização de adultos agradava as elites burguesas, pois provocaria um considerável crescimento do eleitorado. A alfabetização caracterizava uma esperança de que, aumentando o número de eleitores, crescesse uma “massa de manobra”. Em contrapartida, as elites entendiam que a alfabetização poderia configurar o perigo de uma conseqüente organização popular (Ibid., p.10).

Foi no final do governo de João Goulart que a mobilização em prol de uma educação popular foi experimentada mais intensamente no Brasil, pois o seu regime populista havia tornado possível tais tentativas. Mas os acontecimentos que envolveram o golpe militar de 1964 provocaram um recuo na ainda tímida implementação dos programas populares de educação. Distanciando-se de uma possibilidade de institucionalização, o desenvolvimento de programas de cunho popular passou a depender, novamente, de iniciativas de sindicatos, igrejas e associações. Ao Estado, cabia instituir programas

assistencialistas, como o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, lançado em 1967 (POA/SMED, 1996g).

Tratava-se de um momento histórico em que se atribuía às idéias de Paulo Freire a responsabilidade pela revolta popular. À medida que a proposta de alfabetização pela conscientização adquiria visibilidade, atribuíam-lhe uma relação direta com as atitudes de resistência e organização da população. As propostas freireanas foram apontadas como “perigosas estratégias de subversão”, e suas idéias, o “gérmen da revolta” (Weffort, 1989, p. 10). Esta compreensão levou Paulo Freire a ser mantido preso por setenta dias, pois foi considerado um traidor de seu país. As interrogações perguntavam-lhe por pretensas semelhanças com Stalin, Hitler e Mussolini (Freire, 1979).

Em função de acontecimentos como este, para Paulo Freire, o desafio constituía-se não apenas na alfabetização pela conscientização, mas na superação da inexperiência democrática brasileira. Empreender este projeto de mudança social só seria possível por meio de uma educação conscientizadora. A perspectiva freireana defendia a necessidade de uma educação profundamente crítica, que buscasse o diálogo e a conscientização, por meio do conhecimento do emaranhado político de uma sociedade organizada por uma oligarquia burguesa. Desde o governo de Getúlio Vargas, a ditadura no Brasil deixava profundas marcas, e precisava ser conhecida e criticada. Apenas assim, se poderia pensar numa luta contra a exclusão e viabilizar a defesa de uma democracia autêntica (Weffort, 1989).

Mas as políticas educacionais governamentais, a partir de 64 e ao longo da década de 70, executavam projetos condizentes com as orientações políticas ditatoriais. A implementação de programas governamentais propunha-se a reverter o quadro do analfabetismo para contemplar os paradigmas e as demandas do próprio regime militar. Tais programas exemplificam-se na Campanha de Alfabetização, lançada em 1969, e no Programa de Educação Integrada, organizado pelo MOBRAL. Estudos teórico-críticos apontam que o sentido conscientizador da educação não adquire qualquer visibilidade nesses projetos. O critério que define o sujeito alfabetizado resume-se à escrita do próprio nome. A necessidade e a capacidade de a educação interferir na estrutura social para a sua transformação sequer é considerada (POA/SMED, 1996g).

As problematizações da educação popular adquiriram um pequeno espaço nas propostas institucionais a partir da década de 80. A criação da Fundação Educar, em 1986, é um exemplo de fusão entre pressupostos conservadores e progressistas, ditatoriais e

libertadores. Extinta em 1990, no governo de Fernando Collor, deu lugar ao Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania e, em 1993, ao Plano Decenal de Educação para Todos. Estes projetos não viabilizaram profundas modificações em termos de alfabetização libertadora, embora seja preciso reconhecer que o processo de abertura democrática tenha possibilitado alguma autonomia para a retomada dos pressupostos conscientizadores de educação (POA/SMED, 1996g).

Tal trajetória não unifica os rumos da educação popular e da educação de jovens e adultos no Brasil. Muitos projetos são lançados, reformulados e extintos, pelos mais diversos motivos e com as mais diversas orientações políticas e pedagógicas. Um dos efeitos mais importantes desta trajetória no campo da educação brasileira é o fato de o sujeito não alfabetizado deixar de ser visto como causa da situação econômica do país e passar a ser considerado uma consequência desta. Esta mudança de concepção produz novas demandas e faz com que a escolarização passe a ser vista como um mecanismo decisivo na vida social e individual. É a partir daí que se configura uma preocupação com a necessidade de o processo educativo interferir na estrutura social produtora do analfabetismo (BRASIL/MEC-AE, 1997b).

Embora em meio às problematizações dos mais variados campos de análise social, pode-se dizer que Paulo Freire faz proliferar a crença de que, a partir do processo educativo, há o desenvolvimento de uma consciência crítica, a qual faria com que os sujeitos superassem sua condição subjugada de alienados a respeito da estrutura social que os cria. Esta demanda deriva de uma nova ênfase no pensamento pedagógico brasileiro, pois se trata de conceber a alfabetização como um direito, e um direito fundamental dos oprimidos. É em função disso que, desde a perspectiva freireana, os procedimentos pedagógicos devem contemplar os conhecimentos populares para, através de uma análise crítica da realidade social, possibilitar o engajamento desses sujeitos na problemática política-ideológica do país. Entre outros objetivos, esse engajamento visa a posterior participação democrática dos sujeitos de classe popular na própria organização da sociedade brasileira.

Apesar de caracterizar uma das referências mais fortes e duradouras na especificidade da educação e da alfabetização de jovens e adultos no Brasil, o trabalho de Paulo Freire é debatido não apenas no âmbito de uma educação popular, mas se amplia para as mais diversas áreas do campo da educação. Os princípios freireanos passam a ser

referência para a elaboração e implementação de diversas propostas político-pedagógicas. Freire é contundente em afirmar que o analfabetismo é fruto de uma sociedade antidemocrática e autoritária, motivo pelo qual defende que esta sociedade deve ser questionada e transformada por meio da educação (Freire, 1979). Tais premissas educativas ganham vasta amplitude, fazendo a educação ser entendida como lugar de afirmação da necessidade de uma crítica da realidade social na busca por sua transformação. A filosofia freireana toma dimensões internacionais, sendo conhecida nos mais diversos países pela contribuição à compreensão de educação como um ato comprometido com a mudança social, necessária para transformar uma estrutura desumana de sociedade.

## **2.2 Contexto de implementação**

A importância de pontuar alguns fatores que singularizam o momento histórico de implementação da Escola Cidadã deve-se, não apenas pelo fato de tal implementação ocorrer em meio às especificidades de uma administração municipal, mas, principalmente, porque essas próprias especificidades administrativas caracterizam-se pelas relações de diferença que pretendem estabelecer com outras práticas político-administrativas. Tendo isso em vista, cabe ressaltar que o projeto político-pedagógico da Escola Cidadã torna-se viável como parte de um processo político materializado pela Administração Popular, ao longo de quatro gestões, entre 1989 e 2004, na Prefeitura de Porto Alegre.

O município de Porto Alegre experimentou o primeiro governo da Administração Popular em 1989, com a eleição do líder sindical bancário Olívio Dutra. Tal administração se propunha a inverter prioridades, democratizar as decisões e recuperar o poder público e suas instituições, numa forte política de envolvimento da participação popular (Koutzi, 1993). Neste âmbito, a participação popular é entendida não apenas como um exercício dos direitos legais, como o do voto, mas como um processo social que possibilita, às camadas populares, indicar as suas necessidades, participar da elaboração de propostas e de decisões, podendo e devendo controlar as suas implementações (RS/SEE, 2000).

Pode-se dizer que a eleição de Olívio Dutra, em Porto Alegre, ocorre em um “momento histórico em que a sociedade cultivava um profundo descrédito com a política” (Horn, 1994, p. 8). O Brasil enfrentava uma grande crise financeira, com altas taxas de

juros e uma inflação alarmante, durante o governo José Sarney. No Rio Grande do Sul, a situação não apresentava diferenças consideráveis em termos de estabilidade, não apenas em termos político-econômicos, mas no que se refere à política educacional da gestão de Guazzelli. Posteriormente, o País experimenta uma das maiores crises éticas na gestão federal, com o governo de Fernando Collor, e o Estado assiste a um profundo embate entre o magistério e o governo de Alceu Collares (Koutzi, 1993).

Desencadeou-se um movimento de greve do magistério estadual, no ano de 1991, entre outros motivos, pelo necessário reajuste de salários do funcionalismo, em função da defasagem ocasionada pelo alto índice de inflação. Conforme Koutzi (Ibid.), o governo estadual desenvolveu um tipo de pedagogia militar em relação à paralisação dos trabalhadores da educação, que não só reprimiu o movimento grevista, como debilitou as organizações sindicais. Tal repressão exemplifica-se nos inquéritos administrativos, os quais se aproximavam das políticas da Ditadura Militar, especialmente àquelas impostas às *comunidades de informação*.<sup>3</sup>

A Secretaria de Educação do Estado [SEC] demandou aos diretores das escolas públicas estaduais, entre outras funções, a confecção de uma lista com os nomes dos professores com “problemas biopsicosociais”, referentes ao “alcoolismo, [ao] homossexualismo [e ao] uso de drogas” (Ibid., p. 59). Tal atribuição justificava-se pela pretensa necessidade de pesquisar sobre os motivos pelos quais os professores solicitavam licença-saúde. A SEC entendia que estes problemas deveriam ser conhecidos para implementar uma política de prevenção, possibilitando uma diminuição de gastos e eliminando o problema da falta de professores que as reincidentes licenças ocasionavam. Tais acontecimentos foram compreendidos como uma “caça às bruxas” que, por meio de uma perseguição discriminatória, invadia a privacidade dos professores em busca de supostos “desvios de conduta” (Ibid., p. 59-60).

O governo estadual também propôs, como forma de ameaça ao movimento grevista, não repassar a contribuição sindical dos professores para o sindicato que os representava. A supressão da eleição de diretores de escola é outro fator que demonstra a postura da administração estadual. Entre as características memoráveis deste governo,

---

<sup>3</sup> A expressão “comunidades de informação” refere-se aos mecanismos utilizados pela política da ditadura militar uruguaia nos anos 80. A publicação de dois documentos secretos sobre as Forças Armadas e o Sistema de Inteligência Nacional do Uruguai, demonstrando problemas comuns a toda a América Latina neste período, pode ser encontrado em Golin, 1986.

pode-se dizer que a instauração do Calendário Rotativo adquiriu grande visibilidade. A polêmica do Calendário Rotativo surge, entre outros motivos, pelo fato de propor três inícios de ano letivo, favorecendo uma certa desordem nas agendas familiares. Tal proposta tinha o objetivo de resolver o problema de vagas nas escolas públicas, embora as matrículas para a segunda e a terceira fase fossem insuficientes para justificar o próprio funcionamento da instituição (Koutzi, 1993).

Em relação a estes acontecimentos, os representantes da Administração Popular na Câmara Municipal e na Assembléia Legislativa se colocavam numa posição de apoio, tanto ao movimento grevista estadual, quanto à Comissão Parlamentar de Inquérito e ao *Impeachment* que se seguiu em nível federal. Todo este cenário colocava o município de Porto Alegre na experimentação de uma administração combativa, caracterizada *de esquerda*. Tal caracterização deve-se não apenas ao fato de esta administração fazer um forte questionamento às políticas desenvolvidas em nível estadual e federal, mas por dirigir severas críticas ao modelo de sociedade neoliberal que se configurava em âmbito mundial (Horn, 1994).

Uma das primeiras iniciativas da Administração Popular, no que se refere ao campo da educação, foi a criação de Escolas Infantis e a implantação do Serviço de Educação de Jovens e Adultos [SEJA], em 1989. A necessidade de dirigir atenção para o desenvolvimento de crianças de 0 a 6 anos justifica a criação de uma proposta para esta faixa etária (POA/SMED, 2002). Igualmente, a discordância com os programas oficiais de alfabetização implantados no Brasil, como o MOBREAL e o EDUCAR, fundamenta o projeto de educação de jovens e adultos (Id., 1996f). Como um espaço que se propõe a garantir a continuidade de uma trajetória escolar, incluindo ensino fundamental e médio, discorda do caráter assistencialista e discriminatório que as tradicionais campanhas de alfabetização adquirem. É por este motivo que, posteriormente, o Movimento de Alfabetização [MOVA] também é viabilizado (Id., 1996g).

A discordância com as políticas educacionais correntes faz com que a Secretaria Municipal de Educação [SMED] aprove, em 1992, a eleição para diretores de escola, em contraposição à prática de indicação direta de diretores feita pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Como iniciativa de cunho democrático, objetiva-se inverter uma prática considerada despótica, conservadora e de cunho elitista. Ao invés de o

representante político delegar o poder do diretor por uma escolha própria, trata-se de este poder ser delegado pela própria comunidade escolar (Koutzi, 1993).

É neste contexto que a SMED passou a estudar a possibilidade de elaboração de uma proposta político-pedagógica que contemplasse uma visão de educação e de sociedade que se diferenciasse de um modelo de educação conservadora e tradicional. Com este propósito, na segunda gestão da Administração Popular, durante o governo de Tarso Genro, entre 1993 e 1996, a SMED desenvolveu o projeto Constituinte Escolar. Como resultado de um longo processo, em março de 1994, o projeto Constituinte Escolar desencadeia um amplo debate envolvendo reflexões e críticas a respeito de um modelo de escola pública.

Pode-se dizer que este projeto caracteriza o marco inicial de um processo de discussão que se amplia e, posteriormente, configura a proposta da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre [RME]. A elaboração de tal projeto deve-se a uma preocupação

com a defasagem da escola tradicional em relação às grandes transformações deste final de século, tanto no que se refere aos avanços da ciência e, conseqüentemente, às novas formas de organização do trabalho, como aos desafios histórico-políticos da construção de uma nova ordem mundial (POA/SMED, 1995b, p. 5).

Para implementar este debate, a Constituinte Escolar elegeu quatro pontos que serviram de eixos temáticos, quais sejam, “Gestão Democrática”, “Currículo e Conhecimento”, “Avaliação” e “Princípios de Convivência”. A partir disso, o conjunto de assessores da SMED elaborou um plano de trabalho, para debate com as escolas da RME, envolvendo três eixos de discussão: “A escola que temos”, “A escola que queremos” e “Como chegar à escola que queremos”. Este processo pontuou discussões a respeito da necessidade de construção de um novo modelo de escola pública, a ser planejado e implementado posteriormente nas escolas municipais (Ibid., p. 5).

As fases seguintes do projeto Constituinte Escolar foram planejadas a partir dos desdobramentos do eixo intitulado: “Como chegar à escola que queremos”. A escola pública municipal deveria operar profundas modificações “para superar os mecanismos de exclusão das classes populares e formar sujeitos históricos capazes de conquistar

cotidianamente sua cidadania”. As discussões promovidas foram sintetizadas e compuseram as diretrizes gerais para a elaboração dos regimentos escolares da RME. Em consonância com tais diretrizes, a elaboração dos regimentos ficou a cargo de cada escola, a fim de contemplar as suas especificidades (POA/SMED, 1995b, p. 5).

Em função de concluir-se “pela necessidade de profundas mudanças institucionais que reestruturassem o currículo escolar e superassem o caráter conservador e excludente da escola”, planeja-se o Congresso Constituinte Escolar, que ocorre em 1995 (Azevedo, 1995a, p. 38). Esse Congresso “propiciou o desvelamento das contradições presentes na escola”, e possibilitou um diagnóstico que demonstrou não só a existência “de práticas de exclusão evidenciadas pela evasão, reprovação e não aprendizagem”, como a existência de “práticas pedagógicas avançadas, exercidas por muitos professores preocupados com a visão de educação inclusiva e prazerosa” (POA/SMED, 2000b, p. 21).

Com a participação da comunidade escolar, os debates do Congresso Constituinte definiram os princípios pedagógicos e as metas a serem alcançadas pela reestruturação da escola. É desta forma que o projeto de mudança do modelo curricular das escolas municipais foi elaborado. A partir daí, firmaram-se concepções de escola, de currículo, de avaliação e de gestão escolar, desencadeando a concepção de Escola Cidadã. Conforme a Secretaria Municipal de Educação, a implementação de tal projeto educacional ocorre, assim, em “decorrência de um diagnóstico participativo que envolveu todos os segmentos das escolas da rede” (Azevedo, 1995b, p. 9).

Uma das reformulações da Escola Cidadã é a substituição do ensino organizado por séries pela proposta de educação através dos Ciclos de Formação. Nesta modalidade, o Ensino Fundamental soma nove anos. É, portanto, composto de três ciclos de formação, cada um com três anos de duração. A busca por uma prática interdisciplinar entre os campos de conhecimento e uma prática avaliativa emancipatória são objetivos da escola ciclada. A repetência, entendida como mecanismo de exclusão, é abolida da estrutura curricular, dando lugar aos Laboratórios de Aprendizagem e às Turmas de Progressão. A Sala de Integração e Recursos vem ao encontro deste tipo de atendimento especializado. A Sala de Informática e o Centro de Línguas complementam o projeto da Escola Cidadã.

Destaca-se, ainda, a abertura para a participação da comunidade nos processos político-pedagógicos e nas instâncias deliberativas da escola (POA/SMED, 1996c).<sup>4</sup>

Cabe ressaltar que a proposta de ensino por ciclos de formação está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDB] (BRASIL, 1996), e nos Parâmetros Curriculares Nacionais [PCN] (BRASIL/MEC, 1997a), propostos pelo Ministério da Educação no ano de 1996. A organização da estrutura por ciclos é apontada como uma alternativa às deficiências ocasionadas pela fragmentação dos conteúdos escolares. Das escolas que adotaram esta modalidade de estruturação curricular, e que deram inspiração à implementação na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, observam-se os exemplos da Escola Plural de Belo Horizonte e da Gestão Popular de São Paulo (Schmitt, 1995).

Em Porto Alegre, a implantação da escola organizada por ciclos de formação inicia-se na Escola Municipal Vila Monte Cristo, localizada na periferia da cidade. Seu funcionamento foi autorizado em janeiro de 1995, pelos Conselhos Estadual e Municipal de Educação. Tal instituição adotou o projeto de ensino por ciclos, inicialmente nos quatro primeiros anos. Os demais ciclos foram organizados paulatinamente. Trata-se de uma primeira experiência que impulsiona e viabiliza, no decorrer dos anos seguintes, a configuração de um projeto de educação vinculado aos princípios da Administração Popular em seu conjunto (Azevedo, 2000b).

Para fortalecer este projeto educacional, a SMED organizou, também, os Seminários Internacionais sobre Reestruturação Curricular. Os Seminários tiveram como objetivo debater a complexidade do campo da educação, e proporcionar a formação permanente dos professores das instituições municipais de ensino (Vares, 1995). Assim como os Seminários Nacionais, que se propunham a socializar criticamente as experiências dos educadores, eles foram planejados para “colocar ao alcance da Rede as pesquisas e as discussões pedagógicas mais avançadas que ocorrem no Brasil e no mundo” (Azevedo, 2000b, p. 40).

Estas experiências possibilitaram que houvesse uma implementação gradativa da *Proposta político-educacional para organização do ensino e dos espaços-tempos* no conjunto da Rede Municipal de Ensino. Durante a terceira gestão da Administração

---

<sup>4</sup> As especificidades da proposta pedagógica propriamente dita, que envolve as concepções de conhecimento interdisciplinar, de avaliação emancipatória, dos Laboratórios de Aprendizagem, das Turmas de Progressão, da gestão democrática, entre outras, são desenvolvidas na seção seguinte.

Popular, no governo de Raul Pont, entre 1997 e 2000, a maioria das escolas municipais aderiu ao projeto da Escola Cidadã (POA/SMED, 1996c). O movimento de reestruturação da escola, que ocorreu durante as quatro gestões da Administração Popular no município de Porto Alegre, concluiu-se com a administração de João Verle, no ano de 2004.

Pode-se dizer que, ao longo de quatro gestões, a Prefeitura da cidade ampliou a rede de ensino público municipal. Considerando-se as instituições que já funcionavam, tal rede totaliza 45 escolas de Ensino Fundamental, 33 escolas de Educação Infantil e sete Jardins de Praça, quatro escolas de Educação Especial, duas escolas com Ensino Médio, e um Centro de Educação de Jovens e Adultos. Entre elas, dezessete são providas de Sala de Integração e Recursos, e o Serviço de Educação de Jovens e Adultos é oferecido em 36 escolas. O amplo projeto de reestruturação da escola, tal como elaborado pela Administração Popular, também firmou convênios com 133 creches comunitárias e manteve 117 turmas do Movimento de Alfabetização (Id., 2004).

### **2.3 Proposta pedagógica**

O comprometimento da Escola Cidadã com uma educação para a cidadania é um dos objetivos que fundamenta ética e politicamente a sua proposta educacional. Desde esta perspectiva, a cidadania é entendida como a “qualificação da existência dos homens”, pois retrata a “qualidade de nosso modo de existir histórico”. A concepção de cidadania é assim definida:

O homem só é plenamente cidadão se compartilha efetivamente dos bens que constituem os resultados de sua tríplice prática histórica, isto é, das efetivas mediações de sua existência. Ele é efetivamente cidadão se pode efetivamente usufruir dos *bens materiais* necessários para a sustentação de sua existência física, dos *bens simbólicos* necessários para a sustentação de sua existência subjetiva e dos *bens políticos* necessários para a sustentação de sua existência social [grifo meu] (Severino apud POA/SMED, 1995b, p. 19).

É por dirigir uma severa crítica à forma de distribuição dos bens culturais na sociedade brasileira que a Escola Cidadã compromete-se com uma educação para a cidadania. A proposta cidadã entende que, ao caracterizar-se “historicamente como uma

formação social hierarquizada”, em que uma minoria pôde apropriar-se “das fontes geradoras de riqueza, constituindo-se como elite dirigente”, a sociedade brasileira impossibilitou à maioria da população o “acesso aos benefícios do desenvolvimento material e cultural” do país (POA/SMED, 1995b, p. 11). Esses inúmeros benefícios negados à maioria da população retiraram-lhe o direito à cidadania, impossibilitando-lhe, inclusive, o acesso à educação.

É por este motivo que a proposta político-pedagógica da Escola Cidadã entende que a educação precisa estar comprometida com a “justiça social”. Isso significa que a educação deve fundamentar-se em práticas pedagógicas que garantam, à parcela menos favorecida da população, o direito à educação (Id., 1996c, p. 34). Este posicionamento faz com que a proposta cidadã afirme contrapor-se a práticas pedagógicas que, por uma série de procedimentos excludentes, negam o direito de “continuidade e terminalidade” de estudos, “especialmente daqueles [sujeitos] que são os mais marginalizados da sociedade” (Ibid., p. 11).

No intuito de alcançar este objetivo educacional, a proposta da Escola Cidadã procede a uma série de reestruturações na instituição escolar. Essas reestruturações remetem aos princípios filosóficos, políticos e pedagógicos destinados a fundamentar a prática educativa, seja em relação ao planejamento, aos objetivos gerais e específicos ou a própria organização da escola. Tal como afirmado anteriormente, os princípios da Escola Cidadã se organizam em quatro principais eixos – que se referem às concepções de currículo e de conhecimento, às modalidades de avaliação, às normas de convivência e às formas de gestão da escola –, aos quais importa dar uma atenção mais detalhada (Id., 1995b; 1996c; 2000b).

A Escola Cidadã afirma-se pautada na “teoria dialética de conhecimento”, entendida como uma teoria que pressupõe “a construção recíproca entre o sujeito e o objeto”. A compreensão de que sujeito e objeto se constroem reciprocamente deve-se ao entendimento de que “é pela práxis do homem sobre o mundo, que tanto o mundo, quanto o homem se modificam e se movimentam”. O discurso cidadão afirma que quando o homem reconhece que é um ser “em construção”, que está “em busca do novo”, é que “se instaura o desejo de aprender”. Essa busca do conhecimento é definida como um processo do desejo humano de mudança, “porque só a ele [ao homem] lhe falta a plenitude” (Id., 1996c, p. 35).

Desta forma, o processo de conhecimento é compreendido “como realização da cidadania”, à medida que ocorre no momento em que há uma “compreensão crítica da realidade”. É por este motivo que a função conscientizadora do processo educativo se identifica com a “superação das relações autoritárias, [e] com o rompimento de todas as formas de opressão e dominação”. Para viabilizar uma educação assim compreendida, a Escola Cidadã propõe a experimentação de relações efetivamente democráticas na instituição escolar, para que ela seja efetivamente transformadora, libertadora e popular. Essas relações democráticas supõem que “pais, alunos e funcionários não sejam meros executores de parcelas das ações educativas”, mas que possam “apropriar-se da concepção e do planejamento da escola como um todo” (POA/SMED, 1995b, p. 14).

Neste sentido, “não haverá educação de qualidade se o processo educativo não estiver enraizado, impregnado, articulado com o real”. Trabalhar com a realidade supõe conhecê-la, e para conhecê-la “é necessário que se assegure canais de expressão desta realidade”. Organizar as relações pedagógicas em torno do conhecimento da realidade dos educandos supõe não só a relativização daqueles conteúdos historicamente considerados verdadeiros para a elaboração curricular, mas a crença de que os conhecimentos não podem ser previamente definidos, à medida que são produzidos constantemente numa dada realidade. A Escola Cidadã entende que essa é uma concepção democrática do espaço escolar, a qual implica uma reordenação das relações tradicionalmente estabelecidas na instituição (Ibid., p. 14).

Esse é o motivo pelo qual a SMED acredita que o “rompimento com práticas consolidadas nas escolas seriadas” seja um objetivo bastante desafiador do ensino organizado por ciclos de formação. Na metodologia de ensino da escola seriada existem “dificuldades em trabalhar com o conhecimento como construção constante de conceitos”, o que torna difícil empreender a busca por uma prática de “avaliação com caráter emancipatório e não classificatório”. Ao entender que o processo de ensino e aprendizagem deva ser compreendido como um caminho “investigativo e não dogmático”, mudar a compreensão de tais procedimentos pedagógicos tradicionais constitui o maior desafio para a proposta ciclada (Krug, 1996, p. 105).

Na organização curricular por ciclos de formação, implementada na Escola Cidadã, o Ensino Fundamental é composto pelo primeiro, segundo e terceiro ciclos. O primeiro ciclo atende aos alunos “de 6, 7 e 8 anos”, o segundo, de “9, 10 e 11 anos”, e o

terceiro, destina-se àqueles “dos 12 aos 14 anos” de idade. A organização das turmas segue o critério da idade cronológica, na tentativa de considerar as especificidades dos “processos de pensamento da criança” (Schmitt, 1995, p. 8-9). Os princípios cidadãos afirmam que os ciclos “contribuem para que sejam respeitados o ritmo, o tempo e as experiências de cada educando, facilitando a organização coletiva e interdisciplinar da escola” (POA/SMED, 1996c, p. 10).

Um dos objetivos da proposta de ensino por ciclos de formação consiste em resistir à fragmentação dos conteúdos escolares. A fim de considerar a interdisciplinaridade na elaboração curricular, a Escola Cidadã organiza o currículo por meio de Complexos Temáticos. A função principal do complexo consiste em reorientar os conteúdos de forma interdisciplinar, o que ocorre por meio da elaboração do Campo Conceitual a ser trabalhado durante o ano letivo. Isso significa que não há uma listagem de conteúdos hierarquizados para trabalhar os diferentes conhecimentos com as turmas. As áreas de conhecimento estão subordinadas ao complexo, apesar de isso não anular a importância de tais áreas. Trata-se, antes, de questionar a supremacia dos conhecimentos científicos na elaboração curricular. Esta nova organização faz com que a interdisciplinaridade seja a própria “lógica do desenvolvimento do complexo” temático (Ibid., p. 21).

Para proceder à elaboração de tal complexo, a Escola Cidadã considera quatro fontes do currículo, quais sejam, a “sócio-antropológica”, a “epistemológica”, a “filosófica” e a “sócio-psicopedagógica” (Id., 1998a, p. 82). A diretriz sócio-antropológica objetiva trazer para a escola “a leitura e interpretação que a comunidade [...] tem da sua realidade, sua história, sua cultura, sua forma de ver a realidade”; a epistemológica refere-se à “abordagem interdisciplinar dos conhecimentos acumulados nas diferentes áreas do conhecimento, dando significação ao currículo escolar em consonância com o contexto do aluno”; a filosófica constitui os princípios de “reestruturação dos espaços e dos tempos da escola” organizada por ciclos de formação, em prol “da inclusão dos alunos e da intervenção qualificada do professor”; e a sócio-psicopedagógica consiste na fundamentação de uma concepção de aprendizagem “a partir da abordagem interacionista do desenvolvimento cognitivo” (Krug, 1996, p. 101).

Essas quatro fontes do currículo fundamentam, por meio de uma pesquisa com a comunidade em que se insere a escola, a definição dos conteúdos escolares. Tal pesquisa justifica-se pelo fato de a Escola Cidadã entender que a experiência de cada sujeito, na sua

relação com o conhecimento, precise ser respeitada. Parte-se do princípio de que os conteúdos curriculares devam interagir com a realidade local. A proposta cidadã acredita que, apenas assim, o seu trabalho pode ser contextualizado, e pode refletir o “produto da construção coletiva dos indivíduos”, voltando-se “para o interesse das classes populares”. Trata-se de possibilitar uma relação dialógica recíproca, que “cria a possibilidade de um entendimento melhor da realidade, contribuindo para a desalienação dos envolvidos” (POA/SMED, 1996c, p. 36).

É, portanto, esta pesquisa com a comunidade escolar que organiza o Complexo Temático. Tal pesquisa é desenvolvida por meio de um Decálogo. O Decálogo é o meio utilizado para organizar o ensino e definir os conteúdos escolares. As etapas desse decálogo referem-se a uma “investigação de interesses do coletivo”; da “definição do Complexo Temático no coletivo da escola”; das “formulações de princípios, por área de conhecimento, relacionado ao foco delimitado”; da “elaboração do plano de trabalho” em cada ciclo; da “compatibilização e reelaboração no coletivo do ciclo”; da “seleção do conjunto de idéias e conteúdos” por ciclo e ano; da “plenária de socialização” de tais decisões; da “definição coletiva das linhas de ação”; do momento em que “o coletivo da escola busca ou insere parcerias no processo”; e, finalmente, da “problematização da realidade e desencadeamento de novas investigações” (Id., 1998a, p. 22).

Esta proposta, que integra a experiência do aluno e que pressupõe uma concepção de conhecimento interdisciplinar, objetiva possibilitar que a ação educativa favoreça o envolvimento do aluno com as atividades da escola. Ao partir da realidade da comunidade, contemplando especificidades, o trabalho pedagógico propõe-se a envolver os diferentes sujeitos no processo de aprendizagem. Isso faz com que o processo de avaliação dos alunos também seja repensado, na medida em que é preciso considerar diferentes formas de apropriação dos conhecimentos. Torna-se necessária uma prática avaliativa diferenciada, sobretudo frente aos altos índices de reprovação e evasão nas escolas tradicionais, que mostram a sua potência “excludente, seletiva e intolerante no decorrer da vida de seus educandos” (Id., 1996c, p. 11).

A proposta de ensino por ciclos de formação da Escola Cidadã propõe um redirecionamento da ação pedagógica no que se refere às modalidades de avaliação de aprendizagem. A “prática de separar os alunos que conseguem facilmente aprender dos que não conseguem” é fortemente combatida, pois as turmas organizadas por ciclos superam “a

divisão entre aprovados e reprovados”. Trata-se de uma proposta que se fundamenta na compreensão de que o aluno não segregado tenha mais chances para superar as suas dificuldades (Schmitt, 1995, p. 8).

A Escola Cidadã proporciona “condições de avanço e progressão, pois não considera a reprovação ou a retenção de educando de ano para ano, nem de ciclo para ciclo”. A reprovação e a conseqüente repetição do ano letivo, tais como praticadas nas escolas seriadas, são banidas da estrutura curricular. Todos os alunos têm “assegurado o direito à continuidade e terminalidade de estudos, devendo acompanhar o avanço de sua turma”. Para aqueles alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, a estrutura curricular prevê a constituição de planos didático-pedagógicos de apoio, a partir de avaliações especializadas, os quais objetivam garantir a “evolução das suas aprendizagens” (POA/SMED, 1996c, p. 53).

É neste sentido que foram planejados os Laboratórios de Aprendizagem, os quais se destinam apenas a alunos que apresentam “dificuldades e limitações no seu processo de aprendizagem e que são indicados para uma avaliação”. Tais laboratórios têm a função de “investigar o processo de construção do conhecimento e possíveis causas de insucesso” do aluno. Trata-se de um procedimento pedagógico que objetiva criar estratégias que estejam direcionadas para a superação de dificuldades específicas de cada um (Ibid., p. 49). As atividades desenvolvidas neste espaço são integradas ao trabalho desenvolvido na turma, constituindo-se como uma forma de “reforço ao ensino” (Schmitt, 1995, p. 8).

Com este propósito, também foram criadas as Turmas de Progressão. Essas turmas funcionam paralelamente às outras, e são organizadas para recuperar a trajetória de aprendizagem de alunos com defasagem “entre sua faixa etária e a escolaridade”. Elas visam “possibilitar que o aluno alcance o ano e o ciclo correspondentes à sua idade” (POA/SMED, 1998a, p. 43). O objetivo consiste em “proceder à adaptação de estudos de educandos provenientes de outras escolas ou daqueles que não possuem escolaridade alguma”. A permanência dos alunos nessas turmas depende do processo de aprendizagem de cada um. Isso significa que os alunos podem avançar para outro ciclo a qualquer momento, “desde que apresentem condições de continuar normalmente sua socialização e estudos” (POA/SMED, 1996c, p. 37).

A Sala de Integração e Recursos é mais um espaço pedagógico que complementa o projeto de reestruturação curricular da Escola Cidadã. Trata-se de um ambiente que deve

atender, no máximo, a cinco alunos, e destina-se àqueles “portadores de necessidades educativas especiais” (POA/SMED, 1998a, p. 79). Os responsáveis pelo trabalho desenvolvido nesse espaço têm como atribuição investigar a situação de aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais, os quais foram inseridos no Ensino Fundamental regular. Tal procedimento objetiva viabilizar o acompanhamento constante do aluno não apenas por meio do atendimento pedagógico especializado, mas favorecendo o envolvimento da família no seu processo de apropriação dos conhecimentos (Id., 1996c, p. 51).

Neste sentido, a proposta cidadã entende que as formas de avaliação devem considerar e respeitar as particularidades nos processos de aprendizagem, levando em conta “os motivos próprios de cada pessoa e grupo” (Schmitt, 1995, p. 8). Para tanto, a avaliação deve ser compreendida como “processual, contínua, participativa, diagnóstica e investigativa”. Os relatórios avaliativos devem fornecer informações que propiciem “o redimensionamento da ação pedagógica e educativa, reorganizando as próximas ações do educando, da turma, do educador, do coletivo no ciclo e na escola”. A partir desta abordagem, a avaliação não pode fornecer apenas um retrato do desempenho cognitivo do aluno, mas deve propiciar “um *re-olhar* sobre o conjunto da escola” [grifo do autor] (POA/SMED, 1996c, p. 28).

É para contemplar este objetivo que existem três modalidades de avaliação na Escola Cidadã, quais sejam, avaliação formativa, sumativa e especializada. A avaliação formativa, cuja frequência é trimestral, envolve uma auto-avaliação dos alunos e dos professores, uma avaliação geral da turma feita pelo Conselho de Classe, a análise do Dossiê do aluno feita pela família, e o relatório de avaliação individual do aluno feito pelos professores. A avaliação sumativa é o diagnóstico dado ao final de cada ano, que inclui “um juízo globalizante sobre o desenvolvimento da aprendizagem do educando, seus avanços e dificuldades, apontando o modo de progressão do educando”. A avaliação especializada é feita pelo Serviço de Orientação Pedagógica, em conjunto com a Sala de Integração e Recursos e com o Laboratório de Aprendizagem. É um tipo de avaliação destinado a “educandos que exigem uma atenção mais demorada, ampla e profunda do que normalmente seria necessário” (Ibid. p. 53).

Tais formas de avaliação objetivam que a responsabilidade pelo progresso ou pelo insucesso do aluno não recaia apenas sobre ele, mas que seja dividida e partilhada entre

pais e escola. Objetiva-se, com isso, exercitar uma forma de avaliação emancipatória, construída no coletivo, por meio de relatórios construídos “em conjunto com os alunos, ouvindo as suas falas, em sala de aula e com a família”. Assim, a Escola Cidadã acredita possibilitar que o desempenho do educando não seja mais visto como “virtude ou estigma”, para que seja entendido num ambiente de diálogo e de produção coletiva do conhecimento (Schmitt, 1995, p. 8).

Em função de tais reformulações, a SMED acredita que a estrutura curricular da Escola Cidadã constitui “um enfrentamento sério à questão do fracasso escolar”, à medida que garante “que as dificuldades dos educandos sejam superadas” (POA/SMED, 1996c, p. 11). Isso ocorre fundamentalmente porque os alunos que apresentam dificuldades não são excluídos do ambiente educativo, seja através de uma avaliação discriminatória ou da própria repetência de um ano de estudos. A estruturação pedagógica da escola pretende contemplar modalidades de avaliação inclusivas e participativas, destinadas a proporcionar a evolução da aprendizagem de todos os educandos.

Observa-se que uma das características fundamentais da proposta de gestão da Escola Cidadã refere-se à necessidade de ela desenvolver-se “de modo coletivo, com a participação de todos os segmentos nas decisões e encaminhamentos” (Ibid., p. 38). Tal forma de gestão objetiva permitir a construção de relações sociais mais democráticas, as quais só podem ser viabilizadas “a partir da igualdade de condições de participação” dos diferentes segmentos da comunidade escolar (Id., 1995a, p. 26). É com esse objetivo que os quatro segmentos da Escola Cidadã – o corpo docente, o corpo discente, os funcionários e os pais ou responsáveis por alunos – têm representatividade garantida nas instâncias deliberativas da escola.

Os diferentes segmentos têm o direito à representação no órgão máximo da Escola Cidadã, o Conselho Escolar. Tal conselho tem poder deliberativo e fiscalizador, e os representantes eleitos reúnem-se em seminários para avaliação mútua, troca de experiências e encaminhamento de demandas. Entre outras funções, cabe ao órgão nortear os quatro eixos da gestão democrática cidadã, quais sejam, “a Educação Popular, a Interdisciplinaridade, a Avaliação Emancipatória e a construção dos Princípios de Convivência” (Id., 1998a, p. 80). A Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre acredita que, desta forma, estimula a comunidade escolar para a elaboração de um programa de gestão que resulte de um trabalho coletivo.

A Equipe Diretiva tem uma função que, de certa forma, é subordinada às demandas do Conselho Escolar. Esta equipe trabalha para colocar em prática o “plano político-administrativo-pedagógico-cultural”, elaborado pela comunidade, e aprovado pelo Conselho Escolar (POA/SMED, 1996c, p. 40). Os membros da direção devem viabilizar, assim, um “fórum permanente de discussão”, tendo como uma de suas principais atribuições a tarefa de “superar, na prática, a dicotomia entre o administrativo e o pedagógico” (Ibid., p. 39). A pedagogia cidadã entende, portanto, que a atuação da direção deva ser resultado do acordo entre os diferentes segmentos e os princípios administrativos anteriormente aprovados pela comunidade escolar (Azevedo, 1995a).

O papel da supervisão e da orientação pedagógica também é ressignificado a partir dos princípios de uma gestão democrática. A função do especialista da educação deve privilegiar “a discussão sobre as relações de poder que se estabelecem na escola”, pois tais relações são modificadas “numa escola concebida como espaço de vivência da cidadania”. Isso pode ser exemplificado nas próprias relações entre professor e aluno, as quais “passam por redefinições concretas da autoridade e da responsabilidade de cada um”. Portanto, os especialistas da educação ocupam o lugar de “articuladores das ações educativas”, e têm como tarefa “possibilitar à comunidade escolar momentos para reflexão” sobre as diferentes experiências no espaço pedagógico. A ação da supervisão e da orientação, assim concebida, propõe-se a ocupar um importante espaço político na busca pela legitimação de novas relações de poder na sociedade (POA/SMED, 1996c, p. 27-28).

A gestão democrática da Escola Cidadã pressupõe o reconhecimento de “direitos e deveres” por parte de todos os segmentos que convivem no ambiente escolar. Os pressupostos cidadãos afirmam que ambos fazem parte do exercício da cidadania e que, por este motivo, precisam ser respeitados. É com este propósito que são elaborados os Princípios de Convivência. Tais princípios fundamentam as regras para o convívio coletivo, mas não se restringem a “obrigações [impostas] apenas para os alunos”. As regras de convivência devem ser construídas, exigidas, mantidas e modificadas com a participação de todos os envolvidos, inclusive os próprios alunos. É por caracterizar uma construção coletiva e uma exigência recíproca que o encaminhamento dado às infrações é chamado de “sanção por reciprocidade”. O objetivo principal desta sanção é possibilitar

que a infração às normas disciplinares seja seguida de uma reflexão dialógica (POA/SMED, 1995b, p. 22).

Para contemplar os objetivos de uma gestão democrática, a participação dos responsáveis pelos alunos nas “assembléias, nas comissões e como representantes nos Conselhos de Classes é fundamental ao projeto da escola”. É essa participação que possibilitará a tomada de decisões conjuntas sobre o trabalho administrativo e o fazer pedagógico (Schmitt, 1995, p. 8). Mas a proposta cidadã ressalva que não há uma “concessão” para estes sujeitos participarem, pois isso é um direito desses próprios sujeitos. A participação da comunidade escolar caracteriza uma conquista da população, através de lutas históricas dos movimentos sociais (Azevedo, 1995a, p. 36).

Ao tomar “a comunidade e a sociedade como objeto de investigação”, fazendo com que “os representantes da comunidade estejam presentes na escola”, a experiência educacional cidadã acredita investir na “construção da qualidade de ensino e da democracia escolar”. Entende que esta experiência proporciona importantes aprendizagens, as quais “superam o autoritarismo e permitem a construção de relações democráticas entre todos os envolvidos na organização da escola e na produção do conhecimento”. A proposta cidadã acredita que, apenas assim, “possibilitará a formação de sujeitos capazes de tomarem decisões e em condições de intervirem e transformarem a realidade do país” (POA/SMED, 1996c, p. 36-37).

Os propósitos educativos expostos demonstram a força da perspectiva teórico-crítica no discurso da Escola Cidadã. Embora rupturas e continuidades se estabeleçam, é como um projeto educacional fundamentalmente crítico, revolucionário e transformador que tal discurso adquire visibilidade. Este breve e conciso mapeamento das condições de emergência de um discurso educacional objetiva situar um conjunto mínimo de acontecimentos, para que a presente tese exercite, no texto que segue, a problematização mesma de tal discurso.

### **3. CONFIGURAÇÃO DO PROBLEMA**

*No limite extremo da região do cognoscível está a idéia do bem, dificilmente perceptível, mas que, uma vez apreendida, impõe-se de pronto à conclusão de que é a causa de tudo que é belo e direito (Platão, 2004, p. 230).*

Qualquer semelhança entre o mito do ilustre pensador grego e os princípios pedagógicos da Modernidade não expressa uma mera coincidência. O Mito da Caverna, de Platão, enuncia a própria premissa pedagógica: libertar o sujeito essencial, fazê-lo ascender à verdade e dotá-lo de valores morais é a mais sublime das tarefas humanistas. Mas tal tarefa é passível de problematizações, rearranjos e críticas desde o pensamento pedagógico contemporâneo. É inserida neste campo de problematizações que a presente pesquisa erige o seu questionamento.

Em meio às formações históricas do projeto educativo moderno, o discurso pedagógico constitui-se num conjunto de princípios destinados a organizar um programa de ação que responda às aspirações da Educação. À Pedagogia, cabem reflexões filosóficas a respeito da maneira pela qual o trabalho educativo pode e deve desenvolver-se. Tais reflexões não são compostas pela sucessão de elementos naturais, a-históricos ou evolutivos. Trata-se de um campo disciplinar configurado a partir de inúmeras mutações ao longo da Modernidade. Dentre as rupturas e continuidades que estabelece, a pedagogia configura-se como um campo responsável por responder às questões centrais do campo educacional, quais sejam, sobre os fins e os meios para a produção do sujeito da educação.

No campo pedagógico, é relevante a preocupação em torno de três questões: 1<sup>a</sup>) do que deve ser ensinado, do conhecimento a ser considerado válido – o discurso pedagógico precisa determinar o que é conhecimento válido, verdadeiro, para elaborar um currículo, pois um currículo precisa determinar o que deve ser ensinado (o que remete ao campo do saber); 2<sup>a</sup>) de como isso deve ser feito, como isso deve ser praticado, experimentado – tal discurso também necessita fazer considerações assertivas sobre como ativar o processo de ensino, precisa determinar as condições para que esse processo se dê (o que envolve o campo do poder); 3<sup>a</sup>) do tipo de sujeito que aspira constituir – a elaboração pedagógica curricular precisa enunciar um determinado tipo de sujeito, o

sujeito que objetiva formar (que se refere ao campo da subjetividade). Uma tal organização didático-pedagógica do conhecimento é imprescindível ao processo de escolarização. É desta forma que a Educação articula a tríade saber-poder-sujeito para operar o mecanismo escolar.

Pode-se dizer que o campo pedagógico é composto pela articulação de saberes de campos discursivos variados, como da filosofia, da antropologia, da psicanálise, etc. Alguns estudiosos ressaltam, pelo menos, três áreas do conhecimento que, de formas diferentes, constituem o teorizar e o fazer pedagógico, quais sejam, os campos da psicologia, da biologia e da sociologia. As interlocuções teóricas que possibilitam são múltiplas, dispersas e dissociadas, embora algumas adquiram maior ênfase em determinados períodos. Segundo Becker (1994), tais interlocuções configuram-se, no campo da psicologia, com o empirismo, de Skinner, o apriorismo, da teoria da Gestalt, e o construtivismo, de Jean Piaget; no campo da biologia, com o lamarckismo, o darwinismo e as biologias relacionais; e no campo da sociologia, com o positivismo, o idealismo e a dialética. A pedagogia faz uma espécie de alquimia de diversos posicionamentos teóricos, embora sem convergir para uma síntese.

Dentre as diversas possibilidades de enunciação e visibilidade do discurso educacional, as análises pedagógicas vão desde os pressupostos de cunho salvacionista e messiânico da educação jesuítica e religiosa, a concepção de escola como mecanismo de socialização para o trabalho, instrumento de adequação para o mundo industrializado, passando pela crítica à reprodução social, à escola como aparelho ideológico do Estado e ao ensino tecnicista, até a concepção denominada teórico crítica, influenciada pelos teóricos da Escola de Frankfurt, incluindo as proposições construtivistas e as atuais apropriações do multiculturalismo.<sup>5</sup> Mas tais tendências teóricas não adquirem enunciabilidade em um só tempo e de forma universal, tampouco são tornadas visíveis de forma homogênea ou experimentadas de maneira uniforme.

Nesta múltipla injunção, pode-se dizer que a proposta da Escola Cidadã procede a conjecturas de conhecimentos historicamente constituídos sobre currículo, aprendizagem, didática, planejamento, ensino, avaliação, entre outros. Pode-se dizer que firma seus pressupostos, especialmente, em teorias pedagógicas críticas e construtivistas. Situa-la

---

<sup>5</sup> Sobre especificidades destas tendências teóricas, ver mais em Enguita, 1989; Gadotti, 1987; Saviani, 1987; e Silva, 2001.

como uma proposta crítica e construtivista, no campo pedagógico, significa dizer que comporta tendências consideradas atuais, inovadoras e, inclusive, inéditas, em termos de educação. Isso faz com que a proposta da Escola Cidadã adquira visibilidade e enunciação, não apenas no quadro de políticas públicas para a educação de Porto Alegre, mas no âmbito nacional e internacional.<sup>6</sup>

### **3.1 Problemática cidadã<sup>7</sup>**

Ao propor um programa de ação para responder às aspirações do campo educacional, a proposta da Escola Cidadã assume diferentes nuances do discurso pedagógico regulativo e normalizador, que institui formas de ser sujeito e de viver neste tempo presente. Embora possamos apontar diferenças importantes entre as proposições curriculares cidadãs e tantas outras as quais se propõe divergir – as proposições de um ensino tradicional ou tecnicista, por exemplo –, podemos dizer que algumas aproximações são evidentes no que se refere à necessidade de conciliar posicionamentos em torno das três questões referidas anteriormente. Em suas ramificações e áreas, o discurso da Escola Cidadã precisa responder às questões a respeito do conhecimento a ser considerado válido,

---

<sup>6</sup> Embora seja necessário fazer muitas considerações para definir tais tendências pedagógicas, pode-se dizer que o construtivismo envolve problematizações oriundas do campo da psicologia da educação, e a perspectiva teórico-crítica, de análises relacionadas ao campo da sociologia da educação. Mas há cruzamentos entre essas perspectivas, o que torna difícil uma delimitação precisa. Cabe ressaltar que a proposta da Escola Cidadã pode ser considerada crítico-construtivista à medida que se fundamenta em princípios teóricos de alguns estudiosos do campo educacional como, por exemplo, Paulo Freire, Jean Piaget, Lev Semyonovich Vygostky, Dermeval Saviani, Moacir Gadotti, Emília Ferreira, Ana Teberosky, Antônio Joaquim Severino, Mariano Fernández Enguita, Jussara Hoffmann, Carlos Rodrigues Brandão, Jurjo Torres Santomé, Antônio Flávio Barbosa Moreira, Henry Giroux, entre outros.

<sup>7</sup> Ao adjetivar de cidadão ou cidadã, seja o discurso, a verdade, o currículo, a racionalidade, a pedagogia, os princípios ou a gestão da escola, esta tese não está assumindo uma posição frente ao projeto político-pedagógico analisado, e tampouco pretende fazer referência a uma discussão filosófica a respeito da problemática da cidadania, que perguntaria se este projeto pedagógico é ou não, verdadeiramente, cidadão, porque e em que momentos seria. Esse não é o propósito da presente pesquisa. Quando este trabalho refere-se ao discurso da Escola Cidadã como “discurso cidadão”, não está assumindo uma forma de compreender tal discurso, ratificando que ele seja isso ou aquilo. De uma perspectiva mais ampla, pode-se dizer que tais definições não são feitas propriamente por esta pesquisa. Nos momentos em que esta tese utiliza tais adjetivações, está situando o discurso da Escola Cidadã em um campo discursivo da educação que assim o delimita e compreende, ou seja, o campo de enunciação de seu próprio discurso, o qual se enuncia cidadão, inclusive, este é o nome dado ao projeto da escola. Neste trabalho, essa adjetivação adquire um sentido mais comum, como no momento em que chamamos de discurso Mesquitano, o projeto pedagógico da escola José César de Mesquita, ou princípio Juliano, algo referente à escola Júlio de Castilhos. Esta precaução inicial destina-se a evitar o uso de aspas que, utilizadas com exaustão, adquirem um caráter evasivo que, muitas vezes, nada explicam ou contribuem, ao contrário, acabam por confundir o desenvolvimento argumentativo. Sendo assim, estes termos serão usados ao longo deste trabalho com o intuito de simplesmente defini-los e nomeá-los, tendo o objetivo de guardar a especificidade e a força de sua expressão no meio analisado.

da maneira como deve ocorrer o processo de ensino-aprendizagem e do tipo de subjetividade que objetiva constituir.

Para determinar o que é conhecimento válido, verdadeiro, e que tipo de subjetividade quer-se formar, é preciso elencar critérios, valores morais, julgar e preferir uns a outros. Tais critérios definem o que é bom e o que é mau na conduta humana. Mas o valor não é algo incontestável, soberano, ele é igualmente fabricado, tanto quanto a verdade e a subjetividade. O conhecimento e a verdade não estão em algum lugar, à espera de serem encontrados, são inventados, produzidos e não correspondem a uma realidade pré-fixada. Tampouco existe um núcleo essencial de subjetividade a ser manipulado, naturalmente. Nem mesmo um eu real escondido, a ser libertado ou descoberto. Neste sentido, os valores são artifícios contingenciais. Trata-se de um campo aberto para a criação e a recriação dos valores, da verdade e da subjetividade, em meio às relações de força, as quais ativam o processo de luta pela imposição de sentidos (Silva, 2002).

Tendo isso em vista, o discurso ratificado pela Escola Cidadã sustenta-se em reflexões históricas e contingentes a respeito de como o trabalho educativo deve organizar-se para alcançar fins específicos. Ocupa, portanto, um privilegiado lugar de luta pela imposição de verdades, constituição de sujeitos e valoração moral. A proposta cidadã ocupa esse lugar, pois determina e seleciona o que é conhecimento válido, o que é verdade; ocupa esse lugar, pois objetiva formar um determinado tipo de sujeito; ocupa esse lugar, pois elenca valores a partir dos quais isso deve se dar. Enfim, a Escola Cidadã enuncia e dá visibilidade à verdade pedagógica do tempo presente, articulando a tríade poder-saber-sujeito, e é por este motivo que importa problematizá-la (Uberti, 2005).

Mas, afinal de contas, qual é o problema com a produção pedagógica curricular da proposta da Escola Cidadã? O que é criticável na instauração de determinados conhecimentos? O que é criticável na objetivação de um tipo específico de sujeito? O que é criticável na operação de valoração moral? Por que isso configura um tema digno de ser estudado, problematizado? Já é sabido que há uma produção da verdade, pois ela não está dada *a priori*, e que as verdades são históricas, contingentes, datadas, não universais ou transcendentais. Temos claro que em outros momentos históricos outros domínios de práticas discursivas e não-discursivas produziram diferentes verdades acerca da educação e de como ela deveria ser encaminhada. Também já destituímos a verdade de seu poder

divino, místico e ideológico. Questionamos a verdade em sua perpetuação e imortalidade. Então, onde está o problema?

O problema está, justamente, naquilo que a verdade pedagógica faz. Ela produz, deixa de produzir, exclui, inclui, delimita, orienta, nega, classifica, esconde, cria, valoriza, subjuga, evoca, sucumbe, mostra. Não se trata de assumir simplesmente uma posição contrária a isso. Trata-se de uma posição histórico-genealógica que pergunta a respeito do *como* isso é, foi e pode ser possível; uma posição que não toma as verdades pedagógicas como naturais, mas investidas por um regime de poder-saber-verdade. É por esta razão que interessa problematizar a forma pela qual a prática discursiva cidadã adquire valor de verdade, a forma pela qual se torna visível e enunciável, articulado-se a campos de saber e de poder específicos.

Problematizar a forma pela qual o discurso cidadão adquire valor de verdade não consiste em criticar um sentido ou os próprios efeitos do discurso da Escola Cidadã. Não se objetiva dirigir uma crítica aos sujeitos que elaboraram a proposta ou a um governo centrado no Estado, tampouco à potente difusão de políticas neoliberais – ainda que se reconheça o mérito de críticas como estas. O próprio discurso da Escola Cidadã procede a uma crítica bastante legítima dos propósitos e objetivos de uma forma de governo com ênfase neoliberal, em que as preocupações com o mercado e com o capital adquirem relevante centralidade. Entende-se que “o Deus mercado não fica por isso absolvido, mas chamá-lo para tudo explicar pouco acrescenta à compreensão de uma dinâmica cultural mais ampla” (Fischer, 1994, p. 35).

Esta problematização não quer destituir a importância de um projeto pedagógico atento às especificidades daqueles sujeitos mais desfavorecidos em nossa cultura. Tampouco quer dizer que os motivos do fracasso escolar de classes populares nada tenham a ver com um campo discursivo mais amplo, como o do neoliberalismo. É exatamente o contrário. Sua invenção como problema, e um problema grave, é resultado da articulação entre vários campos discursivos e não discursivos. Tais campos remetem a várias áreas do conhecimento, sejam elas políticas ou pedagógicas, científicas ou não. E é por fazer parte desta articulação que o discurso cidadão precisa ser analisado.

Este trabalho entende que a definição de uma perspectiva legítima de propósitos educativos não coincide com intenções individuais, embora possa manifestar-se por meio delas. Os seus modos de transformação e articulação também não se devem a descobertas

particulares, tampouco caracterizam mudanças de mentalidade coletiva. As transformações das práticas discursivas, visíveis e enunciáveis na pedagogia cidadã, relacionam-se a um conjunto complexo de modificações, embora não sejam o resultado preciso de tais modificações. Tais acontecimentos múltiplos, de transformações autônomas, não remetem a um sujeito transcendental responsável pela sua invenção num nível originário. Designam, antes, uma vontade de saber que, tal como definida por Foucault, é “anônima e polimorfa, suscetível de transformações regulares e considerada num jogo de dependência determinável” (Foucault, 1997a, p. 12-13).<sup>8</sup>

É como resultado de uma prática cultural de nosso tempo que o discurso da Escola Cidadã é produzido, assim como os seus múltiplos efeitos sobre cada sujeito e a população escolarizada. O produto de uma tal situação estratégica, imersa em relações de poder e saber, comporta efeitos de conjunto, mas de uma injunção múltipla. Não constitui efeitos previsíveis e totalitários, tampouco independentes, unitários, de proposições diretamente identificáveis no discurso cidadão. Isso significa que, além de não se tratar de uma relação

---

<sup>8</sup> É por este motivo que, no tratamento dado ao material de análise desta pesquisa, esta tese não especifica quem foi o sujeito que proferiu esta ou aquela afirmação. Este trabalho não aponta individualmente de onde provém determinado enunciado em função de fundamentar-se numa perspectiva que questiona não apenas a noção de autoria, ao demonstrar que este é apenas um lugar, uma posição de sujeito, já que vários falaram antes dele (Foucault, 1992), mas também a concepção de poder tradicional, que o toma como reprodutivo e hierárquico, fazendo atentar para o seu caráter disperso e volátil (Foucault, 1999f). Por que haveria de ser diferente a *força* do que foi afirmado pela secretária de educação da cidade em relação ao que foi afirmado por uma professora em sala de aula? Pensar que há mais força em uma ou em outra posição de sujeito (no que tais sujeitos seriam passíveis de enunciar), implica considerar que os efeitos de verdade, de subjetivação e governo seriam mais fortes. Mas como saber dos efeitos subjetivantes? Não há como saber desses efeitos, pois não há como saber se os indivíduos vão estar mais sujeitos ao discurso da professora, do colega, do prefeito ou da vizinha. É claro que esses sujeitos ocupam posições diferentes de poder, mas isso não significa que eles estejam situados numa escala hierárquica fixa, tendo mais ou menos poder, e que, por este motivo, aquilo que enunciam tenha mais ou menos força subjetivante. Pensar que alguma posição de sujeito tenha mais força, como a de prefeito, por exemplo, é pensar a partir da concepção de poder tradicional, que se exerce de cima para baixo, e que difere da concepção de poder da qual este trabalho partilha. Estes sujeitos ocupam posições específicas nas relações de poder, certamente, mas todas elas são indispensáveis para a força subjetivante de um discurso. Não há como hierarquizar-las pela sua relevância ou importância, pois sua relevância ou importância é relativa a uma série de outros fatores. Apenas a partir da análise desses outros fatores seria possível especificar como um sujeito pôde vir a ocupar um lugar de enunciação dotado do crédito da verdade. Ainda que esse não seja o propósito desta tese, cabe ressaltar que Foucault dá alguns sinais dessa possibilidade quando se refere ao “status” do discurso médico. Esse status refere-se ao fato de que o lugar de sujeito ocupado pelo médico “compreende critérios de competência e de saber” (1995c, p. 57). Ele aponta a possibilidade de se perguntar sobre que função de sujeito tem o direito de proferir um discurso, pretensamente verdadeiro, num dado jogo de relações de poder. Tais relações compreendem também outros indivíduos, diferentes instituições, outras atribuições e demandas, outros status, que definem o funcionamento de um status em relação ao conjunto da sociedade. Tendo em vista que não se trata de analisar o complexo jogo de relações de poder que, historicamente, possibilita que alguns sujeitos ocupem um lugar de status educacional, a presente tese considera os sujeitos de enunciação do discurso da Escola Cidadã como multiplicadores de uma discursividade, naquilo que partilham de um regime de verdade, no que são passíveis de enunciar.

de causa e efeito, não se trata de procurar pela origem do discurso. Entende-se que o aparato de possibilidades que concede ou não valor de verdade a campos discursivos variados “pertence a um domínio já definido, cujas leis de possibilidade já foram articuladas e cujos caracteres são anteriores à enunciação que o coloca” (Foucault, 1995c, p. 108-109).

Neste sentido, o presente trabalho não se ocupa de criticar um professor que se empenhou em elaborar uma tradicional prova, em detrimento de propor uma avaliação construtivista, porque entende que foram determinadas condições de visibilidade e enunciação que tornaram possíveis estas diferentes nuances no discurso pedagógico da atualidade. Desde esta perspectiva, poder-se-ia perguntar, por exemplo: por que, sob determinadas condições de luz e de linguagem, pode-se afirmar que fazer uma prova oral é um procedimento equivocado, que beira uma atitude antipedagógica? Fazer essa pergunta significa problematizar as modificações nas formas de atribuição de valor de verdade aos atos pedagógicos. Isso porque são tais valores que definem a posição a ser ocupada por esse professor, atribuindo efeitos específicos a este procedimento. É por este motivo que não se trata de fazer uma crítica ao sujeito da ação, porque são os artifícios de uma racionalidade política que articulam o poder de verdade do seu discurso.

Entretanto, tal questionamento não reporta a uma “uma recusa cética ou relativista de toda verdade verificada” (Id., 1995a, p. 235). Não se nega a importância de tais conhecimentos pedagógicos construtivistas para o campo da educação. É exatamente o contrário. A importância que adquirem em nosso regime pedagógico de verdade demonstra a sua produtividade. Eles são importantes, justamente porque eles fazem diferença. Mas o fato é que a ênfase está na forma pela qual essa diferença pôde ser produzida e, nessa produção, que campo de possibilidades ela ativa. Afinal, como, em determinado momento histórico, é possível que se diga que o infantil é uma tábula rasa na apropriação dos conhecimentos? De que forma, em outro momento, afirma-se que, se consideradas as capacidades cognitivas da criança, ela pode resistir à evasão escolar? Tais perguntas remetem ao questionamento sobre aquilo que uma discursividade produz, e sobre como esta produção discursiva tornou-se possível.

Embora esta tese não se proponha a fazer uma história genealógica da Escola Cidadã<sup>9</sup>, uma tal história poderia colocar-se a perguntar: Como se fez e se faz possível que se critique a visão masculina, branca e heterossexual dos currículos tradicionais? Esta pergunta indica que a perspectiva genealógica supõe um questionamento sobre a forma pela qual tal especificidade do discurso educacional apresenta diferenciações e conformações, articulando-se a outros campos enunciativos que, neste caso, dá forma ao discurso da Escola Cidadã. É, portanto, tomando o discurso da Escola Cidadã desde a perspectiva genealógica que a presente tese se coloca a problematizá-lo.

### **3.2 Indagações**

Proceder a esta análise implica problematizar a insistente pergunta que a Educação faz há séculos – e à qual a pedagogia cidadã responde –, qual seja: quais os fins e os meios para a produção do sujeito da educação? Ao problematizar essa pergunta, ao invés de responder, esta tese objetiva questionar a forma pela qual tal elaboração no campo da educação torna-se possível. Assim, a histórica questão pedagógica é suspensa pela indagação: como, historicamente, se tornou possível estabelecer meios adequados e fins específicos para objetivar a produção de um determinado tipo de sujeito? Tal questionamento não constitui uma questão de pesquisa propriamente dita, mas a indagação que dá suporte operacional inicial para a pesquisa aqui desenvolvida.

É a partir dessa indagação que se torna possível configurar as questões que a presente tese propõe-se a responder, as quais remetem à problematização das relações de poder-saber tornadas visíveis e enunciáveis no regime pedagógico de verdade cidadão. Como a prática discursiva cidadã dá visibilidade e enunciação a forças de poder? De que forma esse regime de verdade sanciona suas assertivas? Como o discurso cidadão incita determinadas modalidades de subjetividade? De que maneira algumas formas de saber articulam-se em tal discurso pedagógico?

Ainda que não se trate de responder essas questões em sua totalidade, dando explicações únicas ou definitivas, tais perguntas dão sustentação ao objetivo central desta

---

<sup>9</sup> Ao propor uma crítica genealógica do discurso da Escola Cidadã, esta tese enreda-se numa perspectiva de análise histórica, tendo em vista o próprio instrumental foucaultiano utilizado. Mas uma crítica genealógica não remete, necessariamente, a uma história genealógica, embora os objetos do discurso analisados sejam tomados desde este ponto de vista. Maiores detalhes sobre esta escolha metodológica encontram-se no capítulo *Instrumentos de combate*.

pesquisa, que se refere ao questionamento de um regime pedagógico de verdade, à problematização da verdade cidadã. Tal problematização implica considerar que o perigo da verdade é a sujeição a que a que ela nos submete; é a forma como nos faz sujeitos nas relações de poder; é a maneira pela qual nos posiciona nessas relações. Esta pesquisa importa-se, portanto, em analisar o regime de poder-saber-verdade da pedagogia cidadã, na expectativa de problematizar os perigos de sujeição à verdade nele configurados.

Ao considerar que a verdade é transitória, não universal ou a-histórica – portanto, que ela não responde a tudo, não dá conta de tudo e que nenhuma verdade seria dotada de um tal poder desta ordem –, quais são os perigos desta verdade? Se a verdade, toda ela, é ficcional e poética (embora precisamos dotá-la de um valor fundamental para creditá-la como um princípio verdadeiro e, ao fazer isso, distanciamo-nos do seu caráter inventivo e lhe atribuímos um valor essencial ao corporificá-la em formas de subjetividade), qual o delírio e a embriaguez a que nos submetemos, justamente, ao atribuímos a ela um valor de Verdade, ao tomá-la como real e essencial? Qual o perigo de sujeição a essa credulidade? Quais os perigos de sujeição à verdade configurados no discurso da Escola Cidadã?

Importa ressaltar que se trata de problematizar a verdade sob este aspecto, e não de listar ou enumerar possíveis perigos. Para tanto, a presente tese enreda-se na análise crítica de alguns elementos constitutivos do discurso cidadão. Tal análise remete à necessidade de demonstrar com quais urgências morais educacionais a proposta político-pedagógica da Escola Cidadã defronta-se (enunciando uma verdade cidadã); à importância de descrever a forma pela qual ela propõe educar, moralizar, governar o sujeito para responder a essas urgências (propondo modalidades de subjetividade); assim como, à possibilidade de demonstrar como ela dá visibilidade a formas de saber (conhecimentos pedagógicos específicos) e a forças de poder (relações de força entre os sujeitos) em seu campo enunciativo. É por meio dessas problematizações que, ao circunscrever a forma pela qual o discurso de verdade da Escola Cidadã entra na rede de poder-saber da educação, esta pesquisa procura responder às indagações que faz.

### **3.3 Embate com a verdade**

Um dos tantos perigos detectados por Foucault parece ter sido este: a sujeição à verdade. Em seus estudos genealógicos, o filósofo demonstra que esta busca articula-se a

uma das mais importantes obrigações morais do sujeito ocidental: “à verdade e a uma organização científica do conhecimento” (Foucault, 1993, p. 205). Ele afirma que se trata de uma busca incansável da verdade, e que “respeitá-la em sua complexidade é uma obrigação da qual não pode salvar-se nenhum poder” (Id., 1991, p. 242). Isso porque não há como pararmos de buscar pela verdade e nem como a acharmos, pois este é, justamente, um movimento vital.

Mas ao diagnosticar esta busca da verdade como “um trabalho sem fim”, Foucault não sugere que a ultrapassemos ou que a reproduzamos, motivo pelo qual se abstém de fazer proposições (Ibid., p. 241-242). O fato é que o interesse foucaultiano não está na busca de soluções para os dilemas morais do tempo presente, mas na genealogia das formas de problematização moral. Isso significa perguntar pela forma como determinados acontecimentos, entre continuidades e rupturas históricas, passam a ser enunciados como um problema. É por este motivo que ele aponta para um outro tipo de pergunta, a respeito de como nos obrigamos a buscar por respostas, destinadas a indicar soluções verdadeiras, ao invés de perguntar por elas.<sup>10</sup>

Pode-se dizer que tal pergunta constitui uma das tarefas do “intelectual específico”. Isso porque o comprometimento ético não se resume à busca de soluções, mas ao estudo genealógico das formas de problematização.<sup>11</sup> Fazer um tal estudo significa perguntar pela forma como isto ou aquilo se torna um problema, e não pela maneira de solucioná-lo. O trabalho genealógico do intelectual específico não parte em busca soluções não porque ignore os problemas ou queira favorecê-los. Antes disso, ele entende que todas as soluções carregam perigos, pois todas soluções são imperfeitas. A diferença está no fato

---

<sup>10</sup> São inúmeras as críticas dirigidas a esse posicionamento foucaultiano. Pode-se citar, como exemplo, a produção de Terry Eagleton (1993), que procede a uma forte crítica ao que nomeia de relativismo cultural pós-estruturalista, direcionando algumas análises à produção de Michel Foucault. Outro exemplo é o artigo de Eduardo Gontijo (1995), o qual elabora uma análise da dimensão da ética, apontando fragilidades na perspectiva foucaultiana. De um modo geral, pode-se dizer que as críticas direcionadas ao trabalho de Foucault sinalizam para a falta de uma perspectiva propositiva em suas pesquisas, e que a dimensão estética, entendida pelos críticos como destinada a cumprir esta função, constituiria uma base frágil para fundamentar uma política. O conhecido artigo de Habermas (1990) é exemplar neste debate. Outras análises críticas sobre a dimensão constitutiva da ética e sua relação com estudos pós-estruturalistas também podem ser encontradas em Apel, 1997; Dews, 1996; Schustermann, 1998; e Welsh, 1995.

<sup>11</sup> Esta tese compreende o exercício de problematização tal como definido por Michel Foucault: “o conjunto das práticas discursivas e não discursivas que fazem entrar algo no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto do pensamento (...)”. (Foucault, 1991, p. 232).

de que o intelectual específico não parte da premissa de que “tudo é ruim”, do mal, mas de que “tudo é perigoso” (Foucault, 1995b, p. 256).

Partir da premissa de que tudo seja perigoso possibilita que se tenha sempre algo a fazer, a questionar e a problematizar (Id., 1996b). Essa é a importância do trabalho intelectual, tendo em vista que estamos distantes de relações de poder-saber neutras e apaziguadas. Isso significa que o intelectual específico faz um incansável questionamento dos acontecimentos sociais de seu tempo, mas sempre em uma dimensão específica e localizada e, especialmente, no momento em que o poder de verdade de um discurso adquire força relevante. Sua tarefa consiste em travar uma batalha para “desvincular o poder da verdade das formas de hegemonia (...) no interior das quais ela funciona no momento” (Id., 1999a, p. 14). Trata-se de uma luta em setores determinados, em pontos precisos – que pode ser no trabalho, na escola, no hospital, na família – contra as evidências totalizadoras daqueles que falam em nome da verdade.

É neste sentido que Foucault afirma: “a escolha ético-política que devemos fazer a cada dia é determinar qual é o principal perigo” (Id., 1995b, p. 256). Demonstrar, a cada uma e outra ocasião, onde se situa um possível perigo não supõe que este intelectual esteja numa posição privilegiada de saber em relação ao poder de verdade de um discurso. Foucault demonstra que não há lugar fora do poder em que qualquer saber poderia situar-se (Id., 1999a). O intelectual não deixa de ter uma relação direta com a política de verdade de seu tempo, pois ele trabalha, justamente, em torno dos regimes de verdade essenciais ao funcionamento social. A diferença está no fato de que o intelectual específico não compreende a verdade como “o conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou fazer aceitar”, mas como “o conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder”. Entende-se, assim, que ele não trava um combate em busca da verdade, mas “em torno do estatuto da verdade e do papel econômico-político que ela desempenha” (Ibid., p. 13).

Este intelectual “não é, portanto, ‘o portador de valores universais’; ele é alguém que ocupa uma posição específica, mas cuja especificidade está ligada às funções gerais do dispositivo de verdade em nossas sociedades” (Ibid., p. 13). Se o seu trabalho está ligado às funções gerais de produção da verdade, o intelectual e o seu objeto de análise estão entrelaçados num único e mesmo jogo de forças. Isso indica que a especificidade de seu trabalho não pode se referir à tarefa de descobrir verdades profundas e elaborar teorias

para, com elas, iluminar caminhos em direção ao progresso. O trabalho do pesquisador, frente às forças de poder, “não é mais o de se colocar ‘um pouco na frente ou um pouco de lado’ para dizer a muda verdade de todos”, precisamente porque “os próprios intelectuais fazem parte deste sistema de poder” (Foucault, 1999c, p. 71). Antes, o que sua especificidade possibilita é atentar para a forma pela qual resistências locais e micropolíticas podem insurgir-se contra poderes locais em dimensões precisas. Assim compreendido, o intelectual não assume uma postura de “representante das massas”, mas entende que pode vir a “oferecer análises úteis para lutas específicas” (Rajchman, 1987, p. 40).<sup>12</sup>

É em função de os intelectuais estarem imersos nos regimes de poder-saber-verdade que, para Foucault, “o pensamento jamais foi questão de teoria”, pois as práticas que analisou “eram problemas de vida, eram a própria vida” (Deleuze, 1992d, p. 131). Essa postura difere profundamente de uma concepção que entende os aportes teóricos como destinados ao esclarecimento de uma dada realidade. O exercício intelectual não consiste na aplicação de uma teoria sobre uma realidade prática, como se o intelectual fosse o seu guia iluminador.<sup>13</sup> Sobretudo porque, uma teoria não se expressa e não se aplica sobre uma prática, “ela é uma prática”, uma prática de luta, que toma a teoria como um “instrumento de combate”. Tomar as ferramentas de análise como um instrumento de combate não consiste em apropriar-se das teorias para esclarecer a verdade dos fatos. Antes, tomá-las como instrumentos de combate consiste em utilizá-las para uma forma de luta local e regional contra o poder, “para fazê-lo aparecer e feri-lo onde ele é mais invisível e mais insidioso” (Foucault, 1999c, p. 71).

É em função de o pesquisador estar enredado no valor de verdade das práticas sociais que analisa, que esta tese considera o projeto da Escola Cidadã como um importante projeto na área da educação. Sem dúvida, trata-se de uma proposta pedagógica que apresenta inúmeras modificações em busca de uma experiência democrática de escolarização – ainda que democracia seja uma noção bastante complexa e que se preste a muitos usos em tempos em que o respeito às diferenças e as produções sobre multiplicidade adquirem visível enunciabilidade e nuances variadas. Para exemplificar este

---

<sup>12</sup> Outras considerações sobre o trabalho do intelectual específico, da perspectiva foucaultiana, pode ser encontrado em Foucault, 1991, 1995b, 1999a, 1999c.

<sup>13</sup> Uma discussão sobre os problemas oriundos do binarismo teoria e prática encontra-se no capítulo *Intencionalidade educativa*.

argumento, ainda que de forma bastante sucinta: não é possível negar que a proposta cidadã inclua, no processo de escolarização, alguns daqueles sujeitos que mais necessitam de inclusão. Não carece fazer uma argumentação detalhada dessa necessidade, pois o discurso da Escola Cidadã o faz exaustivamente. Esta tese pontua uma necessidade de inclusão à medida que se encontra imersa no regime pedagógico de verdade atual, no entanto, ressalta que a constituição desta própria necessidade de inclusão – de sujeitos distantes de uma experiência educativa formal – se configura a partir de inúmeros deslocamentos históricos operados no campo da educação.

Reconhecer a importância daquilo que nos propomos a analisar, assim como o fato de estarmos comprometidos com esse objeto, remete ao que Derrida afirma a respeito de herança (Derrida e Roudinesco, 2004). Este herdar implica em “saber reafirmar o que vem ‘antes de nós’, e que, portanto, recebemos antes mesmo de escolhê-lo, e nos comportar sob este aspecto como sujeito livre”. Assim que essa herança implica uma dupla injunção entre reafirmação e escolha. Tal reafirmação é um relançar que “continua e interrompe” (Ibid., p. 12-13); e esta escolha refere-se a uma decisão, uma interpretação específica daquele que herda, pois “a afirmação do herdeiro consiste naturalmente na sua interpretação, em escolher” (Ibid., p. 17).

Trata-se, inicialmente, de uma apropriação do que nos antecede, mesmo sabendo da impossibilidade de sua completude e, posteriormente, de uma reafirmação, para relançar esta herança, à medida que escolhermos preservá-la. Isso significa que, na posição de herdeiro, este intelectual específico critica, discerne e diferencia, ou seja, movimenta as alianças. Não há uma filiação simples, cega ou de fidelidade plena. Em algumas situações, o herdeiro é aliado a alguém contra outros, em outras, é opositor deste alguém, unido a outros. Ao contrário do que se poderia pensar, isso não consiste num oportunismo, mas caracteriza o próprio exercício político da heterogeneidade.

Embora esta tese não tome a “desconstrução”, proposta por Derrida, como uma ferramenta de análise propriamente dita, tal conceito indica caminhos para a compreensão do que se pode fazer com as nossas heranças, inspirando a forma como este trabalho se posiciona analiticamente. A desconstrução “significa a deposição ou decomposição de uma estrutura [...] que consiste em desfazer, sem nunca destruir, um sistema de pensamento hegemônico ou dominante” (Ibid., p. 9). Ela não se propõe a “denegrir, ferir ou amesquinhar a força ou a necessidade de um movimento”, antes, supõe que se renda

homenagem, em primeiro lugar, às nossas heranças e, depois, se reinterprete, fazendo transbordar significados (Derrida e Roudinesco, 2004, p. 16). É, fundamentalmente, por reconhecer os méritos da proposta cidadã no campo da educação que esta tese toma o seu discurso como objeto de análise.

Uma tal desconstrução não inspira os pesquisadores a empenharem-se na destruição de sistemas de pensamento, projetos políticos ou, mesmo, de propostas pedagógicas. Consiste numa tentativa de fazê-los viver, e viver de outra forma. Eis a homenagem que se rende aos caros objetos analisados. Desconstruir é render homenagem ao objeto que se analisa porque tal objeto é digno disso, é digno de transformações e críticas. Analisar a proposta da Escola Cidadã é honrar uma herança. É reconhecer uma proposta pedagógica que, em seu tempo, é revolucionária, é característica de um movimento político de esquerda, atento aos perigos do imperialismo da nova ordem mundial. É por herdar a crença em uma educação emancipatória que esta pesquisa toma a proposta cidadã para problematizar. Mas antes de qualquer coisa, este herdar interpreta, filtra e transforma.

Cabe reconhecer que tal empenho consiste numa tarefa, por vezes, contraditória e desconfortável, pois se trata de “receber e, no entanto, escolher, acolher o que vem antes de nós e, no entanto, reinterpretá-lo” (Ibid., 2004, p. 14). Problematizar a herança constitui-se num trabalho difícil e árduo, pois não é o caso de efetuar sua condenação, tampouco de oferecer-lhe uma recepção passiva. Mas, como afirma Derrida, “a melhor maneira de ser fiel a uma herança é ser-lhe infiel, isto é, não recebê-la à letra, como uma totalidade, mas antes surpreender suas falhas, captar seu ‘momento dogmático’” (Ibid., p. 11). Possivelmente, o comprometimento ético-político do intelectual específico seja precisamente este: demonstrar os momentos dogmáticos da verdade, causando surpresa às formas de sujeição da subjetividade.

Expor um comprometimento ético-político parece ter tornado-se algo pouco costumeiro, especialmente no campo das pesquisas inspiradas nos referenciais teóricos aqui utilizados, chamados de pós-estruturalistas – ainda que os estudiosos deste campo teórico não tenham feito apologia a uma tal abstenção. Este trabalho questiona a posição daqueles que lêem tais referenciais como apolíticos, e também questiona a posição daqueles que procuram freneticamente por suas propositivas intervenções. Arrisca-se a

discordar, pois entende que as perspectivas de análise que tais referenciais desenvolvem não se resumem a essas duas opções, menos ainda se de tal forma opostas binariamente.<sup>14</sup>

Importa ressaltar que, embora este trabalho esteja ancorado em referenciais entendidos como pós-estruturalistas, isso não significa que posicionamentos políticos devam manter-se distantes ou, ainda, que as pesquisas inspiradas nestes referenciais possam ou devam situar-se para além de Bem e Mal. No entanto, tal como afirmado anteriormente, isso também não quer dizer que seja preciso buscar a solução para os dilemas morais do tempo presente. Trata-se de reconhecer que as características gerais deste pensamento – seja a suspensão da crença na supremacia da Razão ou na consciência de um sujeito essencial, ambos em busca do Bem universal –, não inspiram, de forma alguma, um tipo de análise em que se busca um posicionamento neutro ou totalmente descomprometido com o emaranhado do devir histórico.

Escrever para além de Bem e Mal não significaria fazer uma tese desajuizada. Uma tese desajuizada é própria do juízo. Escrever para além de Bem e Mal não significa ser imparcial. Acreditar em qualquer princípio de imparcialidade e objetividade é conservar algum (ou alguns) dos possíveis propósitos da pesquisa, à distância. Conservá-los à distância significa tentar afastar-se de qualquer proposição que a contamine. Isto, de uma forma ou outra, restitui um real essencializado, à medida que exercita a projeção do que o falsifica ou transfigura. Sua pretensa imparcialidade cria um real ainda mais real que o real que se propõe a negar (Larrosa, 2003). Neste sentido, escrever para além de Bem e Mal significa resistir ao pânico acadêmico, abstendo-se de legislar. Significa dizer outras coisas, coisas outras. Mas de forma alguma significa deixar de ser ajuizada para ser desajuizada. A Tese, uma Tese, é ajuizada, mas por seu valor de verdade, que é outro.

---

<sup>14</sup> Apesar da dificuldade em definir este campo, pode-se dizer que, influenciados especialmente por dois filósofos alemães, quais sejam, Friedrich Nietzsche e Martin Heidegger, estudiosos como Gilles Deleuze, Michel Foucault, Jacques Derrida e Jean François Lyotard enfatizam uma peculiaridade filosófica com um movimento que começa na França, em meados de 1960. Tal movimento critica as pretensões científicas e totalizantes do estruturalismo, embora partilhe e amplie alguns de seus procedimentos. Dentre as suas problematizações, ressaltam-se uma crítica radical ao sujeito humanista, autônomo e consciente, um questionamento da crença na razão e no progresso da ciência, e uma recusa ao pensamento da representação da realidade que precede à linguagem (Peters, 2000). Mas, ainda que seja possível caracterizar minimamente algumas particularidades de um movimento filosófico, é preciso fazer uma ressalva. As expressões *pós-estruturalismo* e *pós-estruturalistas* procedem a uma generalização digna de ser colocada em suspenso. Trata-se de um campo bastante complexo, em que os seus herdeiros apresentam especificidades e diferenças consideráveis. Derrida discorda daqueles que os citam “em série”, sobretudo porque a possibilidade de demarcação das especificidades torna-se mínima. A dificuldade de estabelecer relações entre os trabalhos dos próprios estudiosos deste campo é notória, dada a complexidade peculiar de cada um. Na tentativa de circunscrever uma possível especificidade, ele afirma que se tratava de um momento histórico “em que se cruzaram todos aqueles interessados por diferenças micrológicas” (Derrida e Roudinesco, 2004, p. 21).

Das movediças certezas em que o presente trabalho se ancora, uma delas refere-se à importância de considerar o posicionamento ético-político de uma pesquisa de doutorado em educação, na especificidade pedagógica brasileira. Trata-se de uma tarefa importante e necessária, sobretudo porque tal posição nada tem a ver com profetizar o Bem ou falar em nome de uma verdade universal. Quando este trabalho afirma a existência de um comprometimento ético-político na análise crítica que procede, ele faz disso o relançar da flecha foucaultiana, o ato ínfimo e provisório de liberdade, que não quer perder de vista, em momento algum, “a indignidade de falar pelos outros” (Foucault, 1999c, p. 72).

Portanto, para esta pesquisa, questionar a pedagogia cidadã para além dos limites morais de bem e mal significa, simplesmente, ver tais limites contextualizados em espaços e tempos específicos; compreender que eles estão submetidos às condições de visibilidade e enunciação de um discurso; considerar que são ativados pela possibilidade de invenção de diferentes formas do dizer verdadeiro. O mais importante é que tal questionamento indica a possibilidade de ativar “ficções” no interior da verdade (Dreyfus e Rabinow, 1995e, p. 223-224). Quem sabe, buscando novas formas do dizer verdadeiro, poderíamos minimizar o afã de moldar a vontade política dos demais, interrogar sempre mais uma vez as evidências, para dissipar e retomar nossas próprias problematizações, distanciando-nos da posição de profetas da verdade e da justiça.

Ao compreender o trabalho do intelectual como uma batalha específica e localizada contra o poder de verdade de um discurso – que ocorre na tentativa de, quem sabe, demonstrar que podem insurgir-se novas formas de luta contra as formas de sujeição da subjetividade –, este trabalho delimita as suas escolhas teórico-metodológicas. Esse posicionamento de pesquisa indica a necessidade de realizar um trabalho de crítica genealógica, por meio de uma análise de discurso. O deslocamento teórico proposto por este trabalho trata, portanto, de incorporar elementos de uma genealogia do poder e dos modos de subjetivação, e operar a partir de elementos de uma análise discursiva, tal como demonstrado no capítulo que segue.

#### **4. INSTRUMENTOS DE COMBATE**

*(...) o foco da crítica é essencialmente o feixe de relações que amarra um ao outro, ou um a dois outros, o poder, a verdade e o sujeito (Foucault, 1990, p. 39).*

Para delimitar e constituir o seu campo de análise, este trabalho faz uso de ferramentas operatórias da produção de Michel Foucault. Experimenta um trabalho de pesquisa na tentativa de não ter a produção do filósofo como uma referência veraz e definitiva, mas como uma perspectiva. Opera a partir de uma determinada forma de ver e dizer o tempo presente. Mais uma forma de ver e dizer a Educação, a Pedagogia e a proposta educacional da Escola Cidadã, entre tantas outras. Nesta operação, a relatividade, a definição provisória do ponto de vista é um princípio contrário à busca de referências verdadeiras e últimas.

Periodizar as produções de determinados trabalhos filosóficos caracteriza uma operação delicada. Apontar fases e eixos da produção de Michel Foucault, resumindo-os a um percurso, só pode unificar uma multiplicidade ou aquilo que somos tentados a chamar de sua trajetória de pesquisa. Ainda que se considere que ênfases tenham sido dadas, seja em relação ao saber, ao poder ou ao sujeito, talvez seja necessário considerar os labirintos e os desvios pelos quais o trabalho de Foucault se aventurou, definindo posições singulares e sempre provisórias. Tais posições de sujeito inspiram uma precaução: “não sou isto nem aquilo”; e alertam: “não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo: é uma moral de estado civil; ela rege nossos papéis. Que ela nos deixe livres quando se trata de escrever” (Foucault, 1995c, p. 20).

Suspendendo os enquadramentos das pesquisas que desenvolveu, em uma visão retrospectiva sobre o seu próprio trabalho, Foucault afirma que o sujeito constituiu o “tema geral” de suas pesquisas. Tratou de fazer “uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos” (Id., 1995a, p. 231-232). É essa interpretação genealógica, que supõe uma “ontologia histórica de nós mesmos”, que é composta por três dimensões: do saber, “em relação à verdade através da qual nos constituímos como sujeitos de saber”; do poder, “em relação a um campo de poder através

do qual nos constituímos como sujeitos de ação sobre os outros”; e do sujeito, “em relação à ética através da qual nos constituímos como agentes morais” (Foucault, 1995b, p. 262). Tal ontologia não remete a uma natureza, origem ou essência do ser, mas antes às forças de poder e formas de saber que lhe enunciam e dão visibilidade.

Trata-se de um tipo particular de história que centra sua problematização nas práticas culturais, as quais, em complexas relações entre formas de saber e forças de poder, fazem de nós aquilo que somos e estamos em vias de nos tornar. É neste sentido que operar a partir da perspectiva analítica de Michel Foucault supõe considerar os eixos do saber, do poder e da ética. Esta ponderação deve-se ao fato de que, de uma forma ou de outra, um trabalho de pesquisa inspirado em referenciais foucaultianos está implicado na problematização de uma política de verdade e das relações de poder que lhe são correspondentes no exercício de experimentação de determinadas formas de subjetividade. Isso não significa que as pesquisas inspiradas nesses referenciais devam analisar a multiplicidade de domínios que estes campos circunscrevem, dispersam e impelem – embora, por efeito de sua inspiração, exercite minimamente a problematização de tais domínios –, tampouco que possa isolá-los para eleger um deles.

A necessária consideração da tríade foucaultiana deve-se ao fato de que, a partir de uma contingente política de verdade e de determinadas relações de forças, tornam-se visíveis e enunciáveis determinadas maneiras, por meio das quais, os indivíduos podem e devem reconhecer-se como sujeitos do discurso que esta pesquisa se coloca a analisar. À política de verdade da proposta da Escola Cidadã correspondem relações de forças que se articulam aos modos de subjetivação que incita. Tais procedimentos não são isoláveis e configuram a complexa dinâmica das relações entre saber-poder-sujeito.

Este é o motivo pelo qual importa circunscrever uma forma de inspiração foucaultiana, para além da delimitação de eixos, determinação de fases ou escolha de conceitos. Considerando-se que tal inspiração remete a uma determinada concepção de história, esta seção explora a dimensão do que consistiria uma análise histórica inspirada nos trabalhos do filósofo, indicando a articulação entre as modalidades de análise arqueológica e genealógica. Devido ao fato de tal problematização ligar-se ao questionamento da complexidade dos campos discursivos, procede, também, a uma exposição de como operar a partir de elementos de uma análise discursiva.

Sendo assim, o presente trabalho ressalta a forma pela qual as ferramentas teóricas com as quais pretende operar, quais sejam, uma crítica genealógica e uma análise de discurso, podem ser utilizadas. A exposição que faz preocupa-se mais com o fato de possibilitar a visualização da forma pela qual a análise deve proceder, e como este campo analítico pode movimentar-se, e menos com a elaboração de uma síntese do que seriam as ferramentas operatórias foucaultianas. Portanto, a presente seção não se ocupa de detalhar a concepção de exercício de poder para Foucault ou o que significam estratégias. Tampouco explica o que ele denomina de modos de subjetivação ou como se dá a sujeição, nem mesmo aponta como os regimes de verdade devem ser compreendidos. Pretende-se, com isso, que os conceitos foucaultianos apareçam na própria análise dos documentos selecionados, à medida que forem úteis para poder realizar a operação de ver e dizer a proposta político-pedagógica da Escola Cidadã de uma forma simplesmente outra.

Espera-se, assim, tomar os conceitos foucaultianos como efetivas ferramentas, numa tentativa de suspender aquelas tradicionais divisões entre o empírico e o teórico, a teoria e a prática, a citação e o exemplo. Tal suspensão pretende-se coerente com a perspectiva analítica foucaultiana, justamente pela maneira como esta se oferece à operatividade. Seu aporte teórico oferece uma perspectiva de análise que pode e deve ser tomada como um instrumento próprio do ofício de pesquisa, como um meio de executá-la, como peças de (des)montagem de uma maquinaria. Sendo assim, a breve incursão que segue constitui-se numa exposição do caminho teórico-metodológico adotado por esta pesquisa.

#### **4.1 Crítica genealógica**

Dentre as diversificações e conjeturas do aporte filosófico foucaultiano, a possibilidade de uma complementaridade entre os trabalhos das perspectivas arqueológica e genealógica de história é considerada por alguns comentadores e pelo próprio filósofo. Pode-se dizer que “não há pré e pós arqueologia e genealogia em Foucault”, na medida em que nos estudos das relações entre poder e saber, trata-se de dar uma atenção especial aos efeitos de poder no jogo enunciativo, para definir um “regime discursivo” (Dreyfus e Rabinow, 1995c, p. 116). Esta perspectiva indica que “a genealogia é complementada e suportada pela arqueologia”, sobretudo porque a genealogia, apesar de constituir uma

análise mais complexa e satisfatória, “não deve ser considerada como incluindo todo o instrumental metodológico de Foucault” (Dreyfus e Rabinow, 1995c, p. 118).

Quanto à análise arqueológica, pode-se dizer que ela propõe desvincular-se do domínio de verdade das práticas discursivas para descrever as regras que dão coerência aos enunciados. Enquanto as ciências buscam a verdade para submeter o sujeito às suas regras – biológicas, econômicas e filológicas –, para libertá-lo finalmente, com o seu total esclarecimento, a arqueologia projeta-se para além da verdade, renunciando aos discursos sérios. A arqueologia coloca “entre parênteses as reivindicações de verdade dos atos discursivos sérios” e “as reivindicações do significado dos atos discursivos” (Id., 1995a, p. 56). Isso significa que a análise arqueológica permanece distante em relação à verdade de uma afirmação verdadeira e, também, em relação à necessidade de justificar a possibilidade de conjecturar a verdade.

A importância do projeto arqueológico está, justamente, na possibilidade de desvinculamento do domínio do discurso analisado. Embora a seriedade abandonada seja aquela referente às exigências de verdade, a que supõe uma subserviência às regras, esta condição de neutralidade do arqueólogo é questionada pelo próprio filósofo. Dreyfus e Rabinow (1995b, p. 99) afirmam que, como “as exigências de verdade com significado são o único tipo de seriedade válida para nós, por ser um arqueólogo coerente, Foucault abandona toda a seriedade”. Este princípio de imparcialidade, do trabalho arqueológico, convive com a sinalização para a impossibilidade de descrevermos as práticas discursivas de nosso próprio arquivo, pois é o próprio arquivo que fornece ao nosso discurso os seus objetos (Foucault, 1995c).

Foucault entende que é uma condição do historiador estar dentro e fora dos discursos, pois “se todo o discurso fosse, para o arqueólogo, um mero som sem significado, ele não poderia sequer catalogar enunciados” (Dreyfus e Rabinow, 1995b, p. 99). Tanto o arqueólogo quanto o cientista sério precisam acreditar na existência de significados sérios; do contrário, não poderiam trabalhar. A partir desta percepção, entrecruzam-se princípios que viriam a configurar um projeto genealógico, em que ficam claras as posições foucaultianas em relação ao fato de estarmos envolvidos nas práticas sociais que analisamos.

Quanto à análise genealógica, pode-se dizer que ela enfatiza o fato de que um campo de forças articula-se às práticas discursivas. Esta problematização aponta que “a

verdade não existe fora do poder ou sem poder”. O saber está articulado aos artifícios do poder, pois não existe em um espaço independente, já 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” (Foucault, 1995d, p. 30) É conhecida a afirmação de Foucault: “a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder” (Id., 1999a, p. 12).

Esta imbricação suspende a crença de que o conhecimento e a verdade poderiam libertar os sujeitos dos domínios do poder. Para Foucault, pensar que a verdade liberta é uma “ilusão”, pois se trata de uma visão invertida do poder. Uma visão que não considera a sua relação com as formas de saber e com os regimes de verdade vigentes nas sociedades (Id., 1999h, p. 60).<sup>15</sup> O que se compreende como evolução ou desenvolvimento, em relação aos rituais civilizatórios, por exemplo, expressam a forma pela qual a própria dominação avança, em forma de deslocamentos históricos no exercício do poder (Dreyfus e Rabinow, 1995d). Também é por este motivo que o trabalho intelectual não possibilita o encontro com uma verdade universal, pois ele está enredado nas formas de poder (Foucault, 1999c).

Cabe à arqueologia isolar séries históricas para descrever as regras de articulação dos enunciados no interior de um discurso, e à genealogia, traçar as rupturas de um campo estratégico destas formações discursivas. Isso implica tomar a arqueologia como um método de “análise da discursividade local”, e a genealogia como uma tática que, a partir da descrição desta discursividade, liberta os saberes históricos da sujeição, ou seja, torna-os “capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico, unitário, formal e científico” (Id., 1999e, p. 172). Enquanto a arqueologia descreve a articulação, o aparecimento e a transformação dos saberes, demonstrando as regras que regem as práticas discursivas, a genealogia aponta para a imanência de um campo estratégico de relações de poder, a ser considerado em tais descrições (Machado, 1999).

É importante ressaltar que, “quando a arqueologia serve à genealogia, ela assume uma função diferente dos primeiros trabalhos de Foucault” (Dreyfus e Rabinow, 1995f, p. 282). Na combinação da arqueologia com a genealogia, a análise de discurso afasta-se do objetivo de “encontrar regras que fossem ‘uma formalização geral do pensamento e do

---

<sup>15</sup> Em seus estudos sobre a forma pela qual a sexualidade tornou-se um objeto de problematização moral, Foucault demonstrou como os sujeitos são instados a enunciar a verdade a seu próprio respeito, constituindo-se. Essa discussão pode ser encontrada em Foucault, 1998; 1999h; 1999i.

saber” (Dreyfus e Rabinow, 1995c, p. 120). A possibilidade de articulação entre a arqueologia e a genealogia configura-se na medida em que se trata de problematizar um jogo de forças, que é praticado em um campo discursivo específico, o qual não se resume aos atos discursivos sérios, mas envolve manobras sociais e configura um campo de batalha onde figuram os sujeitos (Id., 1995b).

É neste sentido que a tarefa crítica, para Foucault, “é genealógica em sua finalidade e arqueológica em seu método”. A crítica é arqueológica em seu método na medida em que se distancia de uma crítica transcendental, porque não procura no conhecimento ou na moral o fundamento das estruturas universais, como se estes estivessem para além da experiência dos sujeitos. A crítica é genealógica em sua finalidade porque, a partir da descrição daquilo que constitui esses sujeitos, ela não demonstra o que para eles é impossível ser ou fazer. Antes, essa crítica “deduzirá da contingência que nos fez ser o que somos a possibilidade de não mais ser, fazer ou pensar o que somos, fazemos ou pensamos” (Foucault, 2005b, p. 348). Essa crítica, por levar em conta a mutabilidade e a desordem, chama a atenção para uma possibilidade de transformação imanente, seja nas formas de saber ou nas forças de poder, seja nas formas de ser sujeito a elas.

Foucault afirma que “a crítica é certamente a análise dos limites e a reflexão sobre eles”. Mas acredita que o desafio está em fazer “uma crítica prática sob a forma de ultrapassagem possível” desses limites (Ibid., p. 347).<sup>16</sup> Essa ultrapassagem não diz respeito a um domínio conjuntural, mas a transformações precisas que se referem a mudanças nos modos de ser e de pensar a experiência de sujeito, tais como as que ocorreram nas relações entre os sexos, nas formas de compreensão da loucura, nas relações de autoridade, etc. Ainda assim, ressalta que “a experiência teórica e prática que fazemos de nossos limites e de sua ultrapassagem possível é sempre limitada, determinada e, portanto, a ser recomeçada” (Ibid., p. 349).

---

<sup>16</sup> Foucault está referindo-se a forma pela qual a tarefa histórica do conhecimento se constitui, a partir da problematização da *Aufklärung* (Esclarecimento), entendido como “um conjunto de acontecimentos e de processos históricos complexos, que se situaram em um determinado momento do desenvolvimento das sociedades européias” (Foucault, 2005b, p. 346), ou ainda, como um “período sem datação fixa, com múltiplas entradas já que se pode defini-la tanto quanto pela formação do capitalismo, a constituição do mundo burguês, a localização dos sistemas estatais, a fundação da ciência moderna com todos os seus correlativos técnicos (...)” (Id., 1990, p. 46). De um modo geral, pode-se dizer que ele problematiza as atribuições e finalidades do uso da razão, em suas formas iluministas, humanistas, e no que se refere à tarefa crítica e ao trabalho filosófico. Em suas análises, Foucault problematiza a resposta de Kant à pergunta: “O que é a *Aufklärung*?”. Dada a complexidade do tema, maiores detalhes podem ser encontrados em Foucault, 1990 e 2005b.

Para o filósofo, “a crítica é o movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder sobre seus discursos de verdade”. É assim que a crítica torna-se “a arte da inservidão voluntária, aquela da indocilidade refletida”. Isso porque o questionamento permanente da verdade constitui uma forma de insubmissão a ela. É neste sentido que se pode afirmar: “a crítica teria essencialmente por função o desassujeitamento no jogo do que se poderia chamar, em uma palavra, a política da verdade” (Foucault, 1990, p. 39).

Isso significa que, ao invés de entender que estamos fadados às sujeições enunciadas no trajeto histórico do conhecimento, uma tal crítica supõe a possibilidade de “uma criação permanente de nós mesmos” (Id., 2005b, p. 346). Ela instiga a pergunta pelo que tem de singular e arbitrário no que é dado aos sujeitos como universal, obrigatório e intransponível. Ela visa demonstrar como a transposição dos limites se faz visível e enunciável em práticas concretas de um domínio específico. Longe de uma crítica reformista, universal ou dirigida à generalidade das estruturas, trata-se de uma crítica dirigida aos “acontecimentos que nos levaram a nos constituir e a nos reconhecer como sujeitos do que fazemos, pensamos, dizemos” (Ibid., p. 347).

Importa ressaltar que, desde esta perspectiva, a tarefa crítica supõe, sempre, um olhar sobre os objetos de um ponto de vista histórico. A articulação entre filosofia e história, feita por Foucault, propõe uma “prática histórico-filosófica”, que consiste em “fabricar, como por ficção, a história que seria atravessada pela questão das relações entre as estruturas de racionalidade que articulam o discurso verdadeiro e os mecanismos de assujeitamento que a eles são ligados (...)” (Id., 1990, p. 45). Assim, a crítica histórica foucaultiana toma um domínio de objetos, desde já, em sua historicidade, em sua contingência, considerando sua localização espaço temporal, e partindo dela.

Por partir de tal historicidade, a tarefa crítica não se destina a destruir estruturas, nem mesmo a conjugar outros sistemas, pois não constitui uma análise positiva ou negativa de algo, no sentido de apontar o que pode ter sido bom ou ruim neste ou naquele momento histórico. A análise crítica é positiva no sentido de sua produtividade, no que se refere às novas possibilidades que ativa nos jogos de poder-saber. É por este motivo que “a crítica existe apenas em relação à outra coisa que não ela mesma: ela é instrumento, meio para um devir ou uma verdade que ela não saberá e que ela não será” (Ibid., p. 36).

Tendo em vista tais considerações, pode-se dizer que a perspectiva foucaultiana questiona os pressupostos da historiografia tradicional, como “a teleologia, a centralização e a ação de sujeitos históricos transcendentais” (Dussel, 2004, p. 62). Tal questionamento indica que é preciso suspeitar das relações de analogia e de homogeneidade, instigando a problematização do que é percebido como suas derivações, as quais constituiriam princípios de coesão para compreender as estruturas econômicas, os atos políticos e os próprios acontecimentos do campo educacional. Assim, problematiza as sínteses acabadas e os evidentes agrupamentos discursivos, sem procurar pelo que os precederia para encontrar um contexto causal. Isso porque não se trata de uma derivação de um ponto central, mas de uma derivação ulterior, pois as determinações históricas estão ligadas à complexidade dos campos discursivos, os quais se aproximam e se distanciam por princípios de categorização específicos, sempre datados e localizados (Foucault, 1995c).

#### **4.2 Análise de discurso**

Na acepção foucaultiana, o discurso refere-se a um conjunto de enunciados que compõem uma formação discursiva específica. Ou melhor, tais enunciados só podem ser assim considerados na medida em que se apóiam numa formação discursiva. Pode-se dizer que o enunciado exerce a função vital das práticas discursivas. Mas esta função só adquire enunciabilidade segundo determinadas regras e relações intrínsecas aos discursos. Portanto, para proceder a uma análise de discurso é preciso atentar para o que o enunciado requer como condição funcional: um “referencial” ou domínio de emergência de objetos enquanto princípios de diferenciação; um “sujeito”, como um lugar a ser ocupado nas modalidades enunciativas; “um campo associado”, que indica a sua coexistência com outros enunciados; e uma “materialidade repetível”, que constitui o seu campo de manobra estratégico, identificável pelo caráter repetível da materialidade do enunciado (Foucault, 1995c, p. 133).

Foucault desenvolveu estas regras de formação do discurso em *A arqueologia do saber* (1995c). Alguns comentadores afirmam que esta noção de regras é abandonada nos demais trabalhos, em função de identificar-se dificuldades metodológicas.<sup>17</sup> Adquire,

---

<sup>17</sup> Uma menção a essa dificuldade metodológica, e à forma pela qual Foucault a reformula, está desenvolvida em Dreyfus e Rabinow, 1995c.

posteriormente, “na combinação da arqueologia com a genealogia”, um sentido mais comum, de “regularidades, normas, obrigações, condições, convenções etc.” (Dreyfus e Rabinow, 1995c, p. 120). Na tentativa de considerar tal reformulação, este trabalho toma as quatro condições do enunciado como instrumentos que circunscrevem a análise do discurso – à medida que concebe uma formação discursiva como delimitadora do que pode e do que deve ser dito, em que campo e quais posições subjetivas podem ser ocupadas, segundo normalizações determinadas.

Neste sentido, analisar a complexidade peculiar do discurso é interrogá-lo naquilo que diz, naquilo que enuncia. Isso não significa fazer simplesmente uma análise das frases, das proposições ou dos atos de linguagem de um campo específico. O enunciado não se resume a estas unidades, embora possa adquirir visibilidade através delas e nelas se apóie. O enunciado é uma função que “define as possibilidades de aparecimento e de delimitação do que dá à frase seu sentido, à proposição seu valor de verdade” (Foucault, 1995c, p. 104). Isso significa que o enunciado não é um conjunto de significados ou representações. É o que torna possível a existência deste conjunto de signos, em suas regras e formas.

Na especificidade da análise do discurso, é preciso atentar para as posições de sujeito que o enunciado delimita. Mas o sujeito do enunciado não é, necessariamente, aquele que o pronuncia. A relação do enunciado com um sujeito refere-se ao lugar que todo o indivíduo pode ocupar para assujeitar-se a um discurso. Problematizar estas possibilidades discursivas “não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer, ou disse sem querer); mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito”. O discurso desenha, delimita, esboça um lugar para o sujeito ocupar, embora seja um lugar habitado temporariamente, parcialmente, de forma faccionária. O sujeito do enunciado não é a origem do discurso, antes, é um “lugar determinado e vazio” que vários podem ocupar (Ibid., p. 109).

Qualquer enunciado existe apenas em relação aos modos de presença de outros enunciados, pois desempenha um papel entre os demais, seja para apoiar-se neles ou deles distinguir-se. Este é o motivo pelo qual um campo associado é condição do enunciado. Tal campo compõe uma trama complexa “que faz de uma frase ou de uma série de signos um enunciado e que lhes permite ter um contexto determinado, um conteúdo representativo específico” (Ibid., p. 112). É neste campo associado que o enunciado se inscreve, se refere a outros, é negado ou sacralizado, enfim, é inserido e reatualizado. Isso significa que a

identidade de um enunciado só pode ser pensada no conjunto dos enunciados de um discurso, pois eles se relacionam, impondo condições e limites recíprocos. Por depender deste emaranhado de relações, o enunciado tem uma materialidade repetível, embora sob estritas condições. Isso não significa que os enunciados repitam-se indefinidamente, pois se apóiam em sua própria raridade, mas que se multiplicam em diferentes possibilidades. O enunciado, em sua materialidade estratégica, entra em redes, se oferece a transformações e campos de utilização, circula, sendo dócil ou rebelde às operações, mantendo ou apagando uma possível identidade.

Descrever um domínio de existência de uma prática discursiva supõe considerar a sua articulação com uma dimensão não-discursiva. Isso não significa que tal dimensão é a expressão do discurso ou o lugar onde se dariam as práticas discursivas. Trata-se de entender este domínio “como prática que se dirige a um certo campo de objetos, que se encontra nas mãos de um certo número de indivíduos [...], que tem, enfim, que exercer certas funções na sociedade”, mas que “se articula em práticas que lhe são exteriores e que não são de natureza discursiva” (Foucault, 1995c, p. 188). Apesar de o discurso inscrever-se em práticas sociais, institucionais e pedagógicas, isso não ocorre de maneira unívoca, mas numa espécie de via de mão dupla. Ao mesmo tempo em que as modalidades enunciativas inscrevem modelos concretos, tais modelos conferem, ou não, valor de verdade ao discurso, numa diversidade de formas de sujeição e modificação das próprias modalidades enunciativas. Este é o campo de produtividade para o qual devemos atentar nas relações entre as dimensões discursiva e não-discursiva de um discurso, em detrimento daquilo que definiria o que é, *em essência*, de um campo ou de outro, já que sua existência define-se, prioritariamente, por uma possibilidade de articulação.

Ao distanciar-se das análises de profundidade, o analista de discurso não busca por sentidos últimos ou ocultos dos acontecimentos. Tampouco estes sentidos estariam deturpados e o seu real sentido seria revelado pelo analista, pois não há nada a ser desvelado. Não há um sentido oculto, misterioso ou obscuro, à espera de ser clareado. Ele não busca por uma verdade profunda e esquecida para restituí-la de importância, simplesmente porque parte de sua inexistência. Não há como fazer uma análise mais profunda de algo, porque esta profundidade é forjada, “tudo já é interpretação” (Id., 2005a, p. 47). Se a interpretação não procede ao desvelamento de algo escondido, não é possível parar de interpretar por ter-se chegado a um ponto de desvelamento. Isso significa que

fizemos interpretações de interpretações, pois não há nada primeiro a interpretar. Ao desconsiderar a possibilidade de uma realidade profunda a ser descoberta, o que importa para Foucault é a história destas interpretações (Dreyfus e Rabinow, 1995c).<sup>18</sup>

A análise de discurso deve ater-se àquilo que é dito, deve manter-se na superficialidade do discurso. Tal superficialidade não significa uma diminuição da importância daquilo que é analisado, ao contrário. A superfície é tudo o que existe. Mas o fato é que as questões de superfície são colocadas na obscuridade, o que lhes confere significados profundos e misteriosos. É justamente a sua colocação na obscuridade que importa, pois esta tarefa desempenha uma função fundamental, à medida que lhe confere uma importância.<sup>19</sup> A genealogia ensina que uma tal essência “foi construída peça por peça a partir de figuras que lhe eram estranhas”. Procurar pela essência exata das coisas “é tomar por acidental todas as peripécias que puderam ter acontecido, todas as astúcias, todos os disfarces; é querer tirar todas as máscaras para desvelar enfim uma identidade primeira”. A obsessão por desvelar mistérios profundos aponta para a própria artificialidade das essências. Ao se distanciar da crença em uma verdade essencial, a análise de discurso descreve a artificialidade destes inacessíveis e obscuros significados. Desta forma, aquilo que é colocado na profundidade caracteriza a própria superfície do discurso a ser analisado (Foucault, 1999b, p. 17-18).

Tal como exposto anteriormente, esta análise dos campos discursivos opõe-se à metodologia dos estudos tradicionais da história, primeiramente, por não a conceber em um crescente e progressivo refinamento. Ela questiona a noção de sucessão histórica, suspendendo o encadeamento dos fluxos, ao mesmo tempo em que pergunta pelos diferentes níveis de sucessão, sem querer encontrar uma fonte para as distintas sucessões. Não busca pela origem da história e pelo que ela desencadearia de maneira uniforme, mas quer assinalar a singularidade dos acontecimentos. Para tanto, evita a busca de profundidade e propõe uma analítica de superfície, das aparências, a partir das quais são forjadas as verdades profundas. Não aponta para a regressão às origens ou aos precursores,

---

<sup>18</sup> Foucault desenvolve este argumento inspirado em Nietzsche, como se pode ver, exemplarmente, em Foucault, 1999b e 2005a.

<sup>19</sup> Pode-se ter como exemplo a preocupação com o sexo, no século XIX, que o torna um ponto central de várias práticas e discursos que buscavam explicá-lo em sua profundidade. Sobre isso, ver Foucault, 1999h.

mas para a articulação de diversas formas de racionalidade, as quais provocam uma multiplicidade de efeitos.

### **4.3 Conjunto de dispersões**

Ao considerar a exposição do aporte teórico-metodológico desta pesquisa, observa-se que a tarefa de delimitar o que constitui o discurso, que a presente tese se propõe a analisar, torna-se uma tarefa complexa. Delimitá-lo consiste em circunscrever um conjunto de regularidades dispersas, em que a regularidade define-se justamente pelas suas possibilidades de diferenciação. Este conjunto se dá a ver numa imbricação de discursos produzidos em diferentes campos enunciativos, em espaços e tempos diversos. É esta imbricação de campos enunciativos distintos que configura o discurso pedagógico da Escola Cidadã no tempo presente.

Para delimitar um conjunto de análise, é preciso construir um campo abstrato e peculiar que, nesta tese, se refere às multiplicidades que configuram uma pedagogia cidadã. Isso difere profundamente de evidenciar uma unidade familiar que estaria dada pelo objeto de estudo. A proposta da Escola Cidadã não é o elemento que unifica o discurso pedagógico. Ao contrário, o campo discursivo pedagógico, a partir de inúmeras formulações localizadas e datadas historicamente, articula as condições de possibilidade para a configuração de uma tal proposta. Inclusive, o discurso da cidadania torna-se cada vez mais visível e enunciável nos projetos educacionais da atualidade (Uberti, 2000).

Entender que não há uma unidade possibilitada pelo objeto de estudo significa reconhecer que ele não pode ser visto como um todo coerente. Isso quer dizer que o discurso da Escola Cidadã precisa ser tomado como um conjunto de dispersões. É precisamente esta compreensão que dificulta a objetividade na delimitação do campo de análise da presente pesquisa. Este é o motivo pelo qual, para definir o material de análise ou mesmo o que chamamos de conjunto empírico da tese, esta pesquisa toma a proposta cidadã como uma totalidade provisória, apenas para isolá-la inicialmente.

É preciso recortar o discurso da Escola Cidadã em sua especificidade somente para poder, imediatamente, suspender uma possível unidade. Até porque, se há alguma unidade, ela se faz presente “pelo espaço onde diversos objetos se perfilam e continuamente se transformam, e não pela permanência e singularidade de um objeto”

(Foucault, 1995c, p. 37). Para recortar tal especificidade, é preciso evidenciar algumas aproximações discursivas na dispersão do discurso cidadão, nas suas múltiplas possibilidades de enunciação. Isso possibilita que se busque os desencontros a partir dos encontros discursivos, para mostrar que os objetos discursivos pedagógicos que permanecem visíveis e enunciáveis – tal como o discurso cidadão –, só o fazem, justamente, por terem sido alterados.

Para recortar o discurso da Escola Cidadã em uma unidade provisória, este trabalho toma como material de análise um conjunto de 23 cadernos, intitulados Cadernos Pedagógicos, que dedicam suas edições ao trabalho desenvolvido pela SMED como um todo.<sup>20</sup> Em tal análise, esta tese dá prioridade a três Cadernos, quais sejam: o de número 4, intitulado *Congresso Constituinte: eixos temáticos* (POA/SMED, 1995b); o de número 9, intitulado *Ciclos de formação: proposta político-pedagógica da Escola Cidadã* (Id., 1996c); e o de número 21, intitulado *II Congresso Municipal de Educação: teses e diretrizes* (Id., 2000b). A seleção dessas três publicações como prioridade deve-se ao fato de elas contemplarem o que se pode chamar de princípios político-filosóficos fundamentais da proposta pedagógica da Escola Cidadã.

O Caderno 4 relata o início do processo de construção da Escola Cidadã, por meio dos debates do Congresso Constituinte, ocorrido em 1995. Esta publicação descreve os princípios que orientaram a elaboração e a implementação da proposta educacional, a partir de quatro eixos: gestão da escola, currículo e conhecimento, avaliação e princípios de convivência. O Caderno 9 constitui a proposta político-pedagógica da Escola Cidadã propriamente dita. Neste texto, encontram-se as concepções de conhecimento e de

---

<sup>20</sup> Os Cadernos Pedagógicos publicados pela Prefeitura de Porto Alegre são os seguintes: N. 1: *Tempo e Espaço na educação de Jovens e Adultos*, 1994a; N. 2: *Encontro de professores de línguas e Proposta Pedagógica da Escola Especial*, 1994b; N. 3: *A Unicidade da Ciência e outros temas*, 1995a; N. 4: *Congresso Constituinte: eixos temáticos*, 1995b; N. 5: *Encontro de Verão: textos básicos*, 1995c; N. 6: *Educação de Jovens e Adultos: relatos do cotidiano*, 1995d; N. 7: *As Interfaces da Escola Cidadã nas Séries Iniciais*, 1996a; N. 8: *Em busca da Unidade Perdida: Totalidades de Conhecimento*, 1996b; N. 9: *Ciclos de formação: proposta político-pedagógica da Escola Cidadã*, 1996c; N. 10: *O especialista em educação da perspectiva da Escola Cidadã*, 1996d; N.11: *Encontro de Verão de 1996: construindo referenciais para o currículo da Escola Cidadã*, 1996e; N.12: *Falas do cotidiano: vivências nos Ciclos de formação*, 1998a; N. 13: *Planejando as totalidades do conhecimento na perspectiva do tema gerador*, 2003a; N.14: *Movimento de alfabetização: para ler e escrever a cidade*, 1998b; N.15: *Proposta Pedagógica da Educação Infantil*, 2002; N. 16: *Diferentes momentos de aprendizagem: Projetos de Verão e Congressos do SEJA*, 1999a; N. 17: *Planejando as Totalidades de Conhecimento na perspectiva do Tema Gerador II*, 1999b; N. 18: *Caderno de estudos para professores da Rede Municipal de Ensino*, 1999c; N.19: *III Encontro de escolas por Ciclos de formação*, 1999d; N.20: *Fazendo diferença: Educação Especial*, 2000a; N. 21: *II Congresso Municipal de Educação: Teses e Diretrizes*, 2000b; N. 22: *MOVA-POA: Construindo uma cultura da alfabetização*, 2001a; N. 23: *A Política Cultural da Rede Municipal de Ensino*, 2001b.

aprendizagem, de currículo por ciclos de formação, de modalidades de avaliação, assim como a definição dos princípios de convivência e as demandas para os diferentes segmentos da comunidade escolar. Tal publicação contém, também, o Regimento Escolar, referência para as escolas da Rede Municipal de Ensino. O Caderno 21 retrata os debates do segundo Congresso Municipal de Educação, ocorrido em 1999. É onde são reafirmados os princípios cidadãos e expostos os objetivos com os quais a Escola Cidadã se compromete, como a democratização do conhecimento, da gestão e do acesso à escola.

Ao dar prioridade a três Cadernos Pedagógicos, pelo fato de eles ratificarem o discurso cidadão, esta tese não exclui a análise dos demais cadernos publicados pela Prefeitura de Porto Alegre. Antes disso, torna estes últimos submetidos aos primeiros, pois os outros vinte Cadernos Pedagógicos corroboram o que este trabalho chama de prática discursiva cidadã. Em tais cadernos encontram-se relatos de experiência, propostas de atividades, perspectivas teóricas defendidas e criticadas, depoimentos de professores, propostas pedagógicas específicas, exposição de trabalhos de alunos, enfim, reflexões as mais diversas. A importância de incluir a análise desses materiais está no fato de que as reflexões feitas articulam-se (seja ao operar distanciamentos ou aproximações) à proposta político-pedagógica da escola, objeto de análise desta tese, presente nos três cadernos priorizados.

Tal como recém afirmado, o material que esta pesquisa analisa é composto por um conjunto de publicações referentes à Escola Cidadã. Mas convém ressaltar que o *material* de análise desta pesquisa difere de seu *objeto* de análise. O *material de análise* está disponível a todos aqueles que queiram tomá-lo para analisar e problematizar, a partir das mais variadas perspectivas teóricas. O *objeto de análise* desta pesquisa é a forma como a presente tese toma esse material, como constitui esse material a partir do que circunscreve dele, desde um ponto de vista específico e particular. Trata-se de um ponto de vista articulado teoricamente, considerando-se que toda operação de pesquisa não se distancia de um aporte teórico, e a escolha do material de análise também não dispensa esta operação. As perguntas que uma pesquisa propõe-se a responder não advêm de uma curiosidade natural ou de uma cientificidade neutra. Isso indica que toda a operação de método é uma operação teórico-metodológica. É por este motivo que o objeto de análise desta pesquisa é, portanto, o discurso da Escola Cidadã, no sentido foucaultiano.

Assim, este trabalho toma a proposta político-pedagógica da Escola Cidadã, ratificada nos Cadernos Pedagógicos selecionados, como discurso. Isto quer dizer: como prática discursiva, ou seja, como um conjunto de enunciados de um determinado campo discursivo. Ainda que várias precauções já tenham sido mencionadas anteriormente, convém lembrar que analisar o discurso da Escola Cidadã não significa, pelo menos na acepção de discurso aqui empregada, restringir-se às proposições escritas de um texto tomado como livro ou obra, tampouco remete a uma análise de todas as produções sobre tal experiência pedagógica. Analisá-la como discurso significa, entre outras coisas, reconhecê-la como uma prática que é parte de uma complexa rede – que articula poder, saber e sujeição –, a qual compreende um conjunto de enunciações de uma formação discursiva específica, neste caso, do campo da pedagogia.

Esta complexa rede indica que a prática discursiva cidadã não se torna visível e enunciável de forma isolada em relação a outras modalidades de enunciação, motivo pelo qual ela não pode ser delimitada com absoluta precisão. Analisar o discurso da Escola Cidadã implica, primeiramente, entendê-lo como um conjunto disperso e articulável de enunciações para, a partir disso, poder descrever tais articulações como cruzamentos que regem a sua prática discursiva. Em relação à análise das práticas discursivas<sup>21</sup>, Foucault afirma que “é preciso, numa primeira aproximação, aceitar um recorte provisório”. Trata-se de “uma região inicial que a análise revolucionará e reorganizará se houver necessidade”, pois é preciso circunscrever um domínio de relações para configurar o campo a ser analisado (Foucault, 1995c, p. 33-34). Contudo, esta operação “não passa de um privilégio inicial” porque, por um lado,

a análise dos acontecimentos discursivos não está, de maneira alguma, limitada a semelhante domínio; e, por outro lado, o recorte do próprio domínio não pode ser considerado como definitivo, nem como válido de forma absoluta; trata-se de uma primeira aproximação que deve permitir o aparecimento de relações que correm o risco de suprimir os limites desse primeiro esboço (Ibid., p. 34).

---

<sup>21</sup> Foucault está referindo-se ao recorte que precisou fazer para realizar a análise arqueológica, mais especificamente, à forma como delimitou o que denominou de “ciências do homem”. Ver mais sobre isso em Foucault, 1995c.

Esse procedimento se faz necessário para analisar uma prática discursiva, pois é preciso atentar para a ordem de uma dispersão, devido a sua desconformidade imanente. Aquilo que se faz visível e enunciável no discurso cidadão não é resultado dos caminhos que as continuidades estabeleceram, mas dos descaminhos, dos desfechos imprevistos, da forma como operam determinadas diferenciações. O trabalho de pesquisa precisa “constituir unidades a partir dessa dispersão, mostrar como determinados enunciados aparecem e como se distribuem no interior de um certo conjunto” (Fischer, 2001, p. 206). Para proceder a essa análise, é preciso atentar para a forma pela qual se relacionam tais descontinuidades, ou seja, é preciso atentar para a regularidade destas dispersões.

Os princípios político-pedagógicos da Escola Cidadã também são divulgados por meio de outras publicações da Secretaria Municipal de Educação, como a *Revista Paixão de Aprender*, os *Cadernos Temáticos*, a *Série Debates*, os *Cadernos do MOVA*, e os livros *Palavra de Trabalhador*. Além da forte política editorial possibilitada pelos *Seminários Internacionais sobre Reestruturação Curricular*<sup>22</sup>, existem inúmeras outras publicações referentes a tal projeto educacional, dada a sua visibilidade nacional e internacional. Estas publicações constituem-se numa forma de registro que dá visibilidade ao discurso cidadão, traçando linhas de convergência e de divergência que o compõem. Isso ocorre na medida em que retratam pretensões educativas referentes ao diálogo freireano, à democracia, à participação popular, ao respeito às diferenças étnicas, raciais, de gênero, assim como, quando retratam discordâncias com perspectivas educacionais precedentes. Considerando-se que não se trata de tomar a totalidade destas publicações como material de análise, importa apenas ressaltar que, como um conjunto de enunciados de determinado campo discursivo, tais produções adquirem visibilidade e enunciação na proposta cidadã, constituindo-a e sendo constituído por ela.

Ressaltar a importância de outros espaços de enunciação do discurso cidadão não significa que os Cadernos Pedagógicos da SMED limitem o discurso ou que não sejam suficientemente relevantes para o propósito desta tese. Trata-se justamente do inverso: os Cadernos Pedagógicos são dotados de fundamental importância na medida em que corroboram o discurso pedagógico da atualidade a partir da multiplicação de suas

---

<sup>22</sup> Estas publicações contêm artigos acadêmicos produzidos pelos conferencistas do Seminário. Entre elas, pode-se destacar: Silva e Azevedo, 1995; Silva, Azevedo e Santos, 1996 e 1997; Silva, 1998; Silva, 1999; Azevedo, Gentili, Krug e Simon, 2000c.

possibilidades enunciativas. Mas isso não quer dizer que eles apenas exemplifiquem ou representem tal discurso. Com o propósito de “alargar nossas visões sobre o processo de ensino-aprendizagem” (POA/SMED, 1999c, p. 10), eles fazem muito mais do que isso: proliferam inúmeros preceitos sobre a forma pela qual se deve ou não reger a ordem escolar, seja ratificando a busca por uma educação popular revolucionária, negando modalidades tradicionais de ensino ou sancionando uma prática pedagógica inclusiva e não discriminatória.

A escolha pela análise dos Cadernos Pedagógicos tampouco supõe que neles esteja toda a verdade sobre uma proposta educacional. Esta escolha implica atentar para aquilo que, deste conjunto de textos, pode servir para ratificar o discurso pedagógico do tempo presente, visível e enunciável na proposta da Escola Cidadã, por sua vez, retratada nos cadernos priorizados. Ao problematizar tal proposta político-pedagógica, esta tese entende que tudo o que se coloca para a análise está manifesto em seu texto escrito, seja em forma de ausência ou de presença de enunciados. Entende-se que nada está escondido abaixo ou acima, sobretudo porque tanto os “ditos” quanto os “não-ditos” de uma formação discursiva têm “um papel na determinação da sua própria existência” (Foucault, 1995c, p. 127).

No entanto, se são tantas e tão diversas as formas de registro que se fazem importantes, por conferirem enunciação e visibilidade às proposições da Escola Cidadã, poder-se-ia perguntar: os Cadernos Pedagógicos retratam o que é a Escola Cidadã? Eles comportam informações suficientes para análise de tal discurso? Afinal, por que analisar os Cadernos Pedagógicos?

Os Cadernos Pedagógicos não retratam *o que é* a Escola Cidadã. Nenhuma tentativa, por mais perfeccionista e totalitária que fosse, conseguiria abranger a multiplicidade das formas pelas quais a Escola Cidadã, entre continuidades e rupturas históricas, pode constituir-se. Tal multiplicidade indica, também, que nenhuma tentativa poderia unificá-la a ponto de dizer o que ela efetivamente é, em sua realidade ou essência primeira. Inclusive, desde a perspectiva adotada por este trabalho, as preocupações em torno da melhor forma de retratá-la, significá-la ou representá-la não procedem. Isso

porque fazer uma análise de discurso supõe tentar afastar-se de modalidades de interpretação calcadas na filosofia da representação.<sup>23</sup>

Pode-se dizer que a Escola Cidadã é muito mais do que simplesmente algumas linhas de um texto escrito, e os Cadernos Pedagógicos também são muito mais do que isso. Analisar os Cadernos Pedagógicos como prática discursiva não é examinar o sentido original ou obscuro de frases, é tomá-los como parte de um regime de poder-saber-verdade, o que difere profundamente. O discurso retratado nos Cadernos Pedagógicos constitui práticas concretas, na medida em que faz proliferar formas de viver neste tempo presente. E isso não ocorre apenas porque tais Cadernos servem de suporte pedagógico aos

---

<sup>23</sup> Pode-se dizer que as críticas ao pensamento da representação emergem já no final do século XIX, especialmente com o trabalho de Karl Popper, com a crítica ao método e ao progresso do conhecimento científico. A possibilidade de a ciência alcançar a verdade por meio de procedimentos objetivos é questionada, e multiplicam-se as análises sobre a capacidade de a linguagem representar o mundo empírico (Abrão, 2004). Diferentes enfoques filosóficos contribuíram para demonstrar que a linguagem não representa o sentido homogêneo de um objeto, mas que, antes disso, ela é uma ação a que submetemos os objetos. Uma exposição detalhada sobre esses enfoques pode ser encontrada em Palamidesi; 1998. A fundamentação teórica desta tese apóia-se, especialmente, nas críticas ao pensamento da representação feitas nos trabalhos de Foucault e de Deleuze. Foucault analisa o sistema de pensamento clássico e do pensamento da representação, entre outros trabalhos, em *As palavras e as coisas* (1999j). Na análise do *Las Meninas* (1956), de Velásquez, o filósofo demonstra que a tarefa da representação, no momento em que nos apreende, o faz como um espelho, em que vemos apenas o inverso sombrio, no outro lado. O espectador é objeto e sujeito da tela, embora ele jamais esteja presente, pois o Rei e a Rainha estão apenas refletidos no espelho. Entretanto, o espelho deixa tudo manifesto, nada oculto; ele mostra todo o possível da representação. Mostra todo o possível porque o possível de representar é apenas a representação da própria representação construída. Tal crítica ao pensamento da representação refere-se ao fato de ele acreditar que consegue representar o mesmo, buscando-o incessantemente, apesar de conquistar o seu oposto. A pintura em perspectiva aponta que o espaço da representação está sempre referido, submetido ao olhar humano. Qualquer coisa a ser representada será representada a partir de um olhar específico, o que faz com que muitos específicos possam entrar em cena, e o que, por sua vez, faz com que a coisa mesma esteja fora do alcance, esteja inacessível à representação. A função do sujeito no espelho demonstra a impossibilidade de representar-se a coisa mesma, indica a desconexão entre as palavras e as coisas. É neste sentido que o Rei e a Rainha de Velásquez não são os sujeitos *no* espelho, mas representações do espelho, obtidas pelo olhar do outro e existentes apenas nesta relação. Isso significa que a sua existência é a do espelho, ou seja, invertida. No quadro, a reciprocidade dos olhares ou dos não olhares expõe a ficção do sujeito, a fratura da identidade, na medida em que se sustentam reciprocamente por representações umas das outras. *Las Meninas*, ao desestabilizar as relações de semelhança para com o modelo, interrompe o pensamento vigente na época clássica. É apenas no século XX que o pensamento filosófico compreende que as palavras e as coisas não correspondem. (Foucault, 1999j). Todas essas análises fazem com que, na atualidade, fale-se em termos de interiorização do lado de fora, de repetição e diferença, por exemplo. É neste sentido que Deleuze faz uma crítica à tarefa do pensamento. A crítica deleuziana aponta que, para o pensamento da representação, uma coisa é o conteúdo dos objetos e outra coisa é a representação que se tem deles. Assim, restariam duas opções ao pensamento: ou ele representa o conteúdo do mundo e, portanto, dá a ver a verdade, ou ele não representa este conteúdo e, desta forma, determina o que é falso. Deleuze afirma que isso resume a função do pensamento a uma simples confirmação de adequação, de identidade. Essa imagem dogmática do pensamento está profundamente ligada a noção de essência, a qual se coloca a perguntar *o que é isto* ou *aquilo*. Essas perguntas dirigem-se ao inacessível da representação, pois desconsideram a impossibilidade de alcançar-se a coisa mesma (Deleuze, 1987; 1988a). É por partilhar de tais críticas ao pensamento da representação que, para esta tese, a pergunta a respeito do que melhor retrata *o que é* a Escola Cidadã não procede.

professores ou de referencial teórico para as escolas da Rede Municipal de Ensino. Sabe-se que nem todos os professores os lêem, os seguem e que, talvez, pouquíssimos fundamentem as suas práticas pedagógicas neles. Nem tudo que está ali ratificado é viável em completude, e isso é óbvio. Este trabalho não parte do princípio ou da possibilidade de que todos os educadores pudessem seguir tais postulados.

Fazer uma análise de discurso não consiste em identificar causas e efeitos, tampouco significa afastar-se da realidade. Os indivíduos são subjetivados numa forma de luta em torno do valor de verdade atribuído a um discurso. O discurso da Escola Cidadã, sancionado nos Cadernos Pedagógicos, subjetiva de uma forma ou de outra, tanto aquele que defende, fervorosamente, a proposta político-pedagógica quanto aquele que a critica ou dela desconhece os propósitos. Os sujeitos são instados a fazer parte de uma rede discursiva, seja reclamando do procedimento de não reprovação dos alunos, implementado na Escola Cidadã, seja questionando que, apesar disso, alguns alunos são retidos em um ciclo, seja posicionando-se num lugar denominado alheio a tais preocupações. O discurso ratificado nos Cadernos Pedagógicos analisados cria experiências concretas, articula relações de poder-saber pedagógicas em que estamos inseridos.

Este tipo de análise discursiva não compreende o discurso cidadão apenas como a expressão de algo; antes, reconhece-o como prática efetiva – uma prática que forma os objetos de que fala. Mas afirmar que o discurso cidadão constrói a realidade não significa dizer que ele obrigue ou imponha algo aos alunos ou à comunidade escolar. Não significa que todas as famílias de classe popular matriculem os seus filhos em escolas. Não significa, sequer, que os alunos matriculados freqüentem a sala de aula. O discurso cidadão constrói a realidade pelo campo de possibilidades que ativa. Ele governa a realidade na medida em que, por exemplo, esses alunos podem ser enunciados como *evadidos* ou, mesmo, como sujeitos *conscientes*. O valor de verdade atribuído a essas enunciações faz do discurso cidadão uma prática efetiva. Tal atribuição impõe uma demanda ao campo da educação, fazendo com que diversos mecanismos pedagógicos sejam ativados, favorecendo determinadas situações e impossibilitando outras. É desta forma que as práticas discursivas não servem apenas para fabricar discursos, pois elas “ganham corpo em conjuntos técnicos, em instituições, em esquemas de comportamento, em tipos de transmissão e difusão, em formas pedagógicas, que ao mesmo tempo as impõem e as mantêm” (Foucault, 1997a, p. 12).

Tendo em vista tais considerações, este trabalho toma o discurso sancionado nos Cadernos Pedagógicos não como um todo coerente que retrata a totalidade da Escola Cidadã, mas como um conjunto complexo de dispersões que enuncia e dá visibilidade a formas de saber, relações de poder e modalidades de subjetividade. Tomá-lo como um conjunto de dispersões remete a um empreendimento arquitetônico, que circunscreve o discurso cidadão, conferindo-lhe um lugar de monumento. Mas este lugar não está dado *a priori*, é preciso constituí-lo. Para constituí-lo, é necessário cercar o discurso da Escola Cidadã, o que corresponde a uma forma de descrição que está longe de abarcar uma totalidade. Uma tal descrição supõe observar as coexistências e as diferenciações que seu discurso efetiva, para dar vazão ao detalhe e às microrrelações.

Sendo assim, para problematizar a forma pela qual o discurso da Escola Cidadã entra em tais lutas por imposição de sentidos no campo da educação, será preciso operar num entre-lugar. Esta tarefa implica distanciar-se de uma idéia de maturação lenta ou evolutiva dos conhecimentos que dão sustentação ao campo da educação; significa considerar as suas condições produção no tempo presente, situar as forças do seu campo de visibilidade e enunciação. Afinal, o que sabemos sobre o modo de existência do discurso pedagógico cidadão neste momento histórico? O trabalho analítico que segue pretende problematizar estas visíveis e enunciáveis presenças “onde elas crescem, pelo meio” (Deleuze, 1992b, p. 109), com o objetivo específico de rachá-las, abri-las para outras enunciações e visibilidades.

## **5. RACIONALIDADE DO PODER**

*O interessante não é ver que projeto está na base de tudo isto, mas em termos de estratégia, como as peças foram dispostas (Foucault, 1999d, p. 152).*

A proposta político-pedagógica da Escola Cidadã caracteriza-se por uma forte crítica à escola tradicional, mas não apenas no que tange à sua estrutura curricular e às suas deficiências no ensino seriado. Uma das mais severas críticas refere-se à inserção desse modelo de escola “em uma realidade sócio-cultural que se embasa em um modelo de ser humano idealizado de acordo com os parâmetros de normalidade das classes sócio-econômicas hegemônicas” (POA/SMED, 1995b, p. 37). Pode-se dizer que se trata de uma crítica cultural e econômica, que envolve problematizações acerca das políticas administrativas referentes às novas demandas do modo de produção capitalista mundial, em sua ênfase neoliberal.

A partir de uma rigorosa crítica ao capitalismo financeiro, a proposta político-pedagógica da Escola Cidadã objetiva possibilitar espaços públicos de debate, envolvendo reflexões acerca do estado totalitário do capital mundial, fertilizando a crítica aos efeitos econômicos que os ajustes neoliberais provocam no âmbito da educação. Esse objetivo deriva da compreensão de que os padrões mundiais de acumulação de capital e os parâmetros de desenvolvimento organizam as novas relações sociais, sejam elas políticas, econômicas ou culturais. A Escola Cidadã acredita firmar-se, desta forma, como um foco de resistência às políticas neoliberais emergentes no final do século XX (Azevedo, 2000b).

Este é o motivo pelo qual o aporte teórico da Educação Popular foi referendado em todos os níveis da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. A prática discursiva cidadã entende que “nestes tempos em que o neoliberalismo tenta nos seduzir com o seu ‘canto de sereia’”, sendo reincidente em afirmar “que as contradições foram superadas, pregando o fim das utopias sem, no entanto, ter acabado com as gritantes injustiças e desigualdades sociais”, observa-se que “a educação popular se constitui mais uma vez em uma trincheira de resistência” [grifos do autor] (POA/SMED, 1996e, p. 7).

## **5.1 Não ao neoliberalismo**

O projeto neoliberal surge em meados de 1970, em decorrência das novas exigências do capitalismo financeiro global, ganhando espaço nos países latino-americanos especialmente a partir dos anos 90. Pode-se afirmar que tais exigências derivam da necessidade de reorganizar o sistema de produção, pois as novas tecnologias impuseram profundas modificações no modelo taylorista/fordista de estruturação produtiva das nações capitalistas avançadas. A partir disso, o neoliberalismo propõe-se como uma alternativa para superar a crise do capitalismo, elaborando inúmeras estratégias administrativas que envolvem reformas políticas, econômicas e jurídicas para construir uma nova ordem social (Del Pino, 1997).<sup>24</sup>

A racionalidade política liberal foi desenvolvida em meados do século XIX, primeiramente, na Europa. Trata-se de uma maneira particular de racionalizar as ações governamentais, de modo que elas se tornem operáveis. Ao invés de ser considerado uma teoria, uma ideologia ou um modo de representar a sociedade, o liberalismo deve ser tomado como uma prática, como “princípio e método do exercício de governo” (Foucault, 1997d, p. 90). Constitui-se numa tecnologia governamental que funciona como um instrumento crítico da realidade, pois quer se distinguir de uma racionalidade anterior e quer reformar a governamentalidade atual, opondo-se a ela e desvalorizando-a, por seu excesso de governo. É por este motivo que a racionalidade liberal é “uma forma de reflexão crítica sobre a prática governamental”, muito mais do que uma doutrina ou uma política coerente com objetivos pré-definidos (Ibid., p. 94).<sup>25</sup>

Tal reflexão crítica parte da premissa de que se governa sempre demais, e se coloca a perguntar se é necessário governar. Questiona-se não só pelos meios para alcançar os objetivos, mas pela possibilidade de quaisquer meios alcançá-los. O liberalismo suspeita: é necessário governar? Em que o governo pode intervir e no que ele é prejudicial? Pode-se dizer que esta racionalidade governamental transpõe alguns pressupostos de Adam

---

<sup>24</sup> A esse respeito, ver também Gentili, 1996a, 1996b; Azevedo, 2000b; e Gandin e Hypolito, 2000.

<sup>25</sup> Foucault faz uma análise dessa racionalidade governamental explorando o liberalismo norte-americano e a *Polizeiwissenschaft*. O liberalismo norte-americano pode ser relacionado à escola de Chicago e ao neoliberalismo. A *Polizeiwissenschaft* consiste numa tecnologia de governo desenvolvida pelos alemães no século XVIII. Ao conceituar a sua análise, considera que, apesar das diferenças, ambas racionalidades governamentais apresentam-se como “uma crítica da irracionalidade própria ao excesso de governo” (Foucault, 1997d, p. 91). Ver também Foucault, 1999g.

Smith para a análise política de modo a justificar sua prática. Assim, compreende que ao longo da história a sociedade não teve necessidade do governo para se desenvolver, pois o jogo de interesses intrínseco à vida em sociedade fez com que ela realizasse o trabalho do governo (Senellart, 1995).

A racionalidade liberal constitui-se numa reflexão sobre a prática governamental que em seu funcionamento faz uma crítica permanente de si mesma. Trata-se de uma crítica “não somente das práticas despóticas do Estado absoluto, mas da própria racionalidade do governo, como princípio que estrutura a sociedade” (Ibid., p. 8). Tal crítica à racionalidade própria do governo justifica-se pela limitação do poder estatal. Para a racionalidade liberal, a limitação do poder estatal está no fato de ser impossível que um governante tenha uma visão do processo econômico que contemple todos, e cada um dos elementos que o compõe, de forma a permitir que os combine engenhosamente e de forma espontânea. É por este motivo que a economia política liberal não se fundamenta na crença de que pode controlar tudo a partir de um aparelho engenhoso e eficaz – tal como o panóptico de Bentham –, ao contrário, ela atribui-se um “poder cego” que deve autolimitar-se pela sua impotência (Ibid., p. 9-10).

É neste sentido que o liberalismo rompe com as demais formas de “razão de Estado” empregadas desde o século XVI para assegurar o desenvolvimento das forças do Estado. Isso porque uma das principais características da racionalidade liberal consiste na diminuição do papel do Estado no exercício da governamentalidade (Foucault, 1997d, p. 90). Diminuir as interferências do Estado no exercício do governo torna-se imprescindível frente ao principal argumento da racionalidade liberal, qual seja, a necessidade de considerar a autonomia e a liberdade individual nas demandas governamentais. Esta necessidade adquire uma importância tão relevante que a autonomia e a liberdade individual chegam a tornar-se condições técnicas de governo para a racionalidade liberal avançada ou neoliberalismo (Burchell, 1996; Marshall, 1994).

É por discordar da necessidade de limitação das interferências do Estado no exercício da governamentalidade que a Escola Cidadã objetiva contrapor-se à racionalidade de governo neoliberal. O discurso cidadão entende que o neoliberalismo, ao compreender que a intervenção estatal fere a democracia e a liberdade individual ao se sobrepor às regras do livre-mercado, submete as mais diversas demandas administrativas do Estado às leis do mercado. Isso supõe que as leis do mercado devam reger todas as

esferas sociais, pois a competição há de garantir a eficiência e a qualidade de todos os serviços prestados à sociedade (Gentili, 1996a).

A Escola Cidadã acredita que esta supremacia do mercado provoca inúmeras conseqüências para o campo educacional. Tal supremacia faz com que o neoliberalismo explique a crise no âmbito da educação pelo fato de não haver um “mercado educacional” que garanta a qualidade dos serviços prestados. Isso faz com que a racionalidade neoliberal projete estratégias para “transferir a educação da esfera dos direitos sociais à esfera do mercado” (Id., 1996b, p. 49). Inclusive, algumas dessas estratégias foram viabilizadas por administrações de cunho neoliberal no Brasil. Uma parcela considerável “do sistema educacional brasileiro é constituído por escolas particulares, principalmente no ensino superior e de maneira significativa no ensino secundário” (Gandin e Hypolito, 2000, p. 70).

O discurso cidadão entende que as reformas neoliberais no campo da educação difundem um novo propósito para a educação: a escola deve garantir o que chamam de “empregabilidade”, ou seja, “a capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado de trabalho” (Gentili, 1996a, p. 25-26). Isso resumiria a função da escola a oferecer os instrumentos necessários para que os diferentes sujeitos pudessem competir nesse mercado – o que supõe que o desempenho desses sujeitos seja o resultado preciso do esforço de cada um. Da perspectiva cidadã, esta compreensão desresponsabiliza o poder público do Estado pelos sucessos ou pelos fracassos individuais do conjunto da população. Desta forma, os anseios neoliberais estariam não apenas impondo uma mudança nos propósitos e nos conteúdos a serem trabalhados pela escola, mas legitimando um gradativo afastamento do poder público do Estado de suas obrigações na manutenção de serviços sociais (Azevedo, 1995a). Pode-se dizer que, neste ponto, situa-se a crítica mais contundente que caracteriza a proposta educacional da Administração Popular em Porto Alegre.

O argumento da Escola Cidadã consiste em que a educação pública perde o sentido de direito social e deixa de ser vista como uma conquista democrática pela busca da cidadania. A educação passa a ser concebida como um bem a ser comprado, vendido e consumido por clientes interessados. O mercado educacional deve disponibilizar aos consumidores a possibilidade de escolha. A eficiência deve ser demonstrada para que a qualidade, a produtividade e a competitividade possam hierarquizar os melhores serviços. O problema configura-se à medida que a escola neoliberal privatizaria, assim, não só o

conhecimento, mas o direito à cidadania, excluindo e não contemplando, especialmente, “as necessidades dos desiguais, daqueles que estão socialmente em desvantagem” (Azevedo, 1995a, p. 31).

A Administração Popular entende que a diminuição gradativa da função do Estado justifica a sua negligência com setores importantes e vitais da sociedade. À medida que há uma “redução do papel do Estado aos interesses de mercado”, isso “implica a diminuição dos gastos sociais e o agravamento das condições de vida de milhões de pessoas atingidas pelos efeitos econômicos” (Id., 2000b, p. 31). Uma tal negligência dos poderes públicos coloca uma expressiva parcela da população à margem de serviços básicos como de saúde e de educação, assim como dos mercados formais de consumo e de trabalho. O argumento ancora-se, entre outros fatores, na estimativa de que haja trinta milhões de excluídos no Brasil, e 150 mil porto-alegrenses com “um nível de ingestão de alimentos inferior ao mínimo necessário para a sua sobrevivência”. Isso faz com que o objetivo desta administração seja o de garantir um mínimo de qualidade de vida para sujeitos excluídos, criando “alternativas para reduzir a miserabilidade deste contingente de pessoas” (Moraes, 1995, p. 204). É por esse motivo que a Administração Popular objetiva viabilizar diversas ações no sentido de regulamentar a função do Estado a serviço da população, contrariando a premissa neoliberal referente à necessária diluição de seu poder.

A expectativa de criar alternativas que resistam ao neoliberalismo possibilita que os investimentos na área educação sejam vistos, pela Administração Popular, como uma das mais importantes tarefas do Estado nesta direção. Assim, a proposta de governo entende que “a Educação toma forma definitiva neste movimento ao ampliar a consciência”, possibilitando “uma forma superior e democrática de governar nossas vidas e nossa sociedade” (Ibid., p. 202). É com este intuito que a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre cria mecanismos que tornam viável a elaboração da proposta político-pedagógica da Escola Cidadã.<sup>26</sup>

## **5.2 Culpabilização das elites**

O discurso cidadão discorda da forma pela qual os governos neoliberais compreendem a tarefa de escolarização. Tal compreensão resume a tarefa educativa na

---

<sup>26</sup> Sobre isso, ver o capítulo *Condições de emergência*, em especial, a seção *Contexto de implementação*.

medida em que a escola conservadora negligencia a principal função da educação, qual seja, a de conscientizadora das práticas sociais e, por este motivo, de transformadora das relações existentes. A negligência é observável na medida em que a política neoliberal submete a maioria da população a um processo de redução dos direitos sociais, tornado expresso: “na desqualificação do ensino público, nos baixos investimentos em educação, na permanência dos índices de evasão e repetência, na baixa escolaridade média da população, no número de analfabetos”, etc. (POA/SMED, 1996b, p. 5).

Com a demanda de redução das responsabilidades do Estado, e a prioridade dada a outras áreas de governo, o discurso cidadão entende que não há espaço no corolário neoliberal para investimentos que rompam com esse ciclo reprodutivo na área do ensino público. Tampouco há um objetivo claro de superação destas condições, que esteja firmado em uma concepção democrática de escolarização ou apoiada em uma perspectiva conscientizadora. Ao contrário disso, a instituição educacional “é o lugar (...) que a classe dominante ocupa para que a situação de opressão, de dominação se reproduza, se amplie” (Id., 1999a, p. 74). Assim, a educação escolarizada deve funcionar com as precárias condições que ainda lhe restam, fazendo com que aqueles que mais necessitam dos serviços públicos do Estado sofram com políticas de educação seletivas, excludentes e discriminatórias.

Desde a perspectiva cidadã, há uma espécie de conspiração de uma elite governante, a qual é responsável pelo planejamento dos percursos desastrosos da educação formal. Afinal, são “as leis das elites dominantes [que] excluem as pessoas do direito à educação [e] à cultura” (Ibid., p. 83). Essa interpretação conspiratória é feita não apenas em relação aos propósitos mais gerais da escolarização, mas em relação ao ensino de conteúdos específicos, dos mais diversos campos de conhecimento. O discurso cidadão afirma que a matemática, por exemplo, “muitas vezes é usada para explicar ou encobrir a realidade sócio-política-econômica” do país. Isso é exemplar na “tentativa das elites de convencer o conjunto da população da necessidade de manter os salários arrojados argumentando que os aumentos salariais geram inflação” (Id., 1996b, p. 52). Quanto ao estudo das manifestações artísticas, “a sociedade dominante centraliza a produção e o consumo da arte”. Isso, de tal forma, que “até poucos anos atrás, a escola negava os códigos para a leitura da arte aos alunos das classes populares” (Ibid., p. 50). Já, o estudo de língua estrangeira, “sempre foi o de uma cultura importada” ou seja, “se estudava uma

realidade estrangeira distante da nossa com o propósito velado ou não, político ideológico de colonizar” (POA/SMED, 1996b, p. 47).

Tais enunciações sobre os propósitos educacionais levam a pensar que ainda se vive a época da ditadura no Brasil. Embora a experiência ditatorial brasileira tenha retratado o mais deplorável da ação humana, a diferença concedida ao momento histórico atual é pouco precisa. O fato é que, “agora, as elites urbanas e rurais não necessitam mais de ‘jagunços’ para preservar os seus interesses. Agem institucionalmente, através da legitimação do poder exercido no interior do aparelho do estado” [grifos do autor] (Id., 1995b, p. 11). Assim como a ditadura da elite burguesa da década de 60, a ditadura da elite neoliberal está inserida nos aparelhos de Estado e exerce toda a sua autoridade na instituição escolar.

Em relação à educação de jovens e adultos, o discurso cidadão enuncia que “para os políticos, o analfabetismo é visto como um mal, algo que é preciso eliminar, erradicar, e está localizado nas pessoas, geralmente de pouca condição econômica (...)”. Essa compreensão faz com que os políticos desencadeiem “campanhas temporárias e de ampla divulgação nos meios de comunicação”, com o objetivo estrito de tornar esses analfabetos “capazes de escrever seu nome”. O problema, desde a perspectiva cidadã, está no fato de que ensinar a escrita do próprio nome significa “mais um voto, mais um eleitor; ou melhor, mais um objeto de manipulação” (Id., 1998b, p. 77). A prática discursiva cidadã entende que desencadear campanhas de alfabetização, com o objetivo de transformar os analfabetos em eleitores, retrata a forma redutora pela qual os governos neoliberais compreendem a tarefa educativa.

Entretanto, ao utilizar os pressupostos de Paulo Freire para fundamentar sua proposta político-pedagógica, a Escola Cidadã faz uso de análises referentes a um momento histórico dotado de especificidades. O discurso cidadão faz uma transposição, especialmente, da crítica à elite burguesa do Brasil na década de 60, feita por Freire, à crítica atual do neoliberalismo. As análises freireanas afirmam que os governos populistas da América Latina entendiam que cada indivíduo correspondia a um voto, pois não consideravam “as relações entre alfabetização e conscientização”. Tais políticos não compreendiam a “pedagogia da liberdade”, a qual supõe que “preparar para a democracia não pode significar somente converter o analfabeto em eleitor, condicionando-o às alternativas de um esquema de poder já existente”. Isso porque, para Freire, a educação

para a liberdade deve possibilitar “um juízo crítico das alternativas propostas pela elite, e dar a possibilidade de [o homem] escolher o próprio caminho” (Freire, 1979, p. 20).

Paulo Freire entende que, em um determinado momento histórico no Brasil, os governantes atentaram para a necessidade de escolarização da população, seja pela sua contribuição ao progresso tecnológico, com a qualificação de recursos humanos e aumento da produtividade, seja pelo simples objetivo de transformar os analfabetos em eleitores (Ibid.). Mas isso está longe de significar que os governantes neoliberais, na atualidade, fundamentem os seus projetos educacionais no mesmo objetivo ou que reproduzam indefinidamente os mesmos projetos. Para o discurso cidadão, “o estado brasileiro sempre foi uma poderosa e decisiva ferramenta que ditou a ordem institucional necessária à afirmação dos interesses das elites econômicas” (Azevedo, 2000b, p. 24). É como se houvessem apenas identificações ou, pelo menos, muito mais continuidades e aproximações do que rupturas, entre esses distintos momentos da história brasileira, no que se refere às políticas educacionais implementadas pelo Estado.

Importa ressaltar que as assertivas freireanas adquirem visibilidade dada uma conjunção histórica específica. O momento histórico vivido por Paulo Freire e o momento histórico atual, embora comportem aproximações nas suas características sociais e/ou políticas, caracterizam-se por inúmeros deslocamentos e comportam diferenças no campo político e pedagógico. Da década de 60 para a atualidade, as problematizações do campo da educação adquiriram diversas ênfases. A educação crítica atingiu seu auge no Brasil pós-ditadura, o construtivismo adquiriu relevância na década de 80, assim como o neoliberalismo na década de 90. Hoje, as discussões sobre diferença e multiplicidade ocupam o pensamento pedagógico de forma relevante. Todos esses fatores tornaram possível que a proposta da Escola Cidadã, na virada do século, viesse a ocupar um lugar privilegiado nas lutas do campo da educação. Isso não caracteriza uma continuidade no discurso pedagógico, mas uma ruptura possibilitada por inúmeras disputas históricas.

A concepção ditatorial também se faz presente nas apreciações sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, propostos pelo governo brasileiro no final da década passada (BRASIL/MEC, 1997a). Apesar de tais parâmetros fundamentarem-se em pressupostos teóricos do próprio Paulo Freire, e de outros estudiosos como Piaget e Vigotsky, contemplando, também, os debates mais atuais sobre multiculturalismo e diversidade – tal como o discurso cidadão –, foram considerados, por muitos, como

documentos ideológicos, destinados a proliferar a ideologia neoliberal.<sup>27</sup> Tais parâmetros serviriam como base para as escolas funcionarem como mecanismos de inculcação de um novo modelo de vida e de sociedade, ao qual, todos os sujeitos deveriam se adaptar.

O discurso da Escola Cidadã compartilha uma opinião sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. Eles “representam o conjunto de propostas neoliberais para o ensino fundamental” (Krug, 2002, p. 54). Tais propostas aplicadas ao campo da educação caracterizam-se

pelo engessamento dos conteúdos escolares, portanto, da reflexão da escola; da avaliação externa que cria o ranking das melhores e piores escolas, colocando em prática a competição como um valor positivo e necessário para que os melhores tenham o melhor do governo e da sociedade (verbas, respeito público, alunas e alunos, pois essas escolas serão mais procuradas e poderão selecionar seus clientes já na entrada); do livro didático como o detentor do saber (o saber não está na realidade, na vida, nas professoras e estudantes e sim no livro); e do entendimento da possibilidade de formação das professoras e professores à distância, também a partir de um núcleo comum de conhecimentos a serem trabalhados (Ibid., p. 54-55).

Se os Parâmetros Curriculares Nacionais comportam proposições tão distintas daquilo que enuncia a Escola Cidadã, pode-se perguntar pela forma como se faz possível que os mesmos referenciais teóricos possam se prestar a tamanho alargamento de objetivos. Isso não quer dizer que o trabalho de Paulo Freire não esteja suscetível a inúmeras interpretações ou que não se preste a usos diversos. É certo que sim, no entanto, uma proposta educacional fundamentada nos temas geradores, calcada na realidade popular, e destinada à veemente defesa do discurso neoliberal seria, no mínimo, exótica e, provavelmente, inviável. Pois é essa provável inviabilidade que suspende a certeza conspiratória.

O discurso cidadão entende que “embora semelhanças na bibliografia possam ser encontradas”, a proposta cidadã diferencia-se em “conteúdo e forma” da proposta do Ministério da Educação [MEC] (Ibid., p. 54). Uma das justificativas mais objetivas para que isso ocorra está no fato de que os ciclos propostos pelo MEC “organizam-se em uma

---

<sup>27</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais, quando propostos pelo MEC, no governo de Fernando Henrique Cardoso, foram alvo de inúmeras análises pela comunidade acadêmica. Pode-se citar algumas delas: Ávila e Moll, 1996; Becker, 1996; Chassot, 1996; FAGED, 1996; Gentili e Silva, 1996; Knijnik, 1996; Moreira, 1995, 1996; e, também, posteriormente, Corazza, 2001a, 2001b; entre outros.

base de escola seriada”, na medida em que ainda há reprovação de um ciclo para outro. A proposta feita pelo MEC diferencia-se da forma pela qual a Escola Cidadã elabora os ciclos, entre outros motivos, pelo fato de abolir a reprovação das formas de organização curricular (Krug, 2002, p. 54).

Acreditando diferenciar-se dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a Escola Cidadã entende que sua originalidade está: primeiro, em contemplar a “relação entre as fases de desenvolvimento (infância, pré-adolescência e adolescência) e a aprendizagem a ser proposta pela escola”; segundo, na substituição da aprovação e da reprovação como formas de avaliação “por formas de avanço diferenciadas de acordo com as necessidades” de cada aluno; terceiro, na maneira de estabelecer o conteúdo a ser trabalhado na sala de aula por meio do estudo da “realidade da comunidade escolar”; e, quarto, no investimento na formação dos segmentos escolares “de acordo com as necessidades específicas” demandadas pela realidade (Ibid., p. 55).

O discurso cidadão define a sua proposta educacional como algo de tal forma inovador, pois adverso a propostas conservadoras, que em hipótese alguma visualiza aproximações, relações ou comparações com uma proposição feita por um governo de orientação neoliberal. Trata-se de uma proposta de ensino que se entende desafiadora, sobretudo porque acredita que as experiências educacionais que possibilita constituem “verdadeiras trincheiras de resistência popular à onda neoliberal” (Azevedo, 1995a, p. 38). Afinal, é justamente contra o neoliberalismo que a Escola Cidadã projeta as suas estratégias, destinadas a constituir “um desafio permanente às *velhas* e às *novas* práticas”. Para o discurso cidadão, isso ocorre na medida em que “seus avanços denunciam superações e inconcretudes, cada passo anuncia o *novo*, desafia o *velho* [...], opondo-se à força inercial, à tendência conservadora, ao processo irreversível da historicidade” [grifos do autor] (Id., 2000b, p. 23).

Mas ainda que a instituição escolar possa retratar interesses próprios a uma sociedade do capital, é preciso lembrar que ela serve, antes disso, a uma tradição filosófica e científica ocidental moderna. Atentar às continuidades e aos deslocamentos daí decorrentes supõe dar lugar aos desvios operados no campo educacional e às diferenças que nele convivem. Ao compreender a instituição escolar como uma elaboração quase exclusiva da elite neoliberal, e fiel a ela, o discurso cidadão negligencia a importância das mutações que o campo educacional sofreu historicamente. Um dos motivos pelos quais o

discurso cidadão não enfatiza essas descontinuidades históricas pode estar na maneira pela qual concebe o exercício do poder. O poder é tomado de uma perspectiva reprodutiva e ideologizante, e está concentrado nas mãos de alguns, especialmente daqueles que ocupam posições no exercício de poder do Estado.

### **5.3 Para além do poder do Estado**

É por entendê-lo como um forte mecanismo capaz de racionalizar os problemas populacionais que o discurso cidadão problematiza a dimensão de poder do Estado. Inclusive, ao discordar da forma pela qual o neoliberalismo se propõe a conduzi-lo, a educação cidadã faz uma análise crítica de tal racionalidade, priorizando uma dimensão de poder estatal. Isso, de tal forma, que o discurso cidadão projeta estratégias de governo para contrapor-se a tal racionalidade por meio de modificações no exercício do poder nesta mesma dimensão. Assim, o discurso cidadão propõe modificações institucionais, na escola e nos demais setores administrativos destinados a garantir a governamentalidade.<sup>28</sup>

Apesar de as mais diversas relações de poder que se estabelecem em uma sociedade não derivarem apenas do poder do Estado, historicamente se produziu uma “estatização contínua das relações de poder”. Foucault entende que tais relações foram “progressivamente governamentalizadas, ou seja, elaboradas, racionalizadas e centralizadas na forma ou sob a caução das instituições do Estado” (Foucault, 1995a, p. 247). É por esse motivo que o Estado constitui-se como um forte mecanismo de racionalização dos problemas populacionais. Isso faz com que a análise das relações de poder em instituições torne-se legítima, na medida em que elas são um observatório dos mecanismos de poder.

---

<sup>28</sup> O exercício da governamentalidade é aqui entendido como o “conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança” (Foucault, 1999g, p. 292). Em seus estudos sobre a governamentalidade, Foucault partiu de uma análise histórica da arte de governar, perguntando como as relações de poder chegaram a se estabelecer da forma como as experimentados na atualidade. Para tanto, analisou a forma de governo de um poder pastoral, como tema de governo da Antiguidade; problematizou o surgimento de uma arte de governar, e de uma razão de Estado, a partir da objetivação da população como um campo de intervenções políticas; e realizou uma analítica do liberalismo do século XVIII, o qual se relaciona às novas artes de governo liberal. Tais estudos sobre o tema da governamentalidade podem ser encontrados em cursos como *Segurança, território e população* de 1977-1978 (1997c), *A governamentalidade* de 1978 (1999g), e *Nascimento da biopolítica* de 1978-1979 (1997d).

Mas ainda que o Estado possa ocupar uma posição de poder favorecida na racionalização dos problemas populacionais, e que seja um espaço legítimo para a análise das relações de poder, existem alguns inconvenientes na análise do poder na dimensão do Estado ou das instituições. Desde a perspectiva aqui adotada, é possível afirmar que, se uma nova ênfase na dimensão do poder é característica do Estado moderno, esta nova ênfase refere-se precisamente ao fato de o poder não se resumir às ações do Estado. Não se trata de um poder que estende a sua mão sobre todo um território, mas uma multiplicidade de aparatos de controle ramificados e com diversos objetivos (Foucault, 1995a; 1999c).

Trata-se de atentar para a forma de constituição do biopoder<sup>29</sup> moderno, que não se encarrega de domar os indivíduos por meio da obediência a um poder soberano, mas constitui uma forma de administrar economicamente o conjunto da população. Importa ressaltar que, na configuração histórica do biopoder, a noção de *população* exerceu um papel fundamental, pois ela possibilitou objetivar um campo de intervenção, entrando no pensamento político com um papel organizacional eficaz. Para governá-la, tornava-se preciso, antes de tudo, conhecê-la. Estatísticas, métodos, cálculos, estimativas surgiram como meio de conhecê-la e controlá-la. Isso possibilitou a configuração das ciências da população – ou das disciplinas –, como a medicina social, a psiquiatria, a higiene pública, a pedagogia, entre outras (Id., 1997d).

Essa disciplinarização das sociedades, desencadeada na Europa a partir do século XVIII, não é um aumento da obediência dos sujeitos ou a sua centralização em prisões e escolas. É uma maneira de ajustar, racional e economicamente, cada vez mais, as relações “entre as atividades produtivas, as redes e comunicação e o jogo das relações de poder”. (Id., 1995a, p. 242) As disciplinas, como uma “arte do corpo humano”, não apenas aumentam as habilidades e a sujeição dos indivíduos, mas estabelecem uma relação em que eles tornam-se mais governáveis, ao mesmo tempo em que governam a si mesmos. A disciplina “aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)”. Elas não apenas dão direções aos corpos, mas fazem com que eles operem conforme as técnicas e a eficácia exigidas (Id., 1995d, p. 127).

---

<sup>29</sup> Foucault denomina de *biopolítica* a “maneira pela qual se tentou, desde o século XVIII, racionalizar os problemas propostos à prática governamental, pelos fenômenos próprios a um conjunto de seres vivos constituídos em população: saúde, higiene, natalidade, raças (...)” (Foucault, 1997b, p. 89).

Esta multiplicidade de aparatos de poder-saber constitui um campo de forças que não diz respeito, necessariamente, ao Estado – mas que nem por isso é menos potente. Trata-se de um campo de saber-poder que, ao contrário, aumenta as forças de governo por possibilitar uma economia no exercício político. As racionalidades governamentais, propositadamente ou não, fazem uso dessa multiplicidade de aparatos de poder-saber constituída historicamente. Isso significa que a racionalidade neoliberal não dispensa o biopoder, ao contrário, conta com ele nas suas estratégias de governo. Se o neoliberalismo dispensa o biopoder, é apenas na medida em que não é o responsável pela sua administração. É neste sentido que, em meio a uma diversidade de mecanismos de poder-saber, o Estado não é quem dá forma ao governo, é apenas uma de suas possibilidades de atuar (Foucault, 1999c).

É precisamente esta característica dispersa do poder que acarreta alguns inconvenientes para a análise de sua dimensão estatal ou institucional. O fato de as instituições operarem de forma a assegurar a conservação de seus mecanismos leva, na maioria das vezes, a uma análise do exercício do poder de uma perspectiva que privilegia funções estritamente reprodutoras. Esse privilégio indica que, ao analisar os mecanismos que asseguram as regras internas de uma instituição ou de uma administração estatal, corre-se o risco de resumir a complexidade das relações estabelecidas, justamente ao analisá-las apenas em termos de poder reprodutivo (Id., 1995a, p. 245).

O discurso cidadão enuncia o poder desde esta perspectiva. Afirma que o neoliberalismo tem a capacidade de fazer a escola adequar-se à economia global, por meio do estabelecimento de “um currículo hegemônico que expressa as vontades e os interesses dominantes da nova ordem” (Azevedo, 1995a, p. 30-31). Tal discurso reduz a complexidade das relações de poder quando enuncia que o neoliberalismo controla o mecanismo escolar por meio de conteúdos intencionalmente ideologizantes, os quais reproduzem uma sociedade de classes, destinada tão somente a fortalecer e reproduzir o poder neoliberal.

O regime de verdade da Escola Cidadã essencializa uma espécie de escola, a escola neoliberal, como se ela pudesse existir de forma homogênea e uniforme e atingir indiscriminadamente e de forma ordenada o conjunto da população. Isso faz a educação cidadã se incumbir da tarefa de proceder a uma “ruptura do monopólio do conhecimento e da informação”, por entender que estas são “ferramentas sempre poderosas de dominação e

discriminação [que estão] nas mãos das elites” (Azevedo, 2000a, p. 9). Este rompimento com o monopólio do conhecimento significa não apenas tirá-lo das mãos das elites, mas supõe reconstituí-lo e resignificá-lo, de forma a “desprivatizar a escola estatal municipal”. Isso implica “substituir o seu conteúdo, a sua concepção hegemônica pelos valores e interesses privados, pelos valores e interesses dos seus usuários” (Id., 2000b, p. 36).

Ao enunciar que a instituição escolar reproduz indefinidamente os propósitos do Estado neoliberal, a prática discursiva cidadã insere-se em um aparato explicativo que privilegia uma dimensão coercitiva do poder. O discurso cidadão atribui não apenas ao Estado, mas também às instituições, funções de poder coercitivas e autoritárias. Este é outro inconveniente da análise do poder que prioriza uma dimensão estatal ou institucional. O fato de as instituições agirem, especialmente, a partir de “regras e aparelhos” faz com que elas sejam analisadas nestes dois pólos, nos quais são privilegiadas suas modulações legais ou suas forças de coerção (Foucault, 1995a, p. 245). É inserido nesse aparato explicativo que o discurso cidadão afirma: “o sistema de privilégios, a exclusão da maioria foram (...) assegurados através da ação autoritária de um estado privativo das elites” (POA/SMED, 1995b, p. 11). Assim, o poder restringe-se a reproduzir estruturas, conter movimentos, impossibilitar experimentações, reprimir, coagir ou impedir totalmente.

Uma tal análise do poder, que privilegia a sua força estatal e institucional, remete às explicações sobre a origem das relações estabelecidas. A explicação sobre a origem ancora-se no argumento de uma contínua reprodução histórica, o que equivale a “explicar o poder pelo poder” (Foucault, 1995a, p. 245). O discurso cidadão faz isso ao enunciar que, desde o período colonial até a atualidade, passando pela primeira república, pela ditadura militar e pela abertura democrática, o Estado brasileiro “gerou uma cultura autoritária que impregnou as instituições e conjuntos das relações em nossa sociedade” (POA/SMED, 1995b, p. 11). É em função de compreender o poder como um exercício de reprodução histórica contínua que a condição para a educação cidadã está em substituir o conteúdo que a escola neoliberal difunde. Trata-se de um conteúdo ideológico que reproduz apenas os interesses das elites, os quais, por sua vez, retratam objetivos de discriminação e dominação hegemônicos de longa data (Azevedo, 2000b).

Esta perspectiva de análise não quer sugerir que os propósitos neoliberais não se tornem visíveis nas formas de organização escolar. Antes, trata-se de observar que as mais

diversas relações de poder estabelecidas nas instituições escolares não se resumem a estes propósitos, sejam eles reprodutores, coercitivos, restritivos ou autoritários. Mesmo que determinadas relações de poder neoliberais possam incorporar e delinear a instituição escolar, o ponto de apoio destas relações está noutra indefinido lugar, que não a instituição. É neste sentido que se torna preciso fazer uma análise das instituições “a partir das relações de poder, e não o inverso” (Foucault, 1995a, p. 245).

Fazer uma análise que parta das relações de poder significa considerar que as suas formas institucionais, estatais e legais são apenas suas formas finais. O poder não parte das instituições, do Estado ou do sistema jurídico como se estes fossem sistemas gerais destinados a proliferar os seus efeitos. As relações de poder experimentadas numa sociedade cuja orientação de governo é neoliberal não retratam apenas a reprodução de mecanismos que lhe são próprios. Tais relações não se exercem apenas de cima para baixo como se pudesse garantir a obediência dos alunos em relação aos professores, dos governados em relação aos governantes, da comunidade escolar em relação à direção das escolas, dos filhos em relação aos pais, dos sindicalizados em relação aos sindicatos. Estes sujeitos não ocupam posições fixas de poder porque não estão totalmente submetidos a elas, e à medida que também ocupam posições móveis nestas relações.<sup>30</sup>

A Escola Cidadã entende que a perspectiva neoliberal impõe à educação a necessidade de organizar-se por meio de uma lógica empresarial, para responder aos anseios desta lógica, restando à escola o objetivo de consolidar um espaço para as novas gerações aprenderem e adequarem-se a uma cultura do mercado e do consumo (Azevedo, 1995a). Mas se a análise for feita nestes termos, ou seja, se o neoliberalismo *impusesse* esta lógica à educação, e se *restasse* apenas essa função à escola, não haveria mais nada a fazer nem discutir. O fato é que não há uma imposição do Estado, nem mesmo uma restrição da função da escola na ordem do poder. O poder não se resume a imposições e restrições. A viabilidade das mudanças nos propósitos educacionais não depende de um poder absoluto do Estado neoliberal, mas de uma quantidade de variáveis relativa às ações dos diferentes sujeitos, os quais podem estar comprometidos com uma tal mudança ou podem estar resistentes a ela.

Importa questionar a concepção repressiva e totalitária de poder, e passar a “desconfiar que deixamos escapar um conjunto de realidades bastante complexo” quando

---

<sup>30</sup> O capítulo *Subjetividade escolarizada* demonstra mais detalhadamente estas relações.

privilegiamos essa concepção (Foucault, 1995a, p. 240). Isso implica ultrapassar a tradicional definição de poder que compreende as relações escolares prioritariamente como reprodutoras das relações sociais. A instituição escolar não reproduz simplesmente estruturas econômicas e ideológicas, como se projetasse o poder do Estado, da família ou dos meios de comunicação em outra escala. Isso não significa desmerecer a Teoria da Reprodução, de Bourdieu e Passeron, o ensaio de Althusser, sobre os Aparelhos Ideológicos do Estado, ou a análise de classes marxista.<sup>31</sup> A presença de tais análises no campo educacional demonstra sua importância histórica. Mas o fato é que as relações de poder precisam ser vistas também em termos de sua produtividade. Tais relações articulam mecanismos positivos, por serem produtores de saber, procriadores de discursos, fabricantes de poder.

É importante salientar que a opção por uma determinada concepção de poder “não se dá como mera escolha por essa ou aquela teoria, pela vã simpatia por uma idéia, mas sim como resultado da imposição das transformações pelas quais passou a estrutura das sociedades ocidentais contemporâneas” (Gallo, 2004, p. 84). Se os códigos jurídicos, do poder soberano, deram lugar aos códigos de normalização possibilitados pelas Ciências Humanas, houve uma mudança de ênfase no poder. Embora isso não caracterize uma total substituição, o poder desloca-se de uma ordem fundamentada na lei e no modelo do direito,

---

<sup>31</sup> Tais estudos tornam-se fundamentais na constituição histórica do próprio campo educacional. De um modo geral, pode-se dizer que essas produções contribuíram da seguinte forma: Marx, com a problematização do poder econômico, das relações de produção na determinação de posições de classe; Bourdieu, ao fornecer instrumentos para problematizar o poder numa dimensão cultural e simbólica, ressaltando que esse poder simbólico reafirma instrumentos de dominação social; e Althusser, apontando que os Aparelhos Ideológicos do Estado são a forma pela qual a classe dominante reproduz a sua ideologia e são, também, a forma com a qual a classe dominada confronta-se. É em função de tais estudos que, durante a segunda metade do século XX, grande parte dos trabalhos de sociologia da educação centra as suas análises na demonstração das relações existentes entre o nível econômico e social da população e a trajetória educacional individual. Mas, na tentativa de compreender as relações existentes entre a sociedade capitalista e a trajetória individual-familiar, o enfoque reprodutivista deixa de dar vazão às formas que rompem com a reprodução. Um debate interessante sobre isso pode ser encontrado em D’Ávila; 1998. Desta tríade, é possível afirmar que *A reprodução* (1975), de Bourdieu e Passeron, tornou-se uma das referências mais importantes para inúmeros trabalhos na área da educação, de tal forma que a dimensão reprodutiva do poder é comumente associada a eles. Desde essa perspectiva de poder, há formas implícitas de dominação de classe na sociedade capitalista. As classes dominantes são beneficiadas por um capital simbólico, disseminado em práticas sociais e instituições, que caracteriza a existência do que é denominado de poder simbólico. Esse poder é disseminado em formas de integração social, as quais determinam o sentido dessas relações, procurando estabelecer um consenso sobre elas, o que contribui para a reprodução da ordem social dominante. Mas não há uma dominação completa que faça com que os dominados se conformem com a dominação, pois as diversas classes vivem uma luta para impor os seus significados e sentidos ao mundo. A partir daí, o *habitus* é tomado como o saber prático dessas leis implícitas ao funcionamento da sociedade, adquirido conforme a socialização dos sujeitos (Bourdieu e Passeron, 1975; Bourdieu, 1983).

para um exercício de correlação de forças, articulado por um modelo estratégico (Foucault, 1999g).

É a partir da análise de tais mudanças que Foucault afirma que o poder não é uma propriedade que alguns podem deter e outros não, pois é experimentado em forma de relações entre os sujeitos. Isso significa que o poder está em múltiplos pontos, entre os sujeitos que o acionam reciprocamente, à medida que é “algo que circula (...), que só funciona em cadeia” (Id., 1999f, p. 183). Ele está em todo o lugar “não porque tenha o privilégio de agrupar tudo sob sua invencível unidade, mas porque se produz a cada instante, em todos os pontos, ou melhor, em toda a relação entre um ponto e outro”. Assim, pode-se dizer que o poder é onipresente, mas a onipresença do poder deve-se a sua característica relacional e estratégica (Id., 1999h, p. 89).

Pode-se tomar como exemplo uma situação bastante simples. Não é comum, em nossa cultura, um comerciante, dono de uma farmácia, ceder remédios a um doente quando este não lhe fornece a moeda de troca. As posições de poder que estes sujeitos ocupam referem-se a gradientes diferentes, embora também se refiram a gradientes pendulares, à medida que tais posições seriam ainda outras se o doente fosse um médico ou um cidadão comum. Logo, se poderia afirmar: é claro que um dono de farmácia não vai doar remédios a doentes, a lei da propriedade está acima da lei da vida, e isso foi a cultura capitalista que possibilitou. Não se trata de desconhecer que tais atitudes são próprias de uma cultura de mercado. Mas tampouco se trata simplesmente de encontrar a origem e o fim dessas atitudes numa tal cultura, como se o capitalismo, e somente ele, fosse responsável pelas mais diferentes relações de poder estabelecidas na sociedade. Essa atitude não seria estéril, tendo em vista que o capitalismo não está dado *a priori*, antes ou para além do sujeito? As relações de uma cultura capitalista foram constituídas e forjadas historicamente, em meio a complexas lutas entre as forças de poder e as formas de saber, em meio à constituição destes próprios sujeitos.

Importa ressaltar que, desde esta perspectiva, poder é o nome dado a uma situação estratégica, a qual é experimentada por todos nós, porque viver neste social é tornar possível a ação de uns sobre os outros (Dreyfus e Rabinow, 1995e). Pode-se dizer que se trata de um tipo de relação em que todos estão envolvidos, embora não da mesma forma, nem ocupando as mesmas posições de poder. É por esse motivo que “uma sociedade ‘sem relações de poder’ só pode ser uma abstração”. No entanto, isso não significa que aquelas

relações de poder que se estabelecem em uma sociedade são necessárias, nem mesmo que aquelas que permanecem em vigência retratem o desígnio de uma fatalidade (Foucault, 1995a, p. 246).

As conexões entre as forças de poder e as formas de saber estão enraizadas no social, não constituem uma estrutura acima da sociedade como se o poder pairasse em um nível superior. O poder é experimentado em ações concretas entre os sujeitos, nas relações estabelecidas entre eles, não é uma superestrutura a divinizar. Isso significa que as relações de poder não estão “em posição de exterioridade com respeito a outros tipos de relações”, sejam elas econômicas, sexuais, políticas ou familiares. Elas “são imanentes” a todos os outros tipos de relações experimentadas no campo social (Id., 1999h, p. 90). Esta concepção de poder chama a atenção para o fato de que as correlações de força experimentadas por diferentes sujeitos, nas dimensões mais rudimentares, servem de suporte para as relações de poder que atravessam o conjunto do corpo social.

#### **5.4 Retórica da denúncia**

Ao compreender a escola como fundamentada em princípios excludentes e autoritários, os quais estão profundamente ligados a um projeto social específico, a Escola Cidadã caracteriza a instituição escolar como uma representante fiel destes princípios. O discurso cidadão situa a escola tradicional como um dos carros-chefe do neoliberalismo, na medida em que ela é responsável pela reprodução da ideologia dominante. O neoliberalismo é o responsável pela constituição da “mercoescola”, uma instituição “organizada com um currículo voltado à formação de indivíduos que sejam peças ajustadas aos interesses da ideologia do mercado” (Azevedo, 1997, p. 16). Assim, o discurso cidadão enuncia a instituição escolar como um mero mecanismo reprodutor de ideologias. Isso porque o poder é tomado de um ponto de vista vertical, o qual é exercido de cima para baixo, e experimentado prioritariamente pelo Estado.

A prática discursiva cidadã afirma que o propósito da escola neoliberal é “desenvolver um processo educacional de reconversão cultural” dos alunos (Ibid., p. 16). Esse propósito é colocado em prática por meio do “controle centralizado dos conteúdos que deverão ser ministrados” nas escolas (Id., 1995a, p. 31). Desta forma, tal discurso torna visível uma concepção globalizante e conspiratória de poder, capaz de atingir todo o corpo

social indiscriminadamente. É precisamente essa concepção que faz com que o discurso cidadão se imponha a necessidade de denunciar esse poder. Mas as análises denunciastas tornam-se ineficientes, justamente, por tomarem o poder como uma superestrutura onipotente. As denúncias não se contrapõem ao poder, porque se fundamentam na desconsideração das diversas dimensões nas quais ele se exerce, como se inexistissem outras forças em jogo (Foucault, 1995a).

Esta denúncia de uma racionalidade que fundamenta a escola neoliberal pode ser insuficiente, sobretudo considerando-se os propósitos revolucionários do projeto educacional cidadão. Não basta assumir uma postura contrária ao poder despendido pelo Estado ou divergente do poder exercido pela instituição escolar (o qual também centralizaria e transmitiria o poder do Estado), porque não é apenas desses pontos que as forças de poder advêm – sobretudo tratando-se do neoliberalismo. Da mesma forma que não basta opor-se à supremacia do EUA ou contrapor-se à perversidade do capitalismo para salvar o mundo de sua selvageria. Nem mesmo é por meio da exposição de tal perversidade aos alunos de todas as escolas do mundo que a educação conseguirá revolucioná-lo – ainda que esta exposição fuja ao discurso panfletário.

Para Foucault, a análise das relações de poder não consiste em uma denúncia do poder. Ele afirma que tal tarefa é inútil. Trata-se de uma questão sobre o “como” do poder, que não elimina a questão do “quê” e do “porquê”. O fato é que antes de perguntar pelo “que” é o poder ou “por quê” ele fez isso ou aquilo, trata-se de perguntar sobre “como” ele acontece. Esta é uma questão não a respeito da manifestação do poder, mas de seu exercício, de sua racionalidade. O excesso do poder político, como no caso do fascismo e do estalinismo – as “doenças do poder” –, está ligado a sua racionalização, por isso é ela que deve ser questionada (Ibid., p. 233). Trata-se de uma tarefa que, antes de denunciar os desvios do poder, faz uma investigação crítica sobre tal temática (Ibid., p. 240).

Uma investigação crítica sobre a temática do poder necessita “estender as dimensões de uma definição de poder” para conhecer a racionalidade política que está em jogo. Isso consiste em perguntar pelo tipo de racionalidade existente, e não em proceder a um julgamento condenatório, sobretudo porque apenas assim pode-se conhecer a economia das relações de poder (Ibid., p. 233). A racionalidade do poder encontra-se nas “táticas (...) explícitas no nível limitado em que se inscrevem”, por isso são essas táticas que devem ser analisadas. Se essas táticas, imanentes ao discurso, podem provocar efeitos de conjunto é

porque se inscrevem “encadeando-se entre si, invocando-se e se propagando, encontrando em outra parte apoio e condição” (Foucault, 1999h, p. 91).

Em seus estudos sobre a exclusão da loucura e a vigilância da sexualidade, Foucault demonstra como tais táticas podem provocar efeitos de conjunto. Nos espaços “da família, da vizinhança, das células ou níveis mais elementares da sociedade”, os fenômenos de vigilância e exclusão dotaram-se de ferramentas e de racionalidades próprias, através das quais respondeu a necessidades específicas dos envolvidos. Esses mecanismos de exclusão e de vigilância evidenciaram um proveito político e econômico que fizeram com que o Estado se interessasse e passasse a administrá-los. Importa atentar para o fato de que o Estado não estava interessado na exclusão e na vigilância, mas na “micro-mecânica do poder” por elas viabilizado. Se o Estado utiliza-se desta micro-mecânica, não é dele que provém ou depende a eficácia de tais mecanismos. Assim, a procura por agenciadores ou operadores intermediários não pode ser feita simplesmente “na burguesia em geral”, mas “nos agentes reais (que podem ser a família, a vizinhança, os pais, os médicos, etc.)” (Id., 1999f, p. 185).

É neste sentido que as problematizações acerca do poder da racionalidade neoliberal na tarefa de escolarização não podem prescindir da análise de seus investimentos, de seus níveis aparentemente mais elementares e desprezíveis. Uma análise da dimensão microfísica do poder possibilita que ele seja observado em suas extremidades e ramificações, onde “se prolonga, penetra em instituições, corporifica-se em técnicas e se mune de instrumentos de intervenção material” (Ibid., p. 182). Trata-se de perguntar como alguns procedimentos moleculares inscrevem-se e repercutem em mecanismos mais globais, e não o contrário, pois “não é a dominação global que se pluraliza e repercute até embaixo” (Ibid., p. 184).

Pode-se dizer que as estratégias de poder da racionalidade neoliberal atuam em níveis de relações bem mais próximas, se deslocam entre os sujeitos, se modificam e eventualmente se expandem, para só então adquirirem força e poderem configurar um fenômeno global. A sujeição ao discurso neoliberal depende da forma como o poder de verdade de seu discurso adquire força estratégica nas relações sociais. Só por meio da análise destas situações estratégicas se poderá observar como os fenômenos de uma racionalidade política neoliberal puderam dotar-se de uma economia de força própria, justamente porque foram configuradas em meio às ações recíprocas de diferentes sujeitos.

Esta tese acredita que é necessário perguntar como os procedimentos infinitesimais do poder se deslocam, se modificam e se expandem para outros domínios, especialmente, se o objetivo for o de investigar a forma pela qual a razão de Estado neoliberal adquire força.

Cabe ressaltar que, se a análise foucaultiana do poder possibilita que entendamos que ele adquire força a partir de mecanismos insidiosos, isso não significa que tal análise negue a existência da dominação. O fenômeno de dominação pode ser observado de forma sutil e tênue nas ramificações do poder, da mesma forma que pode ser visto numa posição estratégica entre adversários, bastante sólida historicamente. Foucault ressalta que o importante é que a dominação manifesta, de uma forma global e em todo o corpo social, “a integração das relações de poder com as relações estratégicas e seus efeitos de encadeamento recíproco” (Foucault, 1995a, p. 249). Ao invés de demonstrar a forma pela qual estes encadeamentos tornam possível o fenômeno de dominação – o que, além de fugir aos propósitos deste trabalho, é uma tarefa que inúmeros pesquisadores têm se ocupado exemplarmente –, este trabalho analítico importa-se em chamar atenção para o fato de que “nenhuma estratégia poderia proporcionar efeitos globais a não ser apoiada em relações precisas e tênues que lhe servissem, não de aplicação ou consequência, mas de suporte e ponto de fixação” (Id., 1999h, p. 95).

Fazer a leitura do neoliberalismo em termos de poder reprodutivo traduz-se em inúmeras desvantagens para a análise crítica de tal racionalidade. Isso significa dotá-la de um poder que apenas reproduz o seu próprio poder, seja pela repetição de ideologias, imposição de normas, repressão de ações ou contenção de novos movimentos. Esta compreensão faz com que o fato de falar sobre ou contra a razão de Estado neoliberal seja um ato de transgressão, à medida que se desordena a sua lei ao fazer isso. Ao afirmar essa repressão, faz-se, em contrapartida, uma afirmação de seu poder supremo e indissolúvel. Isso sustenta determinadas posições nas relações de poder, as quais, justamente, são objeto de tentativas de mudança. É por afirmar a repressão que o discurso da revolução social é situado num horizonte de espera cada vez distante. Assim, pelo temor ao absurdo, as inúmeras revoluções microfísicas operadas no campo social são desconsideradas e, quando reconhecidas, o poder de resistência é dotado de importância diminuída frente ao que é situado como o grande poder.

Inúmeras pesquisas demonstram que, embora o exercício da governamentalidade funcione de acordo com aspirações programáticas, a operacionalização de governo não

garante a previsibilidade dos resultados. As racionalidades governamentais dependem de uma disposição de tecnologias, as quais se firmam em aparatos estatísticos que inscrevem, tabulam e traduzem em números a população, por meio dos quais a administração da vida econômica e social pode ser pensada e acionada. No entanto, é “necessário um grau de congruência e traduzibilidade entre as tecnologias de cálculo e os programas que estas (...) [são] destinadas a instrumentalizar”, pois os esquemas de governo não são simplesmente “aplicados” (Miller e Rose, 1993, p. 88-89). Os planejamentos políticos são avaliados pelo que produziram e pelo que não produziram, o que faz com que se elabore novas estatísticas, as quais, por sua vez, produzem novas demandas. Os resultados a que se aspira em determinados projetos podem ser outros em relação ao previsto, pois a “realidade”, como objeto de governo, se inscreve como um “constante experimento, invenção, erro, crítica e ajuste” (Ibid., p. 88). Isso significa que as tecnologias de governo nem sempre funcionam como o esperado, é como se o “real” resistisse às programações. Este é o motivo pelo qual a governamentalidade é nomeada de “otimista” e o governo de uma “operação inerentemente deficiente” (Ibid., p. 84).

Esta complexidade no exercício da governamentalidade indica que é por demais simplista pensar que uma equipe de governantes, seja ela qual for, consiga presidir todo o conjunto da rede de poder-saber que uma sociedade experimenta. Pode-se dizer também que é por demais pessimista – a partir de uma perspectiva binária de bem e mal – acreditar que este complô todo-poderoso faça vencer apenas objetivos maléficos à sociedade. Além disso, é por demais pretensioso acreditar que seria, justamente, a educação, a instância capaz de viabilizar uma tal inculcação ideológica massiva. O que dá sustentação às grandes máquinas de poder não são simplesmente mecanismos de inculcação ideológica. Para o poder exercer-se nesses processos, “é obrigado a formar, organizar e pôr em circulação um saber, ou melhor, aparelhos de saber que não são construções ideológicas” (Foucault, 1999f, p. 186). São, antes, processos históricos de acumulação de saber combinados a procedimentos de extração da verdade atravessados pelas mais diversas técnicas de poder.

O discurso da Escola Cidadã negligencia essa historicidade das relações de poder-saber quando culpa determinados sujeitos pela situação econômica global, partilhando de uma teoria conspiratória e contínua da história. A atribuição de responsabilidade a determinados sujeitos, que os acusa pela força do capitalismo, é um procedimento dotado de força no discurso da Escola Cidadã. O regime de verdade cidadão entende que para os

“gerentes dos interesses hegemônicos não importa uma escola que respeite as diferenças, que exercite o conflito, o contraditório como fontes de desenvolvimento da consciência”. Isso porque pensar a escola como um “espaço de exercício do aprendizado para a autonomia, para a liberdade, para a cidadania seria um contra-senso com *os objetivos do capital*” [grifos meus] (Azevedo, 1997, p. 15).<sup>32</sup>

É visível que o desenvolvimento do capitalismo possibilitou a concentração de determinados bens em alguns setores da sociedade deixando outros setores desprovidos de chances de obtê-los. Mas isso é diferente de compreender que a força do capitalismo no mundo contemporâneo seja simplesmente o resultado preciso das projeções de uma intenção primeira e original de alguns sujeitos. Isso difere ainda mais de uma concepção que afirma que os mais favorecidos economicamente na atualidade sejam os responsáveis pela situação de pobreza e miséria que a maioria enfrenta. O fato é que a Escola Cidadã unifica essas diferenças, restando apenas culpar determinados sujeitos pela força do capitalismo.

Trata-se de uma concepção de tal forma massificante que não leva em conta a multiplicidade das formas pelas quais os sujeitos se produzem nas complexas relações entre identidade e diferença. O único critério que parece ser válido é o de classe social, o qual é resumido a duas classes, opostas binariamente: os dominantes e os dominados, os ricos e os pobres. Os primeiros são os mais favorecidos economicamente e, logo, por este motivo, são os responsáveis pela situação de pobreza mundial. A culpabilização dos ricos em relação à situação dos pobres chega a tal ponto, que pode se prestar, inclusive, ao acirramento do ódio social. O discurso cidadão torna visível e enunciável uma concepção inconsequente a respeito das relações entre violência e classes sociais. Após um trabalho desenvolvido sobre o tema, os alunos concluem: o pobre “é humilhado pelas outras pessoas

---

<sup>32</sup> Para Foucault, é comum à história tradicional voltar a sua atenção para a análise de longos períodos, episódios e processos destinados a revelar fundamentos e continuidades. Essa atenção dada ao contínuo acaba por recobrir uma grande quantidade de acontecimentos e narrativas consideradas secundárias. Trata-se de uma modalidade de história que “parece apagar, em benefício das estruturas fixas, a irrupção dos acontecimentos” (1995c, p. 6). O filósofo afirma que é preciso deixar de ver a história como uma memória milenar coletiva que apresenta, em diferentes sociedades e culturas, formas de permanências organizadas ou, mesmo, espontâneas. A história não deve ser vista como disciplina de coisas deixadas pelo passado, de objetos mudos e sem contexto, tampouco deve dirigir-se apenas a acontecimentos grandiosos e aparentemente importantes. Antes, ela deve servir para descrever relações entre as séries históricas, circunscrever limites, demonstrar desligamentos, constituir cronologias próprias, apontar as correções de rumo e as discontinuidades a partir dos mínimos acontecimentos. É em contraposição a uma história da continuidade que a arqueologia e a genealogia foucaultianas se configuram. A concepção de história para Foucault, assim como as críticas dirigidas à história tradicional, são amplamente desenvolvidas em *A Arqueologia do Saber* (Foucault, 1995c).

de classe alta” porque esta classe “acha que o pobre não tem direito” a nada, “só eles podem porque têm dinheiro para tudo (...)” (POA/SMED, 1995d, p. 40).

A prática discursiva cidadã instiga a compreensão da existência de um complô neoliberal, como se ele estivesse destinado a dizimar a maioria da população mundial por meio de suas estratégias de poder. No entanto, se o investimento no mercado empresarial é feito de forma totalmente despreocupada com a responsabilidade sócio-ambiental, se há um boicote da educação com a sua transferência da esfera dos direitos sociais para a esfera do mercado, se o aumento desenfreado da violência é oriundo da falta de mínimas condições de sobrevivência da maioria da população, só para citar alguns exemplos, isso não é simplesmente o resultado preciso de procedimentos perfeitamente encadeados ao longo da história, os quais retratam o desígnio da vontade de alguns. São lutas históricas travadas no interior dos campos de saber e de poder que, não prescindindo às ações dos sujeitos, criaram as condições de visibilidade e enunciação do que experimentamos na atualidade.

Parece necessário relativizar a certeza de que a racionalidade política neoliberal retrata a conspiração de certos sujeitos, para garantir, por um lado, a perpetuação da burguesia no poder soberano do Estado e, por outro, dos pobres nas favelas do universo. Certamente, as relações de poder tornam-se inteligíveis por sua intencionalidade, porque elas são “de fora a fora atravessadas por um cálculo: não há poder que se exerça sem uma série de miras e objetivos” (Foucault, 1999h, p. 90). Mas isso não significa que tais relações retratem a escolha individual de um sujeito ou de um grupo que presidiria a sua racionalidade global. Não há como matriz geral das relações de poder “uma oposição binária e global entre os dominadores e os dominados” que possibilite ao poder fazer repercutir sua força “de alto a baixo e sobre os grupos cada vez mais restritos até as profundezas do corpo social” (Ibid., p. 90).

Este é o motivo pelo qual uma análise do neoliberalismo pode tornar-se improdutiva quando se coloca a estudar o exercício de poder, simplesmente, no campo das intenções daqueles que elaboraram o projeto neoliberal de sociedade. Não se trata de perguntar apenas de onde vem aquilo que o discurso neoliberal produz, mas sobre como essa produção tornou-se possível. Isso significa que tal análise precisa se colocar a descrever as práticas, a partir das quais a produção do discurso neoliberal pode ser investida, produzindo efeitos reais de poder. Desta forma, colocar-se-ia a seguinte

pergunta: para além da culpabilização do Estado neoliberal e da educação ideologizante, como as relações de poder se estabeleceram nos âmbitos da escola, da família, da comunidade, de forma a fortalecer o discurso neoliberal?

### **5.5 Proliferação da autonomia**

Inúmeros são os meios de proliferação do discurso neoliberal, mas muitos de seus pontos de apoio encontram-se em dimensões que fogem ao seu controle. O discurso da autonomia e da liberdade individual, por exemplo, fortes sustentáculos dessa racionalidade, foram progressivamente ocupando lugares fundamentais nas mais diversas esferas sociais. Este campo discursivo é dotado de visibilidade e enunciação na atualidade, seja nas relações de trabalho, em que a iniciativa e a autonomia dos funcionários são valorizadas, nos projetos educacionais, em que há uma preocupação com o desenvolvimento do potencial crítico e autônomo dos educandos, ou nas demandas governamentais, nas relações familiares e comerciais. A liberdade de escolha dos sujeitos é de tal forma recorrente na atualidade que se torna não só um instrumento de governo – quando este se pauta em consultas populares por meio de um referendo sobre o desarmamento, como ocorreu no Brasil em 2005 –, mas também quando se torna um instrumento de apelo comercial – quando o mercado se vale dela para incentivar a escolha de consumo de determinado cigarro, como no *slogan* de um destes produtos: “your choice”.

Uma reflexão aproximada poderia ser feita no que tange à problemática da diferença, da diversidade e da multiplicidade cultural na atualidade. Tais campos foram investidos de toda uma discursividade, adquirindo força relevante nos mais diversos âmbitos da sociedade. A luta feminista, a defesa dos direitos humanos, o anti-semitismo, a luta anti-manicomial, o anti-racismo, a defesa da livre escolha sexual, enfim, o debate sobre discriminações das mais variadas ordens são apenas alguns exemplos de movimentos que problematizam as interlocuções entre a liberdade humana e os exercícios de poder.

O discurso da Escola Cidadã não foge a essa demanda, característica dos campos de poder-saber da contemporaneidade. A experimentação da autonomia e da liberdade nas relações escolares constitui-se como um dos fortes pilares de seu projeto pedagógico. A Escola Cidadã afirma que o trabalho educativo precisa ter “um compromisso primeiro com a garantia da liberdade e a construção da autonomia do sujeito-cidadão” (POA/SMED,

1995c, p. 23). Trata-se de uma demanda da tarefa pedagógica escolar que adquire uma importância de tal forma relevante que, inclusive, os propósitos de uma educação para a liberdade e para a autonomia atingem outros mecanismos de governo da Administração Popular.

Ao criticar a racionalidade de governo neoliberal, a Administração Popular formula outras tecnologias destinadas a garantir a governamentalização do Estado. Tal como demonstrado anteriormente, para esta administração, o Estado deve assumir e reforçar as responsabilidades da função de gestor, pois tem um papel decisivo na vida da população. Tais responsabilidades incluem o investimento na participação popular. Inclusive, esta participação é vista como âncora de governo. É com este objetivo que a participação da comunidade na gestão das políticas públicas, em Porto Alegre, é planejada por meio do Orçamento Participativo [OP]. O OP constitui-se num instrumento que possibilita a “participação direta da comunidade, tendo por finalidade planejar, propor, fiscalizar e deliberar sobre a receita e despesa do Orçamento do Município” (POA/CCS, 1998, p. 3). Trata-se de uma forma de gestão pública que tem como objetivo colocar “o aparelho estatal a serviço de interesses da cidadania”, o qual, só pode tornar-se viável com a “participação dos indivíduos na construção, na implementação e na fiscalização das políticas públicas” (Azevedo, 2000b, p. 31).<sup>33</sup>

Este investimento na participação popular é visto como um mecanismo educativo na medida em que os sujeitos nela envolvidos experimentam a aprendizagem da cidadania, justamente, no exercício de sua autonomia. O discurso cidadão entende que apenas a partir do reconhecimento da necessidade de um planejamento democrático e participativo, – seja do que se refere à área da educação, da economia, da infra-estrutura ou da saúde –, é que se poderá ter a própria população como um instrumento de regulação do Estado e, assim, buscar uma política que possa contemplar os interesses da maioria dos indivíduos (Moraes, 1995). Também acredita que, “ao contrário das práticas tradicionais de governo”, esta forma de administrar estabelece “um amplo e profundo processo participativo para tomada de decisões”, contrariando, profundamente, um projeto de sociedade neoliberal (Azevedo, 2000b, p. 31).

---

<sup>33</sup>Tal instrumento de participação torna-se viável pela constituição de um Conselho Municipal, o qual é composto por representantes da comunidade e do poder público. Para uma compreensão mais detalhada a respeito de seu funcionamento, maiores informações podem ser encontradas em *Orçamento participativo: regimento interno*, POA/CCS, 1998. Ver também Azevedo, 1997; 2000b.

Embora a autonomia da qual a Escola Cidadã se ocupe seja tomada de um ponto de vista divergente daquele de que se ocupa o discurso neoliberal, a defesa da autonomia e da liberdade individual adquire visibilidade e enunciação no discurso da educação cidadã. Aliás, cada campo enunciativo que, ao se ocupar da problemática da autonomia, o faria estabelecendo rupturas e continuidades. Tal como afirmado anteriormente, o fato é que as problematizações a respeito da autonomia e da liberdade dos sujeitos tornaram-se uma demanda dos campos de poder-saber da contemporaneidade, de forma que tanto as enunciações da educação cidadã, quanto as proposições neoliberais, numa miríade de dimensões que lhes são próprias, são incitadas a responder a essa demanda.

Este é motivo pelo qual interessa perguntar: determinadas formas de governo das subjetividades, alicerçadas no exercício da autonomia de sujeitos individuais, não estariam sendo sancionadas no discurso da Escola Cidadã? O discurso cidadão não estaria ratificando uma específica modalidade de governo na medida em que o exercício de poder do Estado depende da possibilidade de autonomia que é designada aos sujeitos? E, ainda, a educação cidadã não estaria sancionando uma estratégia comum às racionalidades liberais de Estado, quando, por exemplo, distribui as formas de administração entre o conjunto da população?

No projeto educativo mais amplo da Escola Cidadã, o povo é chamado a administrar a vida coletiva, por meio do orçamento participativo. Ainda que a educação cidadã justifique essa tarefa em termos de direito da população, tal participação é enunciada como condição de governo. Assim como para o neoliberalismo, a autonomia dos sujeitos não está isenta dos efeitos do poder, mas incluída nas artes de governo. Inclusive, a autonomia também se torna condição técnica de governo para a racionalidade neoliberal. Mas antes de insinuar que existem apenas continuidades históricas em relação ao discurso neoliberal – o que seria um despropósito –, cabe ressaltar que se trata de demonstrar como, nas dimensões mais diversas e menos previsíveis, é possível observar como uma espécie de racionalidade do poder adquire força relevante.

A possibilidade de o discurso da Escola Cidadã sancionar estratégias de poder ligadas à racionalidade neoliberal não se deve ao fato de tal discurso ser dotado de um grau de perversidade ou ingenuidade. O discurso cidadão pode fazer isso à medida que o desenvolvimento do próprio exercício da governamentalidade das sociedades foi forjado em meio à constituição da racionalidade política liberal. Em outras palavras, torna-se

difícil estabelecer um limite preciso entre o que é o exercício da governamentalidade na atualidade o que é o exercício da governamentalidade liberal. Inclusive, a preocupação com a forma de gerir a população levando em conta princípios de liberdade de iniciativa dos sujeitos surgiu como um desafio no interior da racionalidade política do liberalismo<sup>34</sup> (Foucault, 1997d).

Para Foucault, a problemática atual da racionalidade governamental encontra-se neste ponto. O problema do liberalismo situa-se no fato de que as regras do livre mercado não retratam uma liberdade plena que poderia contrapor-se ao excesso de governo. Antes, esta liberdade está condicionada às necessidades do próprio governo. As intervenções governamentais liberais devem garantir a produção das liberdades de que necessita para governar. Ela “deve tanto ser produzida por uma ação permanente do governo quanto protegida das usurpações que a ameaçam” (Senellart, 1995, p. 10). Se o exercício do governo depende da liberdade atribuída aos sujeitos, em que medida o excesso de governo é dispensado? A que se refere esse excesso? Apenas ao controle do mercado? O excesso de governo parece não ser dispensado nem mesmo no que se refere ao controle do mercado, pois a racionalidade liberal depende de instâncias onde a sociedade dota-se de mecanismos próprios, seja de controle do mercado ou de governo das condutas.

É neste sentido que o liberalismo indica uma crise no exercício da governamentalidade, porque se configura como uma arte de governo que, embora cada vez mais controladora e totalizante, sustenta-se precisamente naquilo que enuncia estar fora de controle (Ibid.). É preciso governar sem bulir nas liberdades. Como, historicamente, se tornou possível a configuração de uma arte de governo que precisa levar em conta as liberdades individuais? A racionalidade governamental impõe-se a tarefa de equacionar o embate filosófico entre o universal e o específico? Quais são as condições de emergência de uma tal racionalidade? Para além do exercício analítico desta tese, cabe ressaltar que a crise da racionalidade governamental impõe a pergunta pela forma como se tornou possível a constituição da razão política moderna.

Esta perspectiva indica que, se a razão neoliberal retrata uma crise da racionalidade governamental, outras formas de luta contra as modalidades de governo podem enunciar-se. Mas isso não quer dizer que reformas precisem ser programadas, pois

---

<sup>34</sup> Foucault demonstra isso, dando como exemplo o debate sobre saúde pública, desenvolvido na Inglaterra, no século XIX (Foucault, 1997d).

elas insurgem das tensões e dos conflitos próprios das relações de forças. Para Foucault, o problema do reformismo é que ele objetiva estabilizar um outro mecanismo de poder ao final de um certo número de mudanças, o qual não corresponde necessariamente àquelas tensões insurgidas das relações de forças (Foucault, 1999c). Isso não significa negar a importância política das tentativas de reformas governamentais, como as ensejadas pelo discurso da Escola Cidadã – sobretudo porque não se objetiva destituir de importância as críticas direcionadas ao neoliberalismo. Antes disso, o que esta análise sugere é a experimentação de novas formas de enunciar as relações entre neoliberalismo e educação, é tão-somente demonstrar que existem outras possibilidades de análise deste campo.<sup>35</sup>

Importa chamar a atenção para uma forma de análise do campo do governo que não o tome como um poder centrado no Estado, que a partir de um ponto central estende os seus poderes indiscriminadamente. Interessa sugerir uma análise da perspectiva da “racionalidade governamental”, o que supõe a problematização dos “tipos de racionalidade que atuam nos procedimentos através dos quais se dirige a conduta dos homens por meio de uma administração estatal” (Id., 1997d, p. 96). Tal como afirmado anteriormente, esta importância deriva do fato de que a denúncia do poder do Estado negligencia outras dimensões do poder fundamentais para o fortalecimento da governamentalidade. Poder-se-ia perguntar inclusive se, no momento em que uma diversidade de dimensões que dá sustentação ao discurso neoliberal deixa de ser considerada, a capacidade das estratégias de oposição pode manter-se provida de força.

Se a análise histórica da governamentalidade<sup>36</sup> aponta que houve uma consideração progressiva da capacidade de autogoverno dos sujeitos, de forma que a autonomia e a liberdade individual passaram a ocupar funções importantes no exercício do governo das populações, temos uma estratégia específica do poder a ser analisada. Esta talvez seja a problemática da racionalidade do poder governamental na atualidade, seja ela de esquerda ou de direita, conservadora ou revolucionária. Como considerar a liberdade e a autonomia dos sujeitos ao mesmo tempo em que se depende delas para governar? Que

---

<sup>35</sup> Análises sobre o neoliberalismo, desde a perspectiva foucaultiana, podem ser encontradas em trabalhos como: Miller e Rose, 1993; Rose, 1996; Burchell, 1996; Marshall, 1994; Peters, 1994; e Gordon, 1991.

<sup>36</sup> O estudo da governamentalidade, feito por Foucault, tratou da crítica às concepções de poder, buscando analisá-lo “como um domínio de relações estratégicas entre indivíduos ou grupos – relações que têm como questão central a conduta do outro ou dos outros, e que podem recorrer a técnicas e procedimentos diversos, dependendo dos casos, dos quadros institucionais em que ela se desenvolve, dos grupos sociais ou das épocas” (Foucault, 1997f, p. 110).

tarefa paradoxal é essa? As diferentes formas de racionalidade do poder do Estado estabelecem uma relação problemática entre a produção da liberdade dos sujeitos e aquilo que, nessa produção, se destina a limitar e controlar essa liberdade. Isso porque a liberdade dos sujeitos não é caracterizada pelo simples exercício de espontaneidade individual. Há regras a serem consideradas e seguidas, tanto no que diz respeito às leis do mercado neoliberal, por exemplo, quanto ao que se refere aos princípios democráticos do Orçamento Participativo. Consiste numa espécie de liberdade atribuída ordenadamente aos sujeitos, uma espécie de liberdade cujo fim é planejado para responder a necessidades específicas. Trata-se de uma liberdade modulada pela relação estabelecida entre os representantes do poder público e a população. Sendo assim, em que medida a autonomia dos sujeitos é considerada nas relações governamentais? Que liberdade é essa? Possivelmente, a problematização do que chamamos de liberdade tenha se tornado a tarefa política mais urgente da atualidade.

É por partilhar de uma concepção específica de poder que a Escola Cidadã entende a experimentação da liberdade como uma forma de superar esse poder. Tal superação é projetada a partir do exercício de conscientização, por meio do qual se poderá alcançar a verdade e, assim, galgar a liberdade. Assim que a verdade adquire funções precisas e contornos delimitados no discurso cidadão. Exercitar uma problematização deste domínio é objetivo do capítulo que segue.

## **6. A PROPÓSITO DA VERDADE**

*A verdade, por experiência, é filha da inquisição* (Foucault, 1997b, p. 22).

O projeto político-pedagógico da Escola Cidadã fundamenta-se em pressupostos da educação popular, inspirando-se fortemente nas produções teóricas de Paulo Freire. Assim como as produções freireanas, a proposta cidadã parte de uma forte crítica ao modelo de estruturação social brasileiro, e objetiva atender as necessidades educativas das camadas mais desfavorecidas da sociedade. Para tanto, a ação educativa deve estar “voltada para o trabalho com as classes populares”, pois elas “têm sido historicamente excluídas dos bens produzidos pela sociedade como um todo” (POA/SMED, 1996c, p. 34). Privilegiar esse atendimento significa desenvolver o trabalho pedagógico a partir dos saberes próprios a essas camadas sociais, no intuito de que esse trabalho possibilite a “superação das condições de dominação a que estão submetidas” (Id., 1998a, p. 24).

O discurso cidadão entende que “a doutrina liberal, manifestação e justificação da sociedade capitalista, impera na educação formal brasileira” (Id., 1995a, p. 11). Neste modelo educacional, “a escola é usada como instrumento para preparar as pessoas para ingressarem nas formas de organização social do trabalho, já estabelecido para se conformarem às relações de produção [e] à manutenção destas (...)” (Ibid., p. 10). Este é o motivo pelo qual as reformulações pedagógicas, propostas pelo discurso cidadão, objetivam uma “mudança de eixo ideológico na educação”. Com essa mudança, a escola passa “a ser um instrumento de formação do cidadão para que este possa ser consciente, ativo e conseqüente como sujeito de sua própria história” (Ibid., p. 11).

Essa mudança no eixo ideológico da educação implica modificações nas formas de organização curricular, em especial, no que se refere aos conhecimentos selecionados. A Escola Cidadã dá uma resposta específica às problematizações referentes ao conteúdo escolar, ao que o currículo deve contemplar. O conteúdo proposto deve contemplar a realidade dos alunos, e alunos de classe popular. A organização da própria escola, assim como as atividades de sala de aula, devem garantir-lhes a expressão de seus hábitos, costumes e vivências cotidianos. Tal concepção fundamenta-se em pressupostos de Paulo

Freire, em que os Temas Geradores adquirem importância relevante – os quais consistem em temáticas significativas para o educando que, se supõe, seriam aquelas referentes à sua realidade, ao seu cotidiano.

A seleção de conhecimentos para a composição do currículo escolar torna-se uma tarefa de grande importância, sobretudo porque essa escolha não retrata uma atitude neutra ou descomprometida política e cientificamente. É devido a isso que a Escola Cidadã compreende que determinadas escolhas retratam conteúdos ideológicos<sup>37</sup>, os quais

---

<sup>37</sup> A noção de ideologia designa, inicialmente, a teoria das idéias em geral. O termo foi cunhado por Pierre Jean Georges Cabanis (1757-1808) e Antoine Louis Claude Destutt de Tracy (1754-1836). A partir daí, duas interpretações sobre a forma pela qual a ideologia funciona podem ser ressaltadas: uma mecanicista, que objetiva explicar as causas objetivas de seu funcionamento, e outra hermenêutica, que pergunta pela inversão imaginária própria aos sujeitos. Pode-se dizer que, no século XVIII, compreende-se que a ideologia funciona na medida em que os padres ou déspotas inventam mentiras para dominar o povo; e com Feuerbach e Marx, a causa da ideologia é explicada pela alienação material, própria aos homens, pois suas condições de existência são dominadas pela sociedade alienada (Althusser, 1983). A ideologia tornou-se, na segunda metade do século XIX, uma “noção fundamental do marxismo e um dos seus maiores instrumentos polêmicos contra a cultura denominada ‘burguesa’” (Abbagnano, 1982, p. 506). Em termos marxistas, pode-se dizer que “toda a ideologia representa, em sua deformação necessariamente imaginária, não as relações de produção existentes (e outras relações delas derivadas), mas sobretudo a relação (imaginária) dos indivíduos com as relações de produção e demais relações daí derivadas” (Althusser, 1983, p. 88). O que é representado na ideologia não são as condições reais de existência dos homens, mas “a sua relação com as condições reais de existência” (Ibid. p. 87). No debate histórico sobre a ideologia, é de fundamental importância considerar os estudos de Althusser, no ensaio *Aparelhos Ideológicos de Estado*, e de Marx, na obra *A Ideologia Alemã*. Assim como Marx, Althusser entende que “a ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência” (Ibid. p. 85), no entanto, afirma que essa relação imaginária é “dotada de uma existência material” (Ibid., p. 90). Isso porque uma ideologia se exerce em aparelhos, “uma ideologia existe sempre em um aparelho e em sua prática ou práticas”, motivo pelo qual “esta existência é material” (Ibid., p. 89). Para Althusser, as idéias existem nos atos humanos, “a existência das idéias de sua crença é material, pois suas idéias são seus atos materiais inseridos em práticas materiais, reguladas por rituais materiais, eles mesmos definidos pelo aparelho ideológico material de onde provêm as idéias do dito sujeito” (Ibid., p. 91-92). É neste sentido que a noção de sujeito ocupa um lugar decisivo na definição de ideologia cunhada por Althusser, cuja tese central é: “A ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos” (Ibid., p. 93). Desde essa perspectiva, “a ideologia ‘age’ ou ‘funciona’ de tal forma que ela ‘recruta’ sujeitos dentre os indivíduos (ela os recruta a todos), ou ‘transforma’ os indivíduos em sujeitos (ela os transforma a todos) através desta operação muito precisa que chamamos interpelação, que pode ser entendida como o tipo mais banal de interpelação policial (ou não) cotidiana: ‘ei, você aí!’” (Ibid., p. 96). É nesse processo que o indivíduo torna-se sujeito, ao fazer o reconhecimento ideológico que o insere na categoria sujeito. Ao ser chamado pelo nome, ao apertar a mão de um conhecido, ao ser chamado a freqüentar uma igreja ou um sindicato, ao saber que todos temos nomes e lugares, nos dá o reconhecimento ideológico, “mas não nos dá o conhecimento (científico) do mecanismo desse reconhecimento” (Ibid., p. 96). Essa análise faz Althusser afirmar que “é preciso chegar a este conhecimento se queremos, falando da ideologia no seio da ideologia, esboçar um discurso que tente romper com a ideologia, pretendendo ser o início de um discurso científico (sem sujeito) acerca da ideologia” (Ibid., p. 96). O que ocorre na ideologia parece estar sempre fora dela, motivo pelo qual os que estão dentro dela não se pensam assim, pois um de seus efeitos é justamente a negação de seu caráter ideológico. Portanto, “é preciso situar-se fora da ideologia, isto é, no conhecimento científico, para poder dizer: estou na ideologia (caso excepcional) ou (caso mais geral): estava na ideologia” (Ibid., p. 97). Para Althusser, é por meio do conhecimento científico que se pode estar para além da ideologia, que se pode enxergá-la, detectá-la e, assim, fugir dela. Ver mais sobre isso em Althusser, 1983. Importa ressaltar que a noção de ideologia é de grande relevância para o pensamento educacional, mas tal noção adquire diversas ênfases em cada autor que dela se vale para pensar a educação. Dada tal complexidade, pretende-se demonstrar a forma pela qual a Escola Cidadã compreende ideologia ao longo deste capítulo.

reproduzem uma visão distorcida a respeito da realidade social. Isso faz com que, para o discurso cidadão, existam duas possibilidades: os conteúdos são contra ou favor da ideologia dominante. Uma escola que não elabore o currículo com o claro objetivo de posicionar-se contra a ideologia dominante funciona, automaticamente e sem exceções, como um mecanismo de ideologização da sociedade, a favor da cultura capitalista.

Essa atenção dada à realidade popular, destinada a superar as condições de dominação a que estão submetidas, ocorre em duas dimensões: uma que se refere ao atendimento prioritário dessa camada social e, outra, que se refere à necessidade de contemplar os saberes dessa realidade. No discurso cidadão, essas dimensões estão interligadas, na medida em que a primeira dimensão justifica a segunda. É porque se destina ao atendimento desta camada social que a Escola Cidadã precisa contemplar os saberes da realidade popular. Trabalhar com o conhecimento popular, de forma a respeitar os seus saberes, trazendo-os para problematização em sala de aula, é condição prioritária para que um currículo seja comprometido com a transformação das relações de poder estabelecidas na sociedade.

### **6.1 O currículo não ideológico**

A Escola Cidadã afirma romper com uma “visão dogmática” do conhecimento e do saber, pelo fato de entender que os conhecimentos produzidos historicamente “não são neutros, não são permanentes [ou] imutáveis”, eles não constituem “verdades em si, não são objetivos, nem absolutos” (POA/SMED, 1998a, p. 12). Apesar de relativizar a verdade, questionando a sua neutralidade e discordando da capacidade de ela abarcar uma totalidade, o discurso cidadão acredita que tais conhecimentos “relacionam-se a interesses e objetivos específicos dos setores dominantes da sociedade”, os quais permanecem vigentes “em tempos e contextos determinados”. Em função disso, ressalta que os conhecimentos podem “servir como instrumentos de dominação de um grupo em relação a outro” ou, ao contrário, podem servir “como instrumento de emancipação e estabelecimento de relações mais justas e dialógicas” (Ibid., p. 12).

Para o discurso cidadão, portanto, um currículo pode ser ideológico ou não ideológico. Um currículo não ideológico é precisamente aquele que faz a crítica ao capitalismo, é aquele que possibilita demonstrar aos alunos a forma pela qual o modo de

produção capitalista tem, historicamente, construído e mantido as desigualdades sociais. Um tal currículo subverte a forma pela qual a escola reproduz “as relações inerentes à estrutura do capitalismo”, pois se contrapõe à forma pela qual ela tem servido para “difundir [e] para consolidar a ideologia do estado burguês” desde os séculos XVIII e XIX (POA/SMED, 1995b, p. 7). A crítica ao capitalismo é de fundamental importância ao currículo revolucionário, de maneira que ele deve privilegiar, “no centro dos conteúdos, (...) [o] papel dos estudantes na luta internacional contra o capitalismo” (Krug, 2002, p. 126).

Desde a perspectiva cidadã, é preciso trabalhar com o conhecimento que os sujeitos populares tem de sua realidade não só para que os conteúdos curriculares sejam contextualizados, mas para que respondam aos interesses próprios desses sujeitos, possibilitando a superação do estado ideológico em que se encontram. Tal procedimento se faz necessário porque “o povo é bombardeado e contaminado por idéias e valores que lhe são estranhos”, de forma que “passa a reproduzi-los mesmo sem ter a consciência de que o faz em prejuízo próprio”, pois essas idéias e valores “atendem aos interesses das camadas dominantes” (POA/SMED, 1998b, p. 12). Para barrar esse ciclo de reprodução ideológica, o discurso cidadão sanciona que “o trabalho de sala de aula deva partir da realidade vivida pelos alunos em seu contexto sócio-cultural e político” (Id., 1996b, p. 54).

Para tanto, a pedagogia cidadã enuncia centrar o currículo em questões que dão vazão às práticas sociais. É a partir de tais práticas, entendidas como a realidade concreta, que o conhecimento deve ser erigido. O que é tradicionalmente considerado conhecimento é questionado, com o objetivo de prestar atenção às narrativas historicamente excluídas. Tais narrativas referem-se especialmente às questões de classe social, envolvendo também problematizações de gênero, sexualidade, raça, etnia, entre outras (Id., 1996c). Assim, ao possibilitar que o currículo contemple as narrativas tradicionalmente excluídas do processo de educação formal, a Escola Cidadã acredita dar vazão a temáticas significativas para o aluno.

É em função de os conteúdos curriculares terem uma postura de silenciamento frente às questões sociais que a escola deve “incorporar as vozes ausentes”, tornando-as “presentes durante todo o curso escolar, todos os dias, em todas as tarefas e em todos os recursos didáticos” (Ibid., p. 67). Para incluir tais narrativas silenciadas, o discurso cidadão propõe uma elaboração curricular interdisciplinar, por entender que as formas de organizar

o currículo em torno de disciplinas permanece mantendo a servil adesão aos conhecimentos legitimados. A Escola Cidadã acredita que tais conhecimentos diminuem ou até eliminam as chances de os estudantes discutirem constantemente questões sociais mais amplas, responsáveis pela sua realidade, a qual é digna de ser melhorada (POA/SMED, 1996c).

Ao discordar da imposição de determinados saberes na elaboração curricular, e da supremacia dos conhecimentos científicos nessa elaboração, a Escola Cidadã propõe uma pesquisa sócio-antropológica com a comunidade escolar para a definição do Complexo Temático. Tal Complexo define os problemas a serem estudados, os quais são chamados de Conceitos.<sup>38</sup> A proposta cidadã entende que, ao formarem um Campo Conceitual, esses Conceitos “não são adquiridos em ordem rígida, vários conceitos podem ser trabalhados simultaneamente”, pois “a cada nova situação os educandos reorganizam, aprofundam e inter-relacionam os conteúdos que tornam possíveis a compreensão e a assimilação dos conceitos” (Ibid., p. 26).

Esta proposição de trabalho com conceitos movimenta-se na tentativa de diferenciar-se do que a escola tradicional chama de conteúdos. Mas *quais* são as diferenças ou as aproximações entre o que, por um lado, a escola tradicional chama de conteúdos e o que, por outro, a Escola Cidadã chama de conceitos não é exatamente o problema. Embora isso não signifique que estas características não sejam importantes. Tais características importam, e muito, mas apenas na medida em que demonstram a trajetória que tornou possível a objetivação das distintas ênfases de cada uma delas. A pergunta que importa fazer não é sobre a legitimidade dos tipos de conhecimentos considerados válidos, se são estes ou aqueles os mais adequados, pois não se trata de perguntar por qual verdade é mais verdadeira ou sobre qual conhecimento aproxima-se mais verdadeiramente da realidade. O que importa perguntar é como estes ou aqueles podem ser investidos de validade.

Neste sentido, o problema está em *como* estão sendo estabelecidas estas diferenças e relacionadas estas aproximações. Isso significa perguntar não pelo que os conteúdos ou os conceitos significam em essência, mas pela forma como, investidos de poder-saber, podem ser vistos e ditos. E o discurso cidadão torna-os visíveis e enunciáveis de uma forma bastante específica. Tal discurso enuncia que “os conceitos não podem ser ensinados” (Ibid., p. 26). Antes de fazer um juízo sobre uma possível contradição ou

---

<sup>38</sup> Maiores especificidades sobre o Complexo Temático estão desenvolvidas na seção *Proposta pedagógica*.

incoerência em relação às afirmações anteriores, importa demonstrar ao que tal afirmação pode estar articulada. Esta afirmação torna legítima a crítica cidadã a uma proposta de ensino tradicional e autoritária, em que se supunha haver uma relação de transmissão direta dos conteúdos do professor ao aluno.

No entanto, se é possível acreditar que “o educando sai do Ensino Fundamental como sujeito detentor de uma cultura geral razoável e com destreza de pensamento e comunicação” (POA/SMED, 1996c, p. 21), é porque se acreditou que algum saber lhe foi investido pela escola. Enquanto um investimento de saber, a educação escolar objetiva que alguém supere uma determinada situação de aprendizagem em busca de uma outra. E estas situações são hierarquizadas valorativamente em nossa cultura, feliz ou infelizmente. Trata-se de uma situação inferiorizada em relação a uma outra situação melhorada. As distintas ênfases de tais situações devem-se à mesma operação hierárquica que prioriza determinados conteúdos ou determinados conceitos. A Escola Cidadã, ao priorizar conceitos, faz o mesmo tipo de *investimento de valor* que a escola tradicional, ao determinar conteúdos. A operação seletiva de determinados conhecimentos caracteriza uma continuidade do discurso cidadão em relação ao discurso da escola tradicional, embora se refiram a objetos discursivos diferentes, conteúdos que se propõem distintos.

Mas a prática discursiva cidadã dá uma justificativa ao fato de os conceitos não poderem ser ensinados. Isso ocorre à medida que “são idéias construídas por cada indivíduo a partir das relações que estabelece com o universo e com os outros”. Assim, o discurso cidadão corrobora e ratifica o fato de a proposta defender que o conteúdo escolar deva respeitar e partir da realidade do aluno. Mais do que isso, o discurso cidadão nega que procede a uma imposição de determinados conhecimentos ao enunciar que os conteúdos são definidos pela própria comunidade escolar por meio da pesquisa sócio-antropológica. Este é o motivo pelo qual entendem que são os próprios alunos que problematizam tais conceitos “de maneira que fiquem cada vez mais cômicos de suas representações” (Ibid., p. 26).

Negar uma tal imposição retrata a tentativa de a pedagogia cidadã abster-se de uma pretensa supremacia. Isso ocorre porque esta supremacia é amplamente questionada pelas perspectivas teórico-críticas de currículo. Mas, afinal, há diferenças em relação a uma dimensão de imposição de um tipo específico de saber, seja ele qual for? Em que medida não há uma imposição de saberes? Por partir da realidade do aluno, o

conhecimento é considerado natural, essencial? Será possível educar para além da verdade, ensinar sem tornar legítimos determinados conteúdos? Em que medida a educação, em qualquer âmbito, pode não fazer isso?

## **6.2 Conscientização: saber popular e saber do popular**

O discurso da Escola Cidadã enuncia que uma escola “voltada para as classes populares” (POA/SMED, 1998a, p. 24) precisa desfazer-se das amarras da ideologia capitalista, rompendo com a sua reprodução em sala de aula. Romper com a reprodução dessa ideologia passa pela inserção dos conhecimentos populares no currículo, por meio de uma elaboração conjunta feita a partir da pesquisa sócio-antropológica. Além de investir numa maior participação dos sujeitos na instância escolar, tal inserção tem como objetivo possibilitar que os sujeitos problematizem a realidade da qual fazem parte de forma a compreenderem essa realidade sem artifícios ideológicos. Dito de outro modo, para a Escola Cidadã, um currículo comprometido com a mudança social possibilita a superação do estado ideológico por meio da conscientização dos sujeitos.

A compreensão de que os sujeitos devam tomar consciência de fatores políticos e sociais que impedem a plenitude de sua participação democrática e de sua experiência de cidadãos numa dada cultura é característica do pensamento freireano. Para Paulo Freire (1997), a alfabetização do homem brasileiro deveria pressupor uma tomada de consciência para uma democratização da cultura no desenvolvimento da inquietude perante as injustiças sociais. O caminho indispensável a ser seguido é o do diálogo. Os sujeitos sociais devem sentir-se inseridos na problemática política-ideológica do país para fazerem-se críticos e responsáveis pelo futuro democrático a construir. É desta forma que a superação da condição de excluídos e explorados deve ser substituída pela participação ativa e democrática na sociedade.

Pode-se dizer que a possibilidade de o educando agir e interagir na sociedade em busca de sua libertação é uma das proposições mais contundentes que caracterizam a obra e o trabalho de Paulo Freire. A educação dialógica freireana torna-se amplamente conhecida como processo de “conscientização”. Inclusive, assim intitula-se um de seus livros <sup>39</sup>, em que tal processo é descrito detalhadamente. Brevemente, pode-se dizer que o

---

<sup>39</sup> Trata-se do livro *Conscientização: teoria e prática da libertação*. Ver Freire, 1979.

processo de alfabetização pela conscientização inclui as seguintes etapas: 1) levantamento do universo vocabular do grupo em questão; 2) escolha das palavras geradoras (tendo como critérios a riqueza e as dificuldades fonéticas, assim como, o engajamento na realidade social); 3) criação das situações-problema, como desafios da situação local; 4) elaboração de um roteiro para os educadores usarem durante o debate; e 5) utilização das fichas com as famílias fonéticas das respectivas palavras geradoras (Freire, 1979).

Como se pode observar, tal processo deve efetivar-se através do estudo de temáticas significativas para o educando, as quais devem possibilitar a análise do seu próprio pensamento sobre a realidade e de sua ação sobre esta realidade. Para Freire, a escola deve, “não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo de classes populares, chegam a ela [...], mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes”. Um educador pode fazer isso ao aproveitar “a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações [...]” (Id., 1997, p. 33). Esse debate faria com que viessem à tona, em sala de aula, as responsabilidades do poder público na administração de uma cidade e na vida do povo. Tal debate possibilitaria que os alunos tomassem consciência da sua própria situação, da necessidade de mudá-la e, especialmente, da possibilidade de exigirem e de participarem de tais mudanças. É dessa forma que, ao problematizar uma experiência concreta, o educando poderia apropriar-se de sua realidade, que até então estaria ofuscada, de uma maneira crítica e participativa.

Pode-se dizer que esse procedimento pedagógico torna-se central em uma proposta educacional que se pretende crítica e, fundamental, em uma proposta que se pretende emancipatória. Constitui-se em um procedimento indispensável à Escola Cidadã, pois apesar de os alunos apresentarem “uma realidade rica de experiências (...) o deciframento desta, muitas vezes, esbarra no senso comum, concretizando uma leitura de aparências” (POA/SMED, 1994a, p. 25). O discurso cidadão enuncia que é preciso afastar os alunos de uma leitura de aparências, restrita ao senso-comum, para levá-los a uma compreensão da dinâmica social mais ampla. Isso ocorre no momento em que os conceitos são problematizados de modo que os alunos possam ir “ampliando ou rechaçando antigas idéias” (Id., 1996c, p. 26).

Como o discurso cidadão pode supor que respeite os diferentes saberes dos alunos, de forma a afirmar, inclusive, que estes saberes devem nortear a prática pedagógica devido a sua importância, se enuncia que as suas percepções de mundo devem ser superadas em nome de uma percepção de mundo mais fiel e verdadeira? Como o discurso cidadão pode afirmar respeitar a concepção de mundo da realidade popular se é precisamente essa concepção de mundo que se propõe a modificar? Respeitar, aqui entendido no próprio sentido atribuído pela Escola Cidadã, como algo a ser considerado legítimo, acima de tudo, tornado legítimo, como um saber a ser aceito como mais um entre tantos, como mais uma verdade entre tantas.

Não é por acaso que, durante a implementação do projeto da Escola Cidadã, torna-se possível a escolha da “borboleta”, como o símbolo do Serviço de Educação de Jovens e Adultos. A escolha foi feita porque o aluno de educação de jovens e adultos, “antes da aquisição da leitura e escrita formal, se pareceria com a borboleta” (POA/SMED, 1999a, p. 77). Após uma extensa exposição sobre o processo pelo qual passam tais insetos, o discurso cidadão compara “o viver da borboleta ao viver do aluno do SEJA”:

No início da vida, a lagarta vive num mundo só seu. Se esse ser vive num mundo todo seu, enxerga, mas não vê (olhar crítico); não caminha, se arrasta, titubeia. E o aluno vive para uma existência só sua, vê o seu mundo com a inexistência das letras, lê sem a existência da leitura, caminha, mas uma caminhada que não tem chegada, estão no mundo, mas não fazem parte dele. No momento em que esse aluno descobre que existem outras leituras, que pode ver com outro olhar, que pode expressar de diferentes maneiras, que pode criticar, tornar-se um cidadão do mundo, ele voa, voa como borboleta ao sair do casulo. A princípio, meio titubeante, depois com segurança e com muita certeza de ser e de existir, mas tudo a seu tempo, conquistando a liberdade (Ibid., p. 77).

Ainda que se negue tal asserção, o discurso cidadão supõe dois estados de subjetividade: um deles, consciente, que retrata o sujeito lúcido, esclarecido a respeito das determinações sociais; e o outro, inconsciente, que retrata o sujeito alienado, preso à ideologia dominante. Um dos objetivos da Escola Cidadã é, justamente, levar o sujeito a passar de um desses estados ao outro, ou seja, conscientizar-se. Ao referir-se a ambos estados de subjetividade, o discurso cidadão tenta subsumir a existência de um deles. A ênfase é dada ao sujeito consciente, como se essa modalidade de subjetividade almejada

não dependesse, supusesse ou ratificasse a existência de seu contrário. Tal discurso faz isso na tentativa de ser coerente com as enunciações que profere a respeito da existência de diferentes percepções de mundo que se chocam e que precisam ser respeitadas na prática pedagógica.

O procedimento pedagógico de conscientização não apenas supõe, mas depende dessa valoração hierárquica de conhecimentos. Os alunos precisam alcançar a verdade sobre a sua realidade, enunciada no discurso cidadão. Isso indica que, além de supor que os alunos desconheçam a realidade em que vivem, a Escola Cidadã se incumba da tarefa de des-ideologizá-los. Ela enuncia-se posicionada para além da ideologia e ela é quem pode dar a ver a verdade aos alunos. O que pode ser mais pretensioso, salvacionista e messiânico? Afinal, quem conhece mais a realidade popular? O sujeito que convive diariamente com a fome ou aquele que afirma, incansavelmente, que ela é fruto de uma sociedade capitalista? Será que a educação crítica acredita que são as suas denúncias que a aproximam mais da realidade?

O fato é que os saberes populares, os conhecimentos que os sujeitos têm de sua própria vida, dos outros e da sociedade, as explicações que constroem a respeito do mundo em que vivem ocupam um lugar inferior na hierarquia de conhecimentos considerados válidos no discurso cidadão. A Escola Cidadã enuncia que “o professor tem conhecimentos específicos que o aluno não, mas que deverá dominar mediante a ampliação e transformação de seus conhecimentos, chegando à construção dos conceitos científicos com compreensão própria” (POA/SMED, 1996b, p. 55). É isso, inclusive, que justifica o objetivo cidadão de viabilizar “uma proposta curricular que vise a ampliação do universo cultural do aluno” (Ibid., p. 50). Afinal, determinados trabalhos podem servir para “ampliar o nível de cultura em sala de aula” (Id., 1994b, p. 23). Por que, então, a Escola Cidadã demonstra uma ojeriza à hierarquização que procede?

A prática discursiva cidadã ressalta a importância de projetos de trabalho que levem os alunos para conhecer museus de arte. Afirma que o fato de levar o aluno ao museu faz com que ele “desperte um novo olhar para o mundo”. Mas alerta que o aluno, quando levado a conhecer o museu, “reage de forma diferenciada, revelando por vezes encantamento e outras desligamento e indiferença”. Tal discurso enuncia que essas são “características de quem não tem intimidade com o local”. Cabe ao professor preparar previamente este passeio, para fazer com que o aluno sinta-se bem “neste ambiente tão

distante do seu mundo” (POA/SMED, 2001b, p. 59). Resta saber que mundo é esse, tão distante, do qual o sujeito popular deve aproximar-se.

Observa-se que o próprio discurso cidadão faz com que essas camadas sejam enunciadas em déficit, sejam tornadas visíveis por uma necessidade de emancipação. Inclusive, um dos objetivos principais da proposta de educação cidadã é a “emancipação das camadas populares”. Tal emancipação deve ser possibilitada por meio da “distribuição social do conhecimento”, um conhecimento que os sujeitos populares não têm. Ainda que a Escola Cidadã afirme que essa distribuição se exerce “destruindo a hegemonia do saber dominante”, não é um saber dominado que ocupa esse lugar. É um saber produzido por “intelectuais de outras classes” habilitados “a sistematizar organicamente a concepção de mundo dessas classes”. Eles é que são responsáveis por oportunizar “um entendimento melhor da realidade [popular]” (Id., 1996c, p. 36).

Pode-se dizer que, a rigor, um currículo popular não é aquele que trabalha com os conhecimentos populares, com os saberes daqueles mais desfavorecidos na sociedade. Sobretudo porque o currículo popular não é constituído pelos saberes que os sujeitos populares consideram válidos, ainda que eles participem da pesquisa sócio-antropológica, para definição do Complexo Temático, e das demais instâncias deliberativas da escola – e sabe-se que a escola carece, e muito, dessa participação. Um currículo popular não trabalha com o saber popular porque ele não é *feito por* tais sujeitos, mas é *feito para* eles. Não se trata de um currículo popular, que retrata um *saber popular*, trata-se de um currículo *para* o popular, que retrata um *saber do popular*. E isso faz uma grande diferença.

Quem pode dizer que um senhor, aluno das totalidades iniciais de uma turma de educação de jovens e adultos, que passou a sua vida inteira, por meio de empregos informais, burlando os desatinos de uma sociedade perversa, para ter comida à mesa, manter os filhos em uma escola pública, sobreviver com mínimas condições de saúde e pagar as contas de uma casa, não conhece a realidade em que vive? É importante pensar sobre que tipos de conhecimento estão em jogo neste caso. Que valor de verdade é atribuído a esses tipos de conhecimento? Quem se coloca na posição de poder falar por esse senhor? Com que legitimidade alguém ocupa a posição de poder “falar pelos outros” (Foucault, 1999c, p. 72), em nome dos outros?

Ainda que se possa reconhecer todo o comprometimento ético e moral, rodeado de prováveis boas intenções, de alguém que se situa nesse lugar, o sujeito que se coloca na

posição de falar em nome de uma realidade popular, só o faz *em nome de*. Falar em nome de uma realidade não significa conhecer esta realidade, no sentido de experimentá-la, vivê-la, acontecê-la. O sujeito que se coloca nessa posição é aquele que vai atribuir significados à forma como o sujeito popular vive, é aquele que vai, antes de qualquer coisa, julgar os responsáveis pela forma como ele vive. Sabe-se que a dimensão política de tal atitude está calcada na crença de que os sujeitos populares não podem ficar aquém das conquistas humanas acessíveis a outros sujeitos. Mas o fato é que cabe perguntar se é possível escutar a realidade popular ou se, em função dessa dimensão política, só resta incumbir-se da tarefa de falar por ela, em nome dela.

### **6.3 Como organizar a realidade**

A proposta político-pedagógica da Escola Cidadã defende que, no exercício educativo, “é preciso dividir com nosso aluno, [é preciso] escutá-lo”. É preciso escutá-lo porque, “com certeza, ele nos mostrará o melhor caminho” (POA/SMED, 1996d, p. 90). Mas a tarefa de escutar o aluno, tal como defendida pelo discurso cidadão, é incompatível com a necessidade de des-ideologizá-lo, de mostrar-lhe a verdade da realidade. É incompatível porque, se o objetivo é mostrar a verdade ao aluno, ele não detém a verdade, motivo pelo qual quem sabe o melhor caminho não é ele. Quem sabe o melhor caminho é aquele que o fará compreender a verdade da realidade sem os malfadados artifícios ideológicos.

Isso se torna visível no investimento feito para fortalecer a organização popular. A necessidade de organização popular, incitada pelo discurso cidadão, fez com que “diversos educadores populares trabalhassem com seus alunos o funcionamento do OP”. Nas atividades propostas aos alunos, o objetivo é “ampliar o conhecimento sobre a origem e aplicação dos recursos municipais”. É desta forma que, na Escola Cidadã, os alunos são “incentivados a participar de todo o processo do OP (reuniões nas comunidades, plenárias regionais, plenárias temáticas, etc.)” (Id., 1998b, p. 53). Entre outras coisas, esse incentivo à participação leva a perguntar em que medida há uma organização efetivamente popular em prol de determinadas conquistas.

O MOVA, como uma proposta que objetiva romper com as tradicionais campanhas temporárias de alfabetização, foi implementado para que se pudesse resolver

alguns desafios encontrados ao longo da trajetória do SEJA<sup>40</sup>. Entre os desafios, estão a necessidade de “ampliar o SEJA, com vistas a uma superação mais rápida do analfabetismo existente”; aproximar-se da comunidade “para buscar as pessoas de mais idade que tem vergonha de, num primeiro momento, entrar (ou voltar) em uma escola”; possibilitar a localização das “pessoas que não lêem e/ou que não escrevem (...) através de lideranças comunitárias”; e, por fim, “trabalhar com educadores e educadoras populares” que fazem parte da própria comunidade (POA/SMED, 1998b, p. 7).

Conforme a Escola Cidadã, “a principal polêmica” que envolve o MOVA refere-se a “seus educadores e educadoras” (Ibid., p. 6). Para um conjunto de entidades candidatas a estabelecer convênio com o Movimento, “o único critério que causa espanto (...) é a opção por educadores e educadoras populares, cuja formação exigida é, no mínimo, o 1º grau completo” (Ibid., p. 8). Isso porque “a característica mais importante para ser educador do MOVA é o fato de estar inserido na comunidade, não sendo necessária a sua formação no magistério” (Id., 2001a, p. 34). O discurso cidadão justifica que “o mínimo não é o máximo”, motivo pelo qual podem ser escolhidos “professoras ou professores habilitados em magistério ou em qualquer 2º grau, ou curso superior na área da Educação ou não”. Embora tal discurso enuncie que “as comunidades sabem o que é melhor para elas” ao escolher um educador, afirma: “entretanto, o critério do engajamento comunitário é primordial” (Id., 1998b, p. 8).

A Escola Cidadã afirma que se questiona sobre a possibilidade de estar ou não “respondendo com competência política e pedagógica ao compromisso (...) de [alfabetizar] para a cidadania”. Entende que questões como essa “precisam ser feitas a todos”. É por este motivo que busca fazer reflexões a respeito do que é ser um educador popular. Para tanto, a Escola Cidadã pergunta-se: “Quem pode ser um educador, uma educadora popular?”. E pergunta-se, novamente, respondendo: “Será que é alguém que está comprometido com a leitura da realidade e com a mudança da mesma?” (Ibid., p. 8). Tal resposta parece dar fim a uma dúvida inexistente. Para ser um educador popular do MOVA, é preciso respeitar alguns critérios: “ter, no mínimo, dezoito anos”; “ter, no mínimo, 1º grau completo”; “morar, preferencialmente, na comunidade”; “ser conhecedor

---

<sup>40</sup> O Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos – MOVA inicia-se em 1997, e está respaldado pelo Serviço de Educação de Jovens e Adultos – SEJA, que funciona desde 1989. Maiores detalhes encontram-se no capítulo *Condições de emergência*, na seção *Contexto de implementação*.

da realidade da comunidade”; e “ser indicado pela entidade que está conveniando” (POA/SMED, 1998b, p. 7).

Uma das maiores dificuldades enunciadas no discurso cidadão é em relação à necessidade de envolver um maior número de pessoas em sua empreitada, estabelecer parcerias com outras entidades, com universidades, com sujeitos de outras classes sociais. Tendo em vista que “toda a entidade juridicamente constituída” pode estabelecer convênio com a Prefeitura (Ibid., p. 7), a Escola Cidadã pergunta-se pelo engajamento político de algumas delas: “O que acontece com as universidades que estão afastadas da comunidade e que não conseguem atender o interesse dos acadêmicos de se envolverem com o MOVA?”; “Porque os grupos formadores de professores não nos ajudam a fazer a formação semanal dos educadores e educadoras do MOVA?” (Ibid., p. 9).

No entanto, não é possível responder a essas questões sem considerar que o discurso cidadão precisou estabelecer critérios para tomar algumas decisões necessárias à própria organização do Movimento de Alfabetização. A organização do MOVA conta com “dezesseis Agentes Comunitários de Alfabetização, um para cada região da cidade”, e esses agentes “têm como principal tarefa articular o Movimento junto à sociedade civil organizada, implantando turmas nas comunidades” (Ibid., p. 7). A Escola Cidadã enuncia que a tarefa desses agentes é não só a implementação das turmas nas comunidades, mas a sua articulação junto à sociedade civil.

Esses agentes comunitários “são indicados pelos Centros Administrativos Regionais”. Tais centros caracterizam-se por instâncias da administração municipal “que tem uma relação cotidiana com as comunidades”. É essa relação, entre administração e centros regionais, que “torna possível a indicação das pessoas com maior inserção na vida política dessas comunidades”, para que exerçam o trabalho de agentes (Ibid., p. 10). Se o agente comunitário de alfabetização é “um dos principais elos da corrente Instituição (...) e sociedade civil organizada”, importa perguntar de que sociedade civil organizada se trata. Ela se refere a agremiações, associações de bairro e sindicatos? Ela também inclui as instituições universitárias? Ela implica na busca de articulação com grupos de formação de professores?

No momento em que critérios são estabelecidos e opções são feitas pelo discurso cidadão, e isso efetivamente precisa ser feito, algumas entidades da sociedade civil e, também, alguns professores estão automaticamente excluídos da possibilidade de

participação. É claro que, em uma possibilidade ótima – aquela almejada pela Escola Cidadã – todas as entidades, sindicatos, instituições universitárias, agremiações deveriam estabelecer um convênio com o MOVA, assim como, todos os professores deveriam ser sujeitos engajados nas lutas da sua comunidade, do seu bairro. Mas essa é uma possibilidade ótima, e estamos bem distantes dela.

A preocupação com o engajamento dos sujeitos persiste no discurso cidadão: “O que está acontecendo com um número significativo de professoras e professores que moram em um bairro e desconhecem a organização da sua comunidade, da sua categoria, da sua cidade?”; “Será que não é possível um professor ou professora ser um educador ou uma educadora popular?” (POA/SMED, 1998b, p. 9). Talvez seja repetitivo e, sobretudo, simples demais lembrar que existem alguns critérios, oriundos de embates e decisões prévias, para que essas possibilidades se concretizem. Para ser um educador popular é preciso, entre outras coisas, ser indicado por uma entidade, e uma entidade conveniada, é preciso estar engajado na comunidade, e com uma determinada esfera dessa comunidade. Apesar de parecer simples, tal lembrança faz atentar para a complexa tarefa de a Escola Cidadã conseguir responder a demandas amplas, criadas pelos seus próprios critérios, por sua vez, restritos.

Ora, se os critérios foram definidos pelo discurso cidadão, parece óbvio que o único caminho possível é o de informar os sujeitos sobre tais critérios e decisões. Os sujeitos precisam ser informados porque, ao contrário do que almeja a prática cidadã, não há uma participação universal em tais decisões. Isso é prova de que, se alguns “desconhecem a organização de sua comunidade”, não é por desinteresse ou alienação desses sujeitos, antes, é porque essa “organização comunitária” é bem mais local do que se espera (Ibid., p. 9). Ao enunciar que inúmeros sujeitos desconhecem tal organização, a Escola Cidadã torna visível o fato de que essa organização comunitária não representa a todos, e tampouco foi elaborada ou pode ser entendida como uma conquista de todos.

É em função disso que se torna possível perguntar em que medida há uma organização comunitária. De que organização comunitária se trata? Que organização comunitária é essa, se as pessoas precisam ser informadas sobre o que se deve organizar? Que organização popular é essa se, para organizar-se, os sujeitos precisam conscientizar-se antecipadamente? Trata-se de uma organização popular que, por sua vez, foi organizada pela prática discursiva cidadã? Certamente, o discurso cidadão se coloca na posição de

poder organizar a realidade popular. Enunciando-se em uma tal posição de poder, como se pode almejar que os sujeitos populares sejam “co-partícipes, co-autores e co-responsáveis na práxis durante o processo ensino-aprendizagem” (POA/SMED, 1996c, p. 29)?

Esses questionamentos indicam a importância de problematizar a vontade de que as vozes populares sejam ouvidas, pois isso retrata uma imposição de demanda às classes populares. Ao afirmar que tais vozes devem enunciar-se, tal discurso subordina essas vozes às regras que as incitam e interpelam. Esta problematização pergunta, em suma, pelo que acontece quando falamos em nome de uma classe popular, acreditando que é ela quem fala. Parece necessário pensar sobre qual a posição que os sujeitos de classe popular ocupam, nas relações de poder-saber, no momento em que objetivamos tais pretensões.

O discurso cidadão fala em nome de uma realidade popular, pois se situa como portador de um saber superior sobre a forma pela qual essa parcela da realidade deveria organizar-se. É neste jogo de poder-saber que o discurso cidadão sanciona posições de sujeito autorizadas a falar em nome do popular. Um intelectual, um professor, um educador que, a partir da representação que faz das classes populares – ainda que seja, ele também, um sujeito de classe popular –, acredita conhecer os meandros de uma experiência de vida precária, alienada de direitos sociais, adepta da fome e do frio. É assim que se configuram idéias reformistas, impetradas por “pessoas que se pretendem representativas e que têm como ocupação falar pelos outros, em nome dos outros” (Foucault, 1999c, p. 72).

Apesar de serem partes fundamentais de um mecanismo de poder-saber, cabe ressaltar que os sujeitos que ocupam a posição de poder falar em nome de uma realidade popular não podem ser diretamente responsabilizados pela produtividade de seu discurso. Trata-se, antes, de realizar um questionamento à própria idéia de sujeito fundador do discurso. Estes indivíduos não são originários do discurso, pois não são os únicos responsáveis pelas relações que atribuem valor de verdade aos seus ditos. Os intelectuais ou os educadores populares não são os únicos falantes ou escritores de seu próprio saber. Eles ocupam lugares temporários, nos quais o agrupamento do discurso se fez e se faz possível (Id., 1995c).

Os intelectuais da educação, ao ocupar um lugar autorizado a enunciar a realidade popular, exercem uma das muitas funções de sujeito. Vários outros sujeitos, em diferentes momentos históricos, inventaram como problema premissas para o tratamento da infância, da escola e do processo educativo; criaram normas de conduta para com a sexualidade ou a

delinqüência; forjaram regras para os combates entre gladiadores nos circos de Roma. É impossível ficar-se aquém de alguma verdade. Tais sujeitos habitam posições que vários outros já habitaram e que muitos outros, possivelmente, ainda habitarão, nas mais diversas culturas e sociedades. Isso significa que o lugar de sujeito que eles ocupam é vazio, motivo pelo qual, muitos podem ocupá-lo (Foucault, 1992; 1996a).

É por este motivo que o que importa frisar não é tanto a respeito de *quem* ocupa essa posição de sujeito, qual seria a legitimidade do que enuncia ou quais artimanhas de poder são utilizadas. Não se trata de procurar origens para explicar o porquê daquilo que se diz da realidade popular, trata-se de considerar o fato de que se fala sobre ela, de que se é incitado a colocá-la em discurso, constituindo-a. Tal discurso é prática que produz, corporifica, significa, objetiva e subjetiva os sujeitos de que fala. E o ato de falar de uma realidade popular, no discurso cidadão, atribui-lhe unidades, coerência e significações, produzindo demandas e impetrando reformismos.

Ao contrário do que objetiva o discurso cidadão, uma tal perspectiva reformista, antes de ser “reivindicada, exigida por aqueles a que ela diz respeito”, configura-se como “uma reorganização do poder” (Id., 1999c, p. 72). Constitui-se numa reorganização do poder na medida em que não parte da parcialidade das relações de força, não parte das tensões insurgidas nas próprias relações entre os envolvidos. Antes, a reforma parte daqueles que se colocam na posição de falar pelos sujeitos envolvidos, de representá-los. Mas são as relações de força entre os próprios sujeitos de classes populares que coloca em questão a totalidade do poder, cotidianamente, demonstrando a sua fragilidade. A perspectiva reformista, pretensamente revolucionária, ao restituir um poder totalitário, corre o risco de subsumir as ações revolucionárias, insurgidas nas mais modestas reivindicações.

Se as relações de força são passíveis de mudança apenas a partir da relação cotidiana entre os envolvidos, “cabe àqueles que se batem e se debatem encontrar, eles mesmos, o projeto, as táticas, os alvos de que necessitam” (Id., 1999d, p. 151). As relações de força não se modificam por uma boa vontade do sujeito, seja ele um intelectual, um aluno ou um professor; não se modificam a partir das estruturas, do Estado, das instituições ou da escola. É neste sentido que Foucault afirma: “nada mudará a sociedade se os mecanismos de poder que funcionam fora, abaixo, ao lado dos aparelhos de Estado a um nível muito mais elementar, cotidiano, não forem modificados” (Ibid., p. 149-150).

A Escola Cidadã, na medida em que se estabelece numa posição de poder favorecida, sabedora dos desatinos da organização social, e conhecedora das formas pelas quais tais desatinos podem ser evitados, posiciona-se como detentora de uma verdade inestimável, o que atribui ao seu projeto um caráter messiânico e salvacionista.<sup>41</sup> É precisamente por esse motivo que o discurso cidadão enuncia compartilhar “uma proposta generosa, redentora”. Esse caráter messiânico e salvacionista torna-se visível em inúmeras enunciações cidadãs que, de um modo geral, se destina a transformar “o Estado num instrumento público a serviço da inclusão, dos rejeitados, dos segregados e discriminados dos direitos mais elementares do ser humano” (Azevedo, 2000b, p. 27).

#### **6.4 Supremacia da verdade cidadã**

A supremacia do discurso educacional cidadão não está apenas no fato de explicar o porquê da educação deformada, nem mesmo na atitude de se colocar a descrever como a sociedade poderia ser se fossem eliminados esses obstáculos. A Escola Cidadã acredita que a educação pode e deve propiciar aos alunos um maior conhecimento da realidade, mas a partir daquilo que o próprio discurso cidadão estabelece como sendo a verdadeira realidade. A supremacia do discurso da Escola Cidadã está na pretensão de libertar estes sujeitos das amarras do poder, por meio do que define ser o conhecimento verdadeiro. E é neste ponto que se situa um dos problemas: não há uma posição de poder para além do saber de onde uma verdade mais verdadeira pudesse ser proferida.

A Escola Cidadã acredita que, estando em uma posição privilegiada de saber, na qual se situa a verdade, é possível afastar-se das amarras do poder. Esse procedimento torna-se fundamental para toda a prática pedagógica cidadã, pois é partir dele que será possível dizer a verdade ao poder. Por acreditar conhecer melhor a realidade, aquela que aponta os desatinos de uma sociedade capitalista excludente, o discurso cidadão acredita enunciar uma verdade que está para além das artimanhas do poder. Incumbir-se da tarefa despropositada de dizer a verdade ao poder é o mesmo que dizer que ambos estão em espaços distintos e não mantém a mínima relação. É tomar o poder apenas como repressivo

---

<sup>41</sup> O caráter messiânico da pedagogia crítica é problematizado por alguns estudiosos do campo da educação. Análises sobre a forma pela qual a perspectiva pós-estruturalista entra no pensamento pedagógico contemporâneo demonstram uma mudança na compreensão das complexas conexões entre currículo, cultura e poder na sociedade capitalista. Ver mais sobre isso em Garcia, 2000; Moreira, 1998 e Silva, 1995.

e excludente, e a verdade como a essência mais profunda de algo. Essa concepção está estreitamente ligada à noção de ideologia.

Pensar em poder-saber, desde a perspectiva foucaultiana, implica questionar a concepção tradicional de que o poder funciona de forma negativa e de que a verdade ou o saber pode desafiar a sua dominação. Tais relações de poder-saber indicam que a noção de ideologia torna-se “difícilmente utilizável” ou que, pelo menos, ela “não deve ser utilizada sem precauções”. Isso porque tal noção “está sempre em oposição virtual a alguma coisa que seria a verdade”; ela “refere-se necessariamente a alguma coisa como o sujeito”; e “está em posição secundária com relação a alguma coisa que deve funcionar para ela, como infra-estrutura ou determinação econômica, material, etc.” (Foucault, 1999a, p. 7).<sup>42</sup>

O fato de se considerar a ideologia uma visão distorcida da realidade e que, por este motivo, retrate uma visão falsa, equivale a afirmar que exista um ponto de vista não ideológico, que retrate uma visão mais coerente e verdadeira a respeito da realidade social. Esta concepção de ideologia torna-se problemática, pois a realidade não pode ser descrita em completude, o que significa que não há como estabelecer, objetivamente, que descrição

---

<sup>42</sup> Embora a temática da ideologia seja problematizada de diferentes formas, por diversos estudiosos na atualidade, pode-se dizer que há uma perspectiva de certa forma compartilhada por muitos trabalhos. A atual análise de Zizek (1996, p. 12), por exemplo, apesar de afirmar que “o conceito de ideologia deve ser desvinculado da problemática ‘representativista’: [já que] a ideologia nada tem a ver com a ‘ilusão’, com uma representação equivocada e distorcida de seu conteúdo social”, acaba por restituir uma concepção tradicional de ideologia. Ele afirma que “um ponto de vista político pode ser perfeitamente correto (‘verdadeiro’) quanto a seu conteúdo objetivo, mas completamente ideológico; e inversamente, a idéia que uma visão política fornece de seu conteúdo social pode revelar-se totalmente equivocada, mas não ter absolutamente nada de ‘ideológica’” (Ibid., p. 12). Para exemplificar isso, ele utiliza o caso do Neues Forum, a organização civil interessada em construir uma terceira via, para além do capitalismo e do comunismo que, em 1989, levou à marcha uma multidão aos pontos de passagem do muro de Berlim, resultando na reunificação das duas Alemanhas. Aqueles que faziam parte dessa organização tinham uma “convicção e insistência sinceras” de que não trabalhavam pela restauração do capitalismo ocidental (Ibid., p. 12-13). Mas para os que acreditavam na integração da Alemanha Oriental, ao sistema capitalista mundial, os integrantes do Neues Forum não passavam de utópicos. Para Zizek, essa postura “foi totalmente ideológica” porque “a adoção conformista do modelo da Alemanha Ocidental implicava uma crença ideológica no funcionamento não problemático e não antagonístico do ‘Estado social’ do Capitalismo tardio, enquanto a primeira posição, apesar de ilusória quanto a seu conteúdo factual (seu ‘enunciado’), confirmou, por sua postura de enunciação ‘escandalosa’ e exorbitante, estar consciente do antagonismo inerente ao capitalismo tardio” (Ibid., p. 13). Assim, os que sabiam a verdade, qual seja, o antagonismo do capitalismo, não estavam sob efeito ideológico, estavam conscientes, mas alguns outros, por desconhecerem a verdade sobre ele, tinham uma crença ideológica no funcionamento do capitalismo. Esta compreensão aproxima-se de uma definição tradicional de ideologia, sustentada por uma determinada concepção de verdade, a qual continua resguardada e é quase inaccessível, inclusive, é alcançada por uns e não por outros. Os que a alcançam são, justamente, os que fogem da ideologia. A ideologia, tal como exposta por Zizek, apresenta inúmeras continuidades em relação à definição tradicional: uma visão distorcida e equivocada a respeito da realidade social. É por este motivo que ele afirma: “o ponto de partida da crítica da ideologia tem que ser o pleno reconhecimento do fato de que é muito fácil ‘mentir sob o disfarce da verdade’” (Zizek, 1996, p. 14). Dada a complexidade do debate, sugere-se a leitura do texto Zizek, 1996.

é mais verdadeira que outra. Considerar que exista um ponto de vista originalmente verdadeiro anula uma multiplicidade de sentidos possíveis, pois essa essencialidade atribuída funciona como um ponto de referência, ofuscando outras perspectivas em nome de uma verdade primeira e original.

A forma pela qual a prática discursiva cidadã define o que considera verdadeiro, a respeito dos conhecimentos sobre como a sociedade funciona, fundamenta-se numa lógica pendular. Essa lógica firma-se numa concepção dialética do conhecimento que, conforme a Escola Cidadã, “pressupõe a construção recíproca, entre o sujeito e o objeto, já que é pela práxis do homem sobre o mundo, que tanto o mundo, quanto o homem se modificam e se movimentam” (POA/SMED, 1996c, p. 35). Isso faz com que o discurso cidadão enuncie ora que a verdade está na realidade popular, ora que a verdade está no conhecimento científico – por ele retratado em práticas pedagógicas progressistas. Para tal discurso, a verdade a respeito de como a sociedade funciona encontra-se, essencialmente, na realidade popular, mas a verdade a respeito da forma como ela deveria funcionar encontra-se nos conhecimentos que elege verdadeiros.

É possível observar como a Escola Cidadã faz isso ao atentar para a concepção de conhecimento por ela ratificada. O discurso cidadão afirma que a ação educativa deve levar em conta três postulados: o primeiro é que “a prática social é a fonte do conhecimento”; o segundo estabelece que “a teoria deve estar a serviço de e para uma ação transformadora”; e o terceiro entende que “a prática social é o critério de verdade e o fim último do processo de conhecimento” (Ibid., p. 35).<sup>43</sup> Portanto, desde a perspectiva cidadã, cabe a alguns fazer a apreensão teórica da realidade, e compete a determinados sujeitos colocar-se a serviço de uma ação transformadora. Cabe perguntar: sob que condições de luz e de linguagem alguém faz a apreensão teórica dessa realidade? Em que posição de poder situam-se os sujeitos que, a partir dessa apreensão, se colocam a serviço de uma ação transformadora? Parece inegável a necessidade de questionar sobre a legitimidade da ação desses sujeitos.

Considerando-se os três postulados sobre a forma pela qual a ação educativa deve compreender o processo de conhecimento, é possível observar como o discurso cidadão enuncia a sua supremacia. A Escola Cidadã entende que a possibilidade de transformação

---

<sup>43</sup> A conhecida frase de Lênin, que afirma que “a prática é o critério da verdade”, tem grande incidência sobre esses postulados. Especialmente porque tal afirmação indica que “o processo de apreensão teórica da realidade encontra seu fio condutor (seu critério, portanto) no processo de transformação prática dessa mesma realidade” (Filho, 1986, p. 45).

da realidade (a prática) é o critério usado para definir se uma proposição científica (os conhecimentos teóricos) é verdadeira. Mas, se a possibilidade de transformação da realidade está previamente definida, o critério da verdade não está na prática, mas naquilo que o discurso cidadão acredita ser essa transformação. No momento em que a Escola Cidadã define o que seria essa transformação – vencer o capitalismo selvagem promovendo um processo educativo não ideológico que liberte os sujeitos dos interstícios de seu poder perverso –, o critério não é o que chama de prática e, sim, o que ela mesma define como verdadeiro. Para o discurso cidadão, o critério que define a verdade é a forma pela qual acredita que o capitalismo possa ser vencido, entre outros meios, pelo processo de des-ideologização dos homens. Será que a prática social é o critério da verdade, ou o critério da verdade é definido pelo que a Escola Cidadã acredita ser uma prática social legítima?

Frente à complexidade das relações de poder-saber estabelecidas na sociedade torna-se difícil aceitar um critério universalmente válido, que defina a verdade de um discurso, em detrimento de outros. A verdade não está dada a priori, ela é constituída em meio às lutas pelo poder de verdade de diferentes discursos, fazendo com que ela possa ser vista e dita de muitas formas. Isso possibilita que o capitalismo seja referendado e elogiado por alguns, e seja julgado e condenado por outros, além de não ser questão para muitos. A verdade adquire diversas nuances, pois se configura de maneira específica para cada sujeito particular, pela forma como cada indivíduo assujeita-se a ela. Desta forma, os discursos adquirem valor de verdade, são dotados de valor, motivo pelo qual não existe um discurso falso ou verdadeiro em essência.

Tais discursos dependem da posição dos emissores, portanto, são parciais, localizados e datados. É em função disso que não existe uma posição privilegiada que autorize uma explicação total ou definitiva. Se inexistente uma explicação completa e definitiva, capaz de retratar a verdadeira realidade, o problema não é ideologia, pois não se trata de ideologia. Não se trata de uma visão equivocada da realidade contraposta a uma visão verdadeira, dada a destituição do privilégio desta última. O problema está, antes, em observar “como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos” (Foucault, 1999a, p. 7). Portanto, não é a superação de um estado ideológico ou a sua manutenção que indica se podemos encontrar a verdade ou não, seja da cultura, da educação ou do neoliberalismo na atualidade.

É preciso fazer essa análise menos em termos de ideologia, que supõe que uma verdade essencial está escondida e pode ser desvelada, e mais em termos de relações de poder-saber. São essas relações que constituem as formas possíveis de ver e de dizer a experiência dos sujeitos na cultura, de ver e de dizer a verdade sobre tal experiência. Isso não significa que as relações de poder-saber nos mostram o que é, efetivamente, a verdade, pois isso seria apenas uma outra forma de conceber a ideologia. As relações de poder-saber articulam-se à verdade na medida em que são elas que delimitam as formas pelas quais a verdade pode ser vista e dita desta ou daquela maneira. A complexidade das relações de poder-saber, entre continuidades e rupturas históricas, possibilita que se diga da crueldade do capitalismo ou de suas benfeitorias, que se veja a necessidade de uma educação crítica e emancipatória ou não.<sup>44</sup>

Isso significa que o que se entende por ideologia não pode ser desvelado por meio de uma posição científica, firmada em pressupostos epistemológicos, pois ideologia e ciência andam juntas, a ciência faz parte do problema. Os discursos científicos tornaram-se uma das vias prioritárias pelas quais explicamos a realidade, de forma que eles mesmos constroem essa realidade. Isso faz com que não seja possível estabelecer uma essência da realidade, onde ela estaria em sua forma mais pura e descontaminada dos saberes que a descrevem e constituem. O que significa, também, que inexistem lugares onde os sujeitos pudessem falar dela sem enredarem-se nos saberes e poderes que descrevem e constituem essa mesma realidade. Este é o motivo pelo qual não existe um estado de subjetividade de consciência privilegiada, situada para além da ideologia, ao qual o professor pudesse conduzir o aluno. A consciência de algo é sempre parcial, e o que há é um confronto de subjetividades que necessitam de um espaço para se defrontarem (Silva, 1995).

---

<sup>44</sup> Quanto à análise das relações de poder-saber, Foucault afirma: “nunca se deve considerar que exista *um* saber ou *um* poder, pior ainda *o* saber ou *o* poder que fossem neles mesmos operantes. Saber, poder são apenas uma grade de análise”. Mas essa grade “não é composta de duas categorias de elementos estranhos um ao outro, o que seria do saber de um lado e o que seria do poder de outro”. Foucault entende que “nada pode figurar como elemento de saber se (...) não está conforme a um conjunto de regras e de coações características”, assim como “nada pode funcionar como mecanismo de poder se não se manifesta segundo procedimentos, instrumentos, meios, objetivos que possam ser validados em sistemas mais ou menos coerentes de saber”. Isso significa que não se trata de “descrever o que é saber e o que é poder”, nem mesmo “como um reprimir o outro ou como o outro abusaria daquele”. Antes disso, importa “descrever um nexo de saber-poder que permita entender o que constitui a aceitabilidade de um sistema (...)”. (Foucault, 1990, p. 49) Devido à importância de tal temática, demais análises sobre essas relações podem ser encontradas em Foucault, 1995a, 1995d, 1999a, 1999e.

A complexidade das relações de poder-saber indica que a verdade não se estabelece quando está fora do poder ou quando se distancia dele. Ao contrário, a verdade está diretamente relacionada ao poder. É preciso deixar de pensar “que só pode haver saber onde as relações de poder estão suspensas e que o saber só pode desenvolver-se fora de suas injunções” (Foucault, 1995d, p. 29). O poder está diretamente implicado na produção de saber, mas não apenas porque o favorece ou aplica. O poder articula-se ao saber num embate recíproco, sobretudo porque “para que o saber funcione como saber, isso não pode ocorrer senão na medida em que ele exerce um poder” (Id., 1990, p. 56).

Este é o motivo pelo qual as relações de poder-saber não podem ser analisadas “a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema de poder”. Trata-se justamente do inverso, pois “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” (Id., 1995d, p. 30). Isso indica que o estado privilegiado de consciência, no qual pretensamente se encontra um professor, não está livre das amarras do poder e do saber. É neste sentido que “não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder”, ao contrário, é “o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento” (Ibid., p. 30).

É nessa complexidade de relações de poder-saber que o discurso da Escola Cidadã situa-se. Ele não retrata um regime de verdade neutro que estaria livre das amarras do poder, pois faz a articulação das forças de poder e das formas de saber de sua época, constituindo e sendo constituído por elas. É nessa articulação que propõe formas de governo das subjetividades nas enunciações que profere. O que define como verdade está bem delimitado, ainda que enuncie que tal definição depende do que chama de prática social. Os recortes da prática servem para exemplificar e justificar os seus argumentos assertivos. Tais asserções entram em redes sancionando verdades e ratificando poderes de forma a constituir o que se diz e o que se vê da experiência educacional do tempo presente.

### **6.5 Promessa: sujeitar-se para libertar-se**

Tendo em vista a complexidade das relações entre as forças de poder e as formas de saber, que se articulam nos regimes de verdade vigentes nas sociedades, pode-se dizer

que o problema não está na definição de verdade feita pelo discurso da Escola Cidadã. O problema não está nas definições de verdade propriamente ditas, por que não existe a possibilidade de um funcionamento social para além da verdade. Tal como afirmado em outro momento, trata-se de uma busca incansável, um movimento vital à experiência em sociedade, de tal forma que não há como experimentar um regime social alheio a discursos verdadeiros (Foucault, 1991).<sup>45</sup>

Assim, entendendo a verdade como “um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados” (Id., 1999a, p. 14), considera-se que “cada sociedade tem o seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade” (Ibid., p. 12), que consiste nos

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 e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (Ibid., p. 12-13).

O problema na definição de verdade feita pelo discurso da Escola Cidadã está, antes, na forma pela qual ele enuncia a supremacia de uma verdade em relação às demais, especialmente, em relação às funções de libertação que lhe atribui. O discurso cidadão acredita na “natureza libertadora do processo educativo enquanto conscientizador das práticas sociais” (POA/SMED, 1995b, p. 14). Tal discurso enuncia ser possível superar o estado ideológico por meio da aquisição de um conhecimento verdadeiro, e essa é a condição para galgar a liberdade. Afinal, para o discurso cidadão, “não há nenhuma possibilidade de ter liberdade sem cultura, sem conhecimento, sem a ruptura com esta exclusão que as elites tentam reproduzir, a exclusão do saber” (Id., 1999a, p. 82). É assim que, ao enunciar que a ideologia oprime, a Escola Cidadã enuncia que a verdade liberta.

A compreensão de que “a verdade não pertence à ordem do poder, (...) [e que] tem um parentesco originário com a liberdade” é bastante comum ao processo civilizatório do ocidente. Foi por meio dessa concepção que a civilização ocidental tornou possível a sujeição dos homens, a própria constituição deles como sujeitos (Foucault, 1999h, p. 60).

---

<sup>45</sup> Essa discussão está desenvolvida na seção *Embate com a verdade*, no capítulo *Configuração do problema*.

A verdade não tem a capacidade de libertar os sujeitos, pois a sua função é justamente a de tornar os indivíduos sujeitos a ela. Trata-se de um equívoco pensar “que é de liberdade que nos falam todas essas vozes”, pois são elas que, há bastante tempo, “ruminam a formidável injunção de devermos dizer o que somos, o que fazemos, o que recordamos, e o que foi esquecido, o que escondemos e o que se oculta, o que não pensamos e o que pensamos inadvertidamente” (Foucault, 1999h, p. 60).<sup>46</sup>

A experimentação da liberdade, para a Escola Cidadã, está profundamente relacionada ao exercício da democracia. Tanto que, “para uma educação libertadora, transformadora e popular pressupõe-se o desenvolvimento de relações profundamente democráticas no interior da escola” (POA/SMED, 1995b, p. 14). Na medida em que existe a participação da população nas decisões e encaminhamentos, seja da escola ou da sociedade como um todo, dando lugar ao direito de expressão e o exercício da autonomia, há liberdade. É preciso conhecer a verdade, qual seja, a possibilidade e a necessidade de transformar a realidade social, para fazê-lo e, só então, ser livre. Quanto mais exercitam essa possibilidade, mais os sujeitos são livres. Estranhamente, a liberdade dos sujeitos é definida pela sujeição a esse discurso, o qual se enuncia democrático. A liberdade é diretamente proporcional à sujeição à verdade cidadã.

O discurso cidadão acredita que, quando os sujeitos se apropriam da concepção da escola, de modo a interferir e participar do planejamento escolar, eles experimentam relações sociais transformadoras, as quais retratam o exercício de sua liberdade. A Escola Cidadã atribui-se o desafio de “constituir novas relações no interior da escola, onde pais, alunos e funcionários não sejam meros executores de parcelas das ações educativas (...)”. Para tanto, eles precisam constituir-se como “sujeitos coletivos capazes de apropriar-se da concepção e do planejamento da escola como um todo” (Ibid., p. 14-15). Mas o fato de saber como a escola deve se organizar não liberta os sujeitos de coisa alguma, apenas torna-os sujeitos a outro discurso.

É precisamente isso que faz com que os alunos possam enunciar: “Aprendemos o que é democracia, a opinar, discutir sobre cultura, arte, política”. Os indivíduos enunciam-se aprendentes, tornam-se sujeitos a esse discurso, não apenas ao serem objetivados por ele, numa simples operação gramatical, mas porque são enunciados como tal, e instados a nele se reconhecerem sujeitos de um determinado tipo. Esse repertório torna possível que

---

<sup>46</sup> Foucault faz tais afirmações sobre a sujeição à verdade na problematização da forma pela qual a sexualidade tornou-se um objeto de apreciação moral. Maiores detalhes encontram-se em Foucault, 1999h.

uma aluna afirme: “Aprendi muitas coisas inimagináveis, me senti livre como a borboleta do cartaz”. Há uma espécie de reverência mútua entre as formas de sujeição propostas e a verdade cidadã enunciada, tal como na asserção: “A minha vida mudou, eu enxerguei as coisas, visitei o teatro do SESC, o São Pedro; é como se eu estivesse presa, e tivessem me libertado...” (POA/SMED, 1999a, p. 60).

Apropriar-se de determinados conhecimentos, seja para partilhar concepções ou divergir, implica sujeitar-se a um regime de verdade. É uma ilusão pensar que a verdade cidadã ou qualquer outra verdade retrate um estado de libertação dos sujeitos das amarras do poder. Para tomar a verdade desta forma, é necessário pensar que o poder não está inserido nas lutas por atribuição de sentidos à prática social. Equivale a acreditar que o poder é um todo distante, concentrado nas mãos de alguns e, por isso, inalcançável para outros. Tudo isso, como se fosse possível que a verdade cidadã não se inscrevesse numa política de discursos verdadeiros, não se situasse em um regime ordenado de saber, e não se desenrolasse em relações de poder. Não existe uma verdade que se encontre para além das relações de poder e de saber experimentadas em uma sociedade.

O discurso da Escola Cidadã retrata um regime pedagógico de verdade que, como qualquer outro, articula poder-saber e sujeição. Não há como o campo de poder-saber da educação fugir dessa articulação, tendo em vista que é próprio aos regimes de verdade enunciar formas de sujeição vinculadas a esquemas de conhecimento. As definições de liberdade e as funções a ela atribuídas são parte constitutiva desse regime. Mais do que isso: as problematizações acerca da liberdade instigadas pelo pensamento pedagógico contemporâneo respondem a necessidades criadas em embates históricos no campo da educação. Neste momento, cabe à Escola Cidadã reivindicar essa verdade e tornar os indivíduos sujeitos a ela, o que ocorre numa forma de reverência mútua. Trata-se de um encadeamento das forças de poder que se apoiam em cada uma das suas formas de saber e, em troca, delimitam formas de subjetividade.

Esse encadeamento, possibilitado na tarefa de escolarização, além de não ser prioridade, não é um demérito da proposta educacional da Escola Cidadã. Não há problemas desta ordem em um regime pedagógico de verdade que se propõe a fazer um sujeito possibilitar a outras coisas que lhe seriam estranhas não fosse esse encontro. Não há mal “(...) na prática de alguém que, *em um jogo de verdade dado* e sabendo mais que o outro, lhe diz o que tem que fazer, lhe ensina, lhe transmite um saber e lhe comunica

determinadas técnicas” [grifos meus] (Foucault, 1994, p. 138). Não há um mal do qual é necessário ou possível afastar-se nessa prática, porque todo o regime de verdade supõe um conjunto de enunciações verdadeiras articuladas a estratégias de poder.

Isso implica entender que os “regimes de verdade não são necessariamente negativos, mas, antes, necessários” (Gore, 1994, p. 17). O fato é que, num encontro pedagógico, os jogos de verdade não circulam sem efeitos de coação, de condução de condutas ou, mesmo, sem obstáculos, resistências e estratégias de luta. E isso também não constitui algo do qual é necessário ou possível afastar-se. É de fundamental importância compreender que as relações de poder não são em si mesmas algo negativo e que, por esse motivo, seria urgente libertar-se delas. Sobretudo porque “não pode existir nenhuma sociedade sem relações de poder”, sem “estratégias mediante as quais os indivíduos tratam de conduzir, de determinar a conduta dos outros”, numa espécie de luta constante (Foucault, 1994, p. 138).

Se não há um regime de poder-saber indiferente à verdade, importa perguntar pela forma como se faz possível um certo tipo de negação de determinadas pretensões de verdade no discurso cidadão. Apesar de a Escola Cidadã entender que o “currículo é sempre comprometido politicamente” (POA/SMED, 1995b, p. 31) – motivo pelo qual justifica e legitima o seu próprio posicionamento ético-político –, em vários momentos, enuncia-se não comprometida com um regime de poder-saber, como se pudesse situar-se para além da verdade. Afirma-se como uma proposta que acolhe e valoriza a diversidade, de forma “que explicita e trabalhe essas diferenças *sem* o objetivo de disputar um modelo melhor” [grifos meu] (Ibid., p. 38). Mas os conceitos trabalhados nos Complexos Temáticos, por exemplo, são investidos de valor. É justamente por isso que fazem parte dele. Há uma operação de valoração hierárquica na sua escolha – ainda que ela pudesse ser feita *apenas* pela comunidade. Pode-se dizer, no mínimo, que há uma disputa por um modelo melhor, há a exclusão de outro modelo e há uma imposição de determinados saberes que, ironicamente, hão de vir a libertar os sujeitos.

A Escola Cidadã acredita situar-se para além da verdade, mas para além de uma verdade produzida, forjada em lutas históricas, ou seja: a verdade que enuncia se encontra acima das demais, como se pudesse retratar uma verdade primeira e original. O discurso cidadão enuncia-se portador de uma verdade inestimável sobre a forma pela qual os sujeitos podem galgar a liberdade. Embora afirme que a sua verdade está em pé de

igualdade com as demais, o regime de verdade cidadão enuncia a sua superioridade ao crer possibilitar um processo de libertação. O fato é que a Escola Cidadã não pode reconhecer-se defensora de uma verdade superior, enunciada como prioritária e essencial, pois isso fere, desde já, o que ela afirma sobre igualdade, democracia e liberdade dos sujeitos.

Talvez, as estratégias de poder do discurso cidadão governem os sujeitos pela possibilidade de autonomia que lhes é designada. O estabelecimento de relações democráticas e horizontais é o ato que melhor caracteriza a liberdade dos sujeitos, pois governa deixando ao sujeito uma certa possibilidade de livre escolha. Configura-se uma forma de poder em que “(...) a liberdade dos indivíduos, entendida como o domínio que eles são capazes de exercer sobre si mesmos é indispensável (...)” (Foucault, 1998, p. 74). Isso leva a perguntar: o discurso cidadão não estaria ativando diferentes modos de ser sujeito neste tempo presente, justamente, pela forma de governar as condutas em nome de suas liberdades?

As formas de governo das subjetividades não prescindem da capacidade de insubmissão e resistência dos sujeitos, antes, contam com ela. Os diversos modos de subjetivação enunciados e tornados visíveis em um regime de verdade estabelecem uma batalha com as estratégias de luta próprias às formas de sujeição. Neste sentido, o capítulo que segue pretende demonstrar especificidades da forma pela qual o discurso cidadão exerce o governo das subjetividades em meio a relações de liberdade e resistência.

## 7. SUBJETIVIDADE ESCOLARIZADA

*Haverá sempre uma relação consigo que resiste aos códigos e aos poderes (Deleuze, 1988b, p. 111).*

Ao enunciar uma série de procedimentos pedagógicos destinados a possibilitar aos sujeitos o exercício da cidadania, diversas modalidades de subjetividade são investidas de valor no discurso da Escola Cidadã. Tal discurso enuncia regras de conduta não apenas para os alunos, mas para os professores, pais e responsáveis, funcionários e demais integrantes da comunidade em que se situa a escola. Essas enunciações, referentes às atribuições de cada segmento escolar, às regras de convivência, às propostas de inclusão, à modalidade de gestão participativa, entre outras, possibilitam uma multiplicidade de processos de inscrição, compondo um conjunto de tecnologias de governo da subjetividade escolarizada. Isso ocorre de tal forma que as funções dos sujeitos na instância escolar funcionam como técnicas de governo, que compõem e regram as relações de poder, à medida que unem o sujeito à verdade de seu tempo.<sup>47</sup>

---

<sup>47</sup> Esta tese compreende o processo de subjetivação como a forma pela qual a experiência ética modela os indivíduos transformando-os sujeitos. A “experiência” refere-se à “correlação, numa cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade” (Foucault, 1998, p. 10). A definição de “ética” pressupõe a distinção do termo “moral” em três pontos. Primeiro, por moral, pode-se entender um conjunto de regras propostas aos indivíduos, através das mais diversas instituições como a família, as escolas, as igrejas, etc. Esse conjunto prescritivo constitui o *código moral*. O segundo ponto diz respeito ao comportamento dos indivíduos em relação aos valores propostos, consiste na sua submissão ou não, ao código de conduta. Isso constitui a *moralidade dos comportamentos*. O terceiro ponto é a maneira pela qual o indivíduo deve conduzir-se moralmente, é a forma como ele deve agir em relação aos elementos do código. A isso Foucault chama de *ética*, ou seja, a relação consigo que o indivíduo estabelece para ser o sujeito moral de sua própria ação (Ibid., p. 27-31). Para a realização desse trabalho ético, Foucault aponta quatro aspectos principais, quais sejam, a ontologia, a deontologia, a ascética e a teleologia (Id., 1995b, p. 265). O filósofo demonstra que, em nossa história contemporânea, o sujeito ético é constituído por duas formas de sujeição, quais sejam, sujeito aos outros, pelo “controle e dependência”, e sujeito a si mesmo, “preso a sua própria identidade, por uma consciência ou autoconhecimento” (Id., 1995a, p.235). Desta forma, a subjetivação torna-se sujeição, tornando o indivíduo sempre “sujeito a”. Sujeito a discursos, a verdades, ao poder. É essa sujeição que transforma os humanos em sujeitos, sendo o próprio conceito de sujeito um efeito de verdade. Ele não existe como algo em si, o que existe não é nada mais que produção de subjetividades. Importa ressaltar que os processos de subjetivação não resultam numa forma definitiva de subjetividade, embora contornos sejam definidos e particularidades fixadas. Isso significa que a subjetivação é a forma como se produz um sujeito em meio a relações de liberdade e resistência, pois se refere às diferentes relações consigo mesmo que podem ser estabelecidas. Tendo em vista que o tema da subjetivação é amplamente explorado nos trabalhos de Foucault, essas informações podem ser encontradas em inúmeros trabalhos, ressaltando-se os seguintes: Foucault, 1993, 1994, 1995a, 1995b, 1997e, 1997f, 1997g, 1998, 1999a, 1999h, 1999i e 2004.

Compreender o discurso da Escola Cidadã como um mecanismo de governo das subjetividades não supõe tomá-lo como um sistema de poder centrado, de força arrebatadora, que ocupa lugar privilegiado no controle dos sujeitos. Não se trata de uma forma de poder que impõe regras de conduta aos alunos, professores e familiares de forma autoritária, opressora ou violenta. A força de verdade do discurso cidadão resulta de investimentos detalhados, dispersos e minuciosos. Pode-se dizer que tal força depende da relação que cada indivíduo estabelece com a verdade. Isso significa que o exercício de governo consiste em “um difícil e versátil equilíbrio de complementaridade e conflito entre técnicas que asseguram a coerção e processos por meio dos quais o eu é construído e modificado por si próprio” (Foucault, 1993, p. 207).

Este é um dos motivos pelo quais a produção da experiência de sujeito, incitada pelo discurso cidadão, não pode ser descrita com precisão absoluta. No entanto, algumas modalidades de subjetividade escolarizada são tornadas visíveis não apenas quando o discurso cidadão projeta a inclusão escolar de alguns ou investe na participação de outros, mas também quando se contrapõe a políticas excludentes, se propõe a banir determinadas práticas discriminatórias, assim como, quando os próprios indivíduos resistem a essas formas de sujeição propostas. É em função de a sujeição ao discurso cidadão ocorrer numa forma de luta que importa descrever algumas de suas possibilidades.

### **7.1 Um lugar para os excluídos**

A inclusão de sujeitos historicamente excluídos da educação formal é tema recorrente no discurso pedagógico da atualidade.<sup>48</sup> Pode-se dizer que, em alguns períodos históricos, a instituição escolar sequer forneceu alternativas para determinados sujeitos fazerem parte dela; em outros, as alternativas fornecidas limitavam-se a alguns anos de escolaridade e a posterior evasão. É neste sentido que um dos objetivos centrais da

---

<sup>48</sup> A temática da inclusão, na proposta da Escola Cidadã, torna-se visível e enunciável em duas dimensões: uma delas refere-se ao atendimento das classes populares, ao propósito cidadão de voltar-se para uma educação popular; e, o outro, diz respeito ao atendimento de sujeitos com necessidades educativas especiais, à dimensão da educação especial propriamente dita. Tendo em vista os propósitos e objetivos mais gerais da educação cidadã, a primeira dimensão sobrepõe-se à segunda, ou seja, as questões da educação popular são mais recorrentes do que as referentes à educação especial, em toda a dimensão constitutiva de seu discurso. O recorte feito por esta tese não privilegia a análise da forma pela qual a Escola Cidadã enuncia a educação especial e, sim, nesta seção específica, a forma pela qual tal discurso enuncia a temática da inclusão. Este é motivo pelo qual, tanto as assertivas sobre a educação especial quanto as referentes à educação popular, servem de suporte para a análise do discurso da Escola Cidadã no que se refere ao tratamento dado à temática da inclusão.

proposta cidadã é garantir não só o acesso à escola, mas a permanência e a conclusão dos estudos daqueles sujeitos que foram reincidentemente excluídos da escola pelas demandas do desenrolar de uma estrutura social capitalista.

A proposta educacional da Prefeitura de Porto Alegre propõe-se a divergir das práticas que caracterizam uma escola tradicional. Já que a escola tradicional ressalta, em demasia, as dificuldades de aprendizagem e os limites de cada sujeito na trajetória escolar, é preciso atentar para as possibilidades próprias destes mesmos sujeitos. É neste sentido que “se torna fundamental a ação consciente dos educadores”, para garantir “que as dificuldades dos educandos sejam superadas”. Organiza-se, assim, “um movimento pedagógico flexível voltado para o sucesso dos educandos e não para o seu fracasso”. Apenas desta forma será possível enfrentar a questão do fracasso escolar, comprovadamente demonstrado não apenas “por inúmeros trabalhos de pesquisadores reconhecidos”, mas “pelos altos índices de reprovação e evasão de educandos oriundos de classes populares” (POA/SMED, 1996c, p. 11).

A organização do ensino por ciclos de formação e o conjunto de reformulações pedagógicas que lhe acompanham vem ao encontro deste objetivo. A escola ciclada acredita respeitar “os processos sócio-cognitivos de produção do conhecimento, pelos quais passa cada educando”. Reconhece a necessidade de superar o histórico de suas vidas escolares que, em sua maioria, é marcado por um “fracasso crônico” e uma “defasagem idade-série”. Entre outros motivos, isso se deve ao fato de existir uma dificuldade de tais alunos frequentarem a escola em “idade hábil”, pois existem “problemas sócio-econômicos que acabam antecipando a entrada dessas crianças e jovens no mercado de trabalho”, conseqüentemente, afastando-os da vida escolar (Ibid., p. 11-12).

É porque a organização curricular e administrativa das escolas tradicionais “termina por funcionar como mecanismos de seleção que expulsam de maneiras evidentes ou sutis aqueles que mais necessitam de escola pública” que foram planejadas as Turmas de Progressão (Ibid., p. 12). As Turmas de Progressão fazem parte do conjunto de reformulações pedagógicas que acompanham a implementação do ensino por ciclos, e foram elaboradas com o objetivo de superar o problema do fracasso escolar. Elas visam atender justamente estes alunos “com defasagem entre a sua faixa etária e a escolaridade”, pois realizam um trabalho “direcionado para a superação das dificuldades e lacunas

apresentadas por cada um dos educandos que estiverem nesta condição” (POA/SMED, 1996c, p. 12).

O trabalho pedagógico efetivado nessas turmas espera dar especial atenção às dificuldades específicas de cada aluno e objetivam, assim,

romper com a seletividade e com a exclusão social à medida que propicia um ensino de melhor qualidade a essas crianças e jovens majoritariamente pobres, que freqüentam a escola pública e habitam em suas proximidades (Ibid., p. 12).

O discurso cidadão sugere que desfaçamos as hipóteses que tradicionalmente usamos para explicar o fracasso escolar e as dificuldades de aprendizagem. Assim, considera absurdo o fato de pensarmos, tal como sugerido pela Organização Mundial da Saúde, “que os alunos oriundos das classes populares não têm condições normais de desenvolvimento de inteligência, porque não comeram o suficiente nos dois primeiros anos de vida”. Critica o fato de explicarmos tais defasagens, também, “por carências afetivas, derivadas da desintegração familiar, restrição do código lingüístico, dificuldades de coordenação perceptiva e motora” ou, ainda, pelo fato de que “os pais não podem auxiliá-los nas suas lições de casa”. A citação é finalizada com a pergunta: “não nos informamos suficientemente a respeito das inúmeras pesquisas sérias que desfazem todas [essas] hipóteses?” (Ibid., p. 11).

Contudo, o discurso cidadão enuncia tais problemas como argumentos fundamentais para elaborar a sua proposta pedagógica, a qual pretende, justamente, superá-los. São problemas que derivam da força que a cultura capitalista exerce sobre a escola e, conseqüentemente, sobre o fracasso escolar. Mas o que importa pensar aqui é como estas afirmações podem ser analisadas sem resumí-las a uma crítica por contradições do sujeito que a proferiu. Isto porque, além de sua obviedade dispensar maiores explicações, não se está supondo a possibilidade de uma coerência absoluta neste ou em qualquer outro discurso. Seria muito simples explicar as diferentes nuances do discurso pedagógico sobre

os fracassos escolares pela via da contradição. É por este motivo que cabe perguntar como a gênese de uma contradição é enunciada e tornada visível no discurso da Escola Cidadã.<sup>49</sup>

É possível dizer que as considerações trazidas – sobre a discordância com as justificativas dadas para o fracasso escolar – demonstram que há um movimento no sentido de discordar do conteúdo possivelmente preconceituoso que tais justificativas contêm. Este intento ocorre à medida que o discurso cidadão procede a uma crítica à operação cultural discriminatória dos indivíduos, referente aos sucessos ou aos fracassos de suas experiências educacionais. O regime de verdade cidadão enuncia uma discordância com afirmações que estabelecem níveis graduais de capacidades cognitivas, objetivando contrapor-se a essa discriminação, por acreditar que ela legitima desigualdades sociais. Mas será que a educação pode operar sem discriminar e categorizar modalidades de subjetividade?

Importa salientar que o próprio discurso cidadão estabelece uma pretensão educativa para aqueles que nomeia de sujeitos excluídos, sejam eles alunos especiais ou de classes populares. Tal discurso é reincidente em afirmar que o objetivo é “dar acesso à educação a camadas menos privilegiadas da sociedade que, pela necessidade de ingresso no mercado de trabalho não têm oportunidade de cursar a escola regularmente” (POA/SMED, 1999b, p. 13). Quanto aos propósitos da Educação Especial, a prática discursiva cidadã almeja que “os espaços de Ensino Especial não sejam mais ligados à exclusão e assistência aos Portadores de Necessidades Especiais”, o que implica afastar-se de práticas assistencialistas, e superar a função de reabilitação terapêutica desta modalidade de ensino (Id., 1998a, p. 80).

Neste sentido, a Educação Especial deve preocupar-se com a “construção do conhecimento de seus alunos” (Ibid., p. 80), motivo pelo qual deve possibilitar que eles “sejam vistos pela ótica de suas possibilidades e capacidades” (Ibid., p. 88). Ainda assim, o discurso cidadão afirma que “uma das maiores dificuldades de nossos alunos [especiais] é ultrapassar barreiras do pensamento concreto, do imediato” (Ibid., p. 89). Essa dificuldade “os mantém presos a cada situação, sem conseguir estabelecer relações entre os fatos,

---

<sup>49</sup> Essa pergunta inspira-se na noção de paradoxo, tal como desenvolvida por Deleuze (2000). Desde a perspectiva deleuziana, os paradoxos não caracterizam simples contra-sensos, nem mesmo são contraditórios, antes, “eles fazem assistir a gênese da contradição” (Ibid., p. 77). Tal noção é produtiva para pensar a problemática das enunciações em torno do fracasso e do sucesso escolar, em suas relações com a inclusão e a exclusão. A pergunta pela gênese de uma contradição, articulada à produção foucaultiana, torna possível perguntar pela forma como um tal paradoxo torna-se visível e enunciável no discurso cidadão.

idéias, sentimentos e ações” (POA/SMED, 1998a, p. 89). Enunciações como essa indicam que o aluno especial adquire visibilidade em relação àqueles que não têm ou que têm menos dificuldades de superar o que se chama de pensamento concreto. É desta forma que uma modalidade de subjetividade especial constitui-se *em relação a* um padrão de normalidade.

Ao enunciar que os alunos especiais são sujeitos que desafiam o fazer pedagógico, o discurso cidadão discerne, distingue e diferencia uma forma de subjetividade, dando-lhe contornos. Não há como o discurso cidadão prescindir de discriminar e categorizar modalidades de subjetividade. O que acaba por constituir um problema é o fato de a diferença do outro ser constituída, delimitada e definida a partir de uma relação com a identidade, com o modelo, com o padrão. O outro continua sendo definido por uma operação que tem como ponto de partida algo que *não é* o modelo, de forma que o modelo ocupa o lugar de referente. Afinal, os alunos especiais “impedem a acomodação com seu olhar de momentânea ou perene dúvida, inquietação ou mesmo indiferença, num constante desafio aos envolvidos no processo de construção de conhecimentos e ampliação da autonomia” (Ibid., p. 89).

Esta operação indica que a Escola Cidadã faz a leitura da multiplicidade ancorada numa análise identitária, na medida em que em seu discurso prevalecem as oposições binárias<sup>50</sup>. O discurso cidadão enuncia a pluralidade como oposta à identidade. A pluralidade é representada pelas inúmeras vozes silenciadas e excluídas – os alunos de classes populares, os negros, as mulheres, os alunos com necessidades educativas especiais, os homossexuais, as meninas e os meninos de rua, entre outros; e a identidade é representada pelas vozes silenciadoras e excludentes – os brancos, os homens, os alunos de classe média, os heterossexuais, e todos os demais representantes de uma ordem social dominante. Esse binarismo faz com que a Escola Cidadã acredite que trabalhar a multiplicidade significa dar vez e voz aos excluídos.

Mas operar desde a perspectiva da multiplicidade implica tomá-la de uma forma que não se opõe ao uno. A “multiplicidade não pode ser reduzida a uma ordem tabular – fixa e estável – por causa das diferenças” (Peters, 2000, p. 83). Falar sobre uma tal multiplicidade é falar que existem muitas e diferentes formas de combinação, distorção e

---

<sup>50</sup> Outras análises sobre a forma pela qual a Escola Cidadã opera binariamente encontram-se na seção *Binarismo teoria e prática*, do capítulo *Intencionalidade educativa*.

apropriação subjetivantes, as quais dificultam uma delimitação e impossibilitam uma classificação identificatória rígida. Este é o motivo pelo qual não se trata de uma diferença absoluta em oposição a uma identidade absoluta, pois não se pode entender que a multiplicidade passou a ocupar o lugar da unidade. Inclusive, não se pode dizer que tudo agora é diferença, porque não se trata de uma substituição. Trata-se de pensar para além de oposições binárias, numa outra possibilidade de interpretação, em “um leque de diferenças mais complexo” (Derrida, 2004, p. 22). Isso significa que não é possível pensar a multiplicidade a partir de uma racionalidade binária, porque a multiplicidade implode esse binarismo.

Ao afirmar que “o currículo deve acolher a diversidade, explicitar e trabalhar as diferenças, garantindo a todos o seu lugar e a valorização de suas especificidades” (POA/SMED, 1998a, p. 24), o discurso cidadão situa a diferença e a multiplicidade numa constelação de iguais. Neste sentido, ressalta que, durante os últimos anos, a educação de jovens e adultos passou “a receber um volume cada vez maior de adolescentes com histórico de multi-repetência, expulsão, [assim como] meninos e meninas de rua”. Em tais assertivas sobre a inclusão daqueles que sofrem “exclusões de todos os tipos” (Id., 1999b, p. 13), observa-se como a diferença está submetida à identidade.

Ao trazer à tona as questões das desigualdades, das múltiplas vozes, das exclusões históricas operadas pela instituição escolar, as enunciações cidadãs estabelecem inúmeras rupturas com propostas pedagógicas precedentes no campo da educação. Mas, apesar de a Escola Cidadã fazer diversas proposições em torno da problemática da diferença, o seu discurso não consegue inserir-se nessa problemática a partir da perspectiva da multiplicidade. Contemplar as culturas silenciadas – seja em relação à classe social, às posições de gênero, à sexualidade ou à etnia – não significa considerar o múltiplo. No entanto, isso não é prioridade da Escola Cidadã, sobretudo porque a operação identitária tem sido indispensável ao processo educativo como um todo.

Em função de novas proposições educativas de inclusão<sup>51</sup>, as instituições educacionais experimentaram “a crescente demanda de pessoas com necessidades

---

<sup>51</sup> Em junho de 1994, na Espanha, ocorreu a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade”, de onde resultou a Declaração de Salamanca. Tal Declaração reafirma “o direito de todos à educação, independentemente de suas diferenças”, além de enfatizar que “a educação de pessoas com deficiências é parte integrante do sistema educativo” (POA/SMED, 1999b, p. 13). Neste contexto discursivo, novas propostas em Educação Especial ganham visibilidade, elas passam a ser implementadas com o objetivo de reduzir o número de alunos em escolas especiais (Ibid., 2000a).

especiais” (POA/SMED, 1999b, p. 13). O fato de o discurso cidadão afirmar que isso não ocorreu sem dificuldades, pois a escola “não estava preparada para receber essa demanda de alunos vindos da educação especial”, não contava “com uma política para integração”, nem mesmo “com professores com experiência na área de necessidades especiais”, tampouco “assessoria sistemática para discutir assuntos pertinentes à educação especial” (Ibid., p. 13), atribui a essa dimensão educacional um caráter rodeado de exigências, que a torna visível e enunciável, fundamentalmente, por impedimentos e obstáculos.

A prática discursiva cidadã sanciona e ratifica uma desigualdade, embora objetivo não fazê-lo. Mas é preciso reconhecer que um problema está sendo enunciado, seja de desigualdade de condições ou de dificuldades de aprendizagem, ao invés de negá-lo – porque, talvez, a negação seja mais discriminatória. É justamente por haver o problema, por termos selecionado-o como objeto do discurso e tornado-o problema, que estamos lidando com ele. Reconhecer que há uma diferença desigual não significa, necessariamente, essencializá-la. O próprio discurso cidadão entende que as diferenças não são naturais, mas construídas em meio ao emaranhado cultural (Id., 1996c). Enunciar e tornar visível uma dificuldade, nestes termos, não é vê-la de forma pejorativa, tampouco é considerá-la tal como a escola tradicional o faria, segregando e subsumindo essa diferença. Ao contrário, é admiti-la como objeto do discurso que é parte de um regime de verdade que pode enunciá-la desta ou daquela forma.

A escola é um local que determina lugares, apresenta modelos, diz o que pode e o que não deve ser feito, institui, delimita e constitui distintos sujeitos. Ela ratifica posições de subjetividade quando enuncia que a “Turma de Progressão não é fácil” (Id., 1999d, p. 42). Problematizar a forma pela qual ela estabelece essas diferenças só se torna possível “se admitirmos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe”, e que faz isso em meio a relações desiguais. Só se poderá estimular inquietações, quanto ao estabelecimento dessas desigualdades, “se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma escola dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão” (Louro, 1997, p. 86).

É por fazer parte de um regime de verdade que a prática discursiva cidadã entende que, quando se trata de planejar o trabalho para alunos com necessidades educacionais especiais, “torna-se impossível para os profissionais pensar, prioritariamente, no coletivo

dos alunos” (POA/SMED, 1998a, p. 88). É difícil planejar um trabalho coletivo, pois é preciso considerar cada aluno em sua individualidade. Isso se faz necessário, “tendo em vista que a intensidade da diferença entre cada aluno do Ensino Especial é bem marcante”. Este é o motivo pelo qual os professores precisam “pensar, executar e reelaborar, exaustivamente, planos de trabalho que atendam às necessidades específicas” de cada aluno (Ibid., p. 88).

Entende-se que o objetivo dessa assertiva está em questionar uma totalidade válida com unanimidade e de aplicabilidade geral a todos os alunos de classes especiais. Mas o que se coloca como questão é: a especificidade (ou a diferença), a ser considerada pela escola como condição indispensável para que se projete a forma de intervenção, só existe quando se trata dos alunos especiais? Então, apenas os alunos das escolas regulares podem ser vistos no coletivo? A Escola Cidadã afirma que existem especificidades também para estes. As especificidades não seriam da mesma ordem? Se não, de que ordem se trata? A diferença adquire um grau maior em relação a alguns? Não é por acaso que a Escola Cidadã ratifica que “as escolas especiais representam microculturas educacionais particularmente interessantes” (Ibid., p. 81).

Ainda que a Escola Cidadã defenda que o trabalho deva partir da realidade do aluno e que, portanto, deva partir das diferenças, justamente para que as especificidades sejam conhecidas e respeitadas, com o intuito de superar preconceitos e desigualdades, ela sanciona uma hierarquia das diferenças. Mas o problema não está numa contradição a ser superada. O problema está na incapacidade de descrever o outro sem fixar uma diferença. É neste sentido que cabe perguntar:

como descrever essas questões sem inventar novamente o outro, sem mascará-lo, sem designá-lo, sem emudecê-lo, sem deixá-lo tenso com a fixação do diferente, sem constitui-lo num simples ventríloquo da nossa mesmidade, sem transformá-lo em uma espacialidade exterior da nossa (in)diferença? (Skliar, 2002, p. 5).

Entender que o discurso cidadão sanciona e ratifica diferenças desiguais é reconhecê-lo imerso em um regime de verdade. Ele está imerso no regime de verdade de uma cultura que hierarquiza os sujeitos pelas suas competências, não está para além dele. O discurso cidadão inclui os sujeitos (que enuncia excluídos) nesta hierarquia e propõe a

superação das posições que estes ocupam nela. Trata-se de um regime que nos impõe o que é bom e o que é ruim, determina o que é normal e o que está no território da anormalidade e, inclusive, a necessidade de superação de um estado pelo outro. Inclusive, é por não se reconhecer inserido neste regime de verdade que o discurso cidadão restitui importância à operação discriminatória da qual discorda.

A prática discursiva cidadã enuncia que uma certa defasagem precisa ser superada, e que esta superação dirige-se a sujeitos de classes sociais marginalizadas. Isso objetiva nada mais e nada menos que tornar estes sujeitos aptos para transformar a sociedade em que vivem, superando a condição marginal em que se encontram. É por este motivo que o aluno de classe popular deve “perceber o papel que precisa desempenhar na luta pela transformação social” (POA/SMED, 1995c, p. 18). Tal campo de enunciações afirma querer superar uma defasagem, na mesma operação em que lhe fornece contornos, atribuindo-lhe condições de existência.

Em função de o discurso cidadão proceder binariamente, ele restitui de importância uma operação totalizadora e discriminatória que desloca o espaço do outro para as bordas, ao reservar-lhe um lugar de extremidade, à margem dos demais. Dentre um rol de possibilidades, ele é o excluído, o popular, o especial. Desta forma, o outro ocupa um espaço de certo modo ancorado na política da identidade, na medida em que ele pertence a uma comunidade que é determinada em equivalência às demais. Trata-se de uma operação discriminatória, pois enuncia o outro como alguém que oscila “entre o ser-radicalmente-outro, o outro-igual e o-outro-a-ser tolerado (e/ou o aceito, e/ou a ser respeitado, e/ou a ser reconhecido, etc.)” (Skliar, 2002, p. 4).

Apesar de o discurso da Escola Cidadã proceder a uma crítica ferrenha às formas de justificação do fracasso escolar, restitui-as de importância não só porque as utiliza em seu próprio discurso, mas principalmente porque projeta a inclusão daquele que a escola tradicional chamaria de um rebelde, o desenvolvimento de um inadaptado e a participação de um anárquico. A Escola Cidadã afirma que “é preciso ser integrado quem não o está” (POA/SMED, 2000a, p. 18). Para objetivar esses diferentes sujeitos, os preceitos educativos relacionam características subjetivas a determinados procedimentos, diferenciando e categorizando ações dentro dos padrões de certo e errado. Procedem assim para poder fixar uma diferença, identificando-a, pois isso é indispensável para planejar a maneira pela qual atenderão a suas necessidades.

Pode-se dizer que é aqui que se situa o problema. O problema está *em relação ao que* esta diferença está sendo fixada. Trata-se de uma diferença em relação a quê? Há um aluno ideal do qual se pode extrair o que difere? Se assim for, a educação cidadã está anulando a multiplicidade e referindo-a a uma unidade universalizada. De que forma é possível reedificar a existência de um modelo quando se problematiza a diferença? Como a Escola Cidadã restabelece o modelo ideal para falar de inclusão, de respeito e de diversidade? Seria possível proceder de outra forma, sendo a educação fundamentada numa lógica identitária?

## **7.2 Sanção aos desregrados**

O debate sobre identidade e diferença, que dá ênfase à expressão de diversidades, faz com que a definição de regras de convivência no espaço escolar, e de mecanismos que garantam o que convencionam, configure um problema bastante delicado para as perspectivas educacionais progressistas. A punição por indisciplina, tal como praticada pelas escolas tradicionais, é considerada muito severa e, por vezes, abusiva. Os encaminhamentos dados, geralmente, dizem respeito a castigos das mais variadas espécies. Estes vão desde a antiga prática de fazer os indisciplinados ajoelharem no milho até a proibição de fazer algo que lhe seria prazeroso, como o direito de participar do recreio ou de comer a merenda durante o intervalo de aula. Com as regras bem estabelecidas, torna-se fácil detectar o que se coloca para além delas. Atualmente, algumas perspectivas educacionais tentam inovar, colocando uma cadeira isolada no fundo da sala de aula. Ela foi chamada de *cadeirinha do pensamento* e objetiva possibilitar a reflexão do aluno sobre os seus atos inadequados.

A Escola Cidadã avalia que “as regras de convivência elaboradas nas escolas, muitas vezes, refletem autoritarismo quando definem deveres e obrigações apenas para os alunos”. Tal discurso exemplifica este argumento ao citar práticas como a dos “cartazes com as *combinações da turma*, onde basicamente encontramos listado somente aquilo que os alunos NÃO podem fazer”. Entende que “estes cartazes geralmente são feitos em situações *emergenciais*, quando o professor se encontra com dificuldades em relação ao *domínio* da turma” [grifos do autor]. Ainda que o trabalho com tais cartazes tenha sido proposto pelas perspectivas teóricas que dão sustentação aos princípios cidadãos, ele é

entendido como um procedimento pedagógico no qual “está subjacente uma idéia de sala de aula estática, rígida, [e] formadora de cidadãos passivos” (POA/SMED, 1995b, p. 19).

O discurso cidadão ressalta a improdutividade de tais encaminhamentos, e entende que estas práticas fazem o aluno “ser massacrado por seu próprio grupo” (Ibid., p. 22). Além disso, acredita que as regras disciplinares reforcem a apatia, motivo pelo qual propõe o questionamento deste tipo de ordem imposta para regular as interações entre os alunos na escola. Assim, entende que

é importante nos questionarmos sobre o quanto este tipo de estruturação relativa às interações estabelecidas na sala de aula e na escola como um todo reforçam a divisão de classes existentes na sociedade, visto que incentiva os alunos a não questionarem os critérios que definem estas regras e a não desobedecerem às mesmas (Ibid., p. 20).

Ao contrário do que se poderia esperar, ou seja, a continuidade de uma condenação de regras de convivência, a proposta cidadã inicia uma argumentação para justificar a elaboração dos próprios “princípios de convivência”. E pontua, então, o que acredita existir de diferenças entre o que fundamenta os seus princípios e aqueles que fundamentam as regras entendidas como opressoras. Para o discurso cidadão, “a legitimidade das regras é uma questão de consciência”, pois o fato de “estar ‘no papel’ não garante a legitimidade” de nenhuma regra. Os pressupostos da pedagogia cidadã entendem que “é na formulação e sustentação coletiva que as regras para uma escola cidadã se tornarão legítimas” (Ibid., p. 20).

Em tal argumentação, a prática discursiva cidadã ressalta que os conflitos de interesses não podem ser esquecidos. Para compreender os conflitos, tal discurso expõe uma perspectiva foucaultiana de poder, afirmando que “o poder não é necessariamente repressivo, ele torna fácil ou mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável e assim por diante. O poder é exercido ou praticado, ao invés de possuído”. O discurso cidadão entende que, em função de o poder ter essas características, a autoridade “tanto pode ser exercida com intenções repressivas quanto com intenções emancipatórias”. Apesar da difícil relação estabelecida com a perspectiva analítica foucaultiana, esta argumentação sobre as possíveis intenções ocorre com o objetivo de justificar a maneira de

a Escola Cidadã criar as suas próprias regras de convivência, ou seja, com o que chamam de intenções emancipatórias (POA/SMED, 1995b, p. 20).<sup>52</sup>

O discurso cidadão explica que a autoridade deve levar em conta as autoridades de todos e de cada um. Ela só pode ser exercida se for feita por todo o grupo, do contrário, é autoritarismo. Cada um deve exercer a sua autoridade com o objetivo de conquistar um resultado comum, um produto de todos. Os argumentos cidadãos ressaltam que isso tem a ver com as responsabilidades e com as “condições de existência do sujeito ético”, pois “a minha liberdade começa quando a liberdade do outro também começa”. Isso porque entendem que “a pessoa humana só é livre quando se abre à liberdade dos outros e assim gera a liberdade do grupo, do coletivo” (Ibid., p. 20).

Pode-se dizer que o argumento para justificar a implementação dos princípios de convivência centra-se na concepção de sujeito ético. A prática discursiva cidadã compreende-o como aquele que “exerce sua própria consciência, vontade, liberdade e responsabilidade”. Por tudo isso, ele é um sujeito autônomo “e aquele que não o faz é um sujeito heterônomo”. O sujeito autônomo “avalia sua capacidade para dar a si mesmo as regras de conduta”; e o heterônomo “se deixa governar por seus impulsos, pelas circunstâncias, pela opinião alheia, pelo medo dos outros”. Assim, no discurso cidadão, o caminho evolutivo da heteronomia à autonomia é parte da construção moral do sujeito (Ibid., p. 21).

A enunciação de tais modalidades de subjetividade, reciprocamente implicadas, serve para justificar que os princípios de convivência devem partir de uma elaboração coletiva. As “normas disciplinares” daí decorrentes serão resultado da elaboração de toda a escola, e “deverão ser vistas como mais um dos elementos que possibilitem a intervenção de todos aqueles que a frequentam”. Assim, “se houver sanções para quem as transgredir, elas deverão estar diretamente relacionadas com a situação que as originou”. É neste sentido que o discurso cidadão acredita propor um tipo de sanção que procura a reflexão, pois oportuniza “a análise e reavaliação da conduta do próprio sujeito que as desrespeitou” (Ibid., p. 21).

---

<sup>52</sup> Considerando-se o aporte filosófico de Michel Foucault, pode-se dizer que a concepção de poder está sendo apropriada de forma apressada. Isso porque, entre outros motivos, e dito de forma breve, se o poder não pode ser possuído, ele não pode ser intencionável por um sujeito. Essa perspectiva de poder é dotada de certa complexidade, pois se torna difícil compreender que existam estratégias sem estrategistas, e intencionalidade desprovida de sujeito. Demais considerações sobre esta problemática podem ser encontradas em Dreyfus e Rabinow, 1995e.

A Escola Cidadã acredita que tais sanções são “necessariamente, não excludentes”. O encaminhamento dado, em relação à solução de problemas disciplinares, é chamado de “sanção por reciprocidade”. Os pressupostos cidadãos entendem que as sanções diferenciam-se de castigos, pois estes retratam “arbitrariedade do uso do poder”. Este é o motivo pelo qual elas não significam exclusão, porque lidam “com a lógica da inclusão” à medida que são recíprocas. Em relação ao exercício de tais sanções, afirmam: “oportunizamos ao aluno a reflexão sobre as suas ações, orientada pelo diálogo, tendo em vista constituir um ambiente escolar justo e democrático” (POA/SMED, 1995b, p. 21-22).

Embora as regras de convivência da Escola Cidadã objetivem romper com a lógica da exclusão, elas estabelecem uma continuidade em relação ao ato de excluir, na forma pela qual propõem a manutenção do espaço coletivo. Afinal, a sanção que busca a reflexão e o diálogo, numa perspectiva democrática, não é uma sanção que procura assegurar a execução de algo considerado adequado, correto, em detrimento de algo considerado equivocado, errado? Não constituem sanções que procuram banir algo que não está certo ocorrer, que não se conforma aos princípios de convivência?

Existem várias diferenças entre o castigo (tal como praticado pela escola tradicional) e as sanções por reciprocidade (tal como propostas pela Escola Cidadã), mas elas não se situam no ato de excluir ou não excluir determinada atitude de um aluno. Ambas objetivam excluir determinadas atitudes. Negam a legitimidade delas e impõe-nas uma correção, independentemente da forma como o fazem. A maneira de fazê-lo é outra questão – muito importante inclusive, pois é onde a prática discursiva cidadã opera uma descontinuidade. O discurso cidadão enuncia a supressão do espetáculo punitivo. Mas o que cabe ressaltar é que, seja nas sanções ou nos castigos, as atitudes são valorizadas de forma diferenciada, são hierarquizadas e desiguais. E isso não é nenhum demérito da proposta cidadã, o fato é que ela também corrige, exclui, nega, sucumbe. Tais sanções compõem uma rede de prescrições de atitudes, que delimitam exclusões e escolhas, destinadas à condução das condutas escolarizadas.

O discurso cidadão entende que, sendo elaboradas em conjunto e por meio do diálogo, as sanções garantem “a discussão dos diferentes pontos de vista” (Ibid., p. 22). Mas o fato é que não passa disso. Não há como garantir a efetivação de todos os pontos de vista, não em sua liberdade de ação. No exercício da sanção, que objetiva “assegurar a disciplina e a organização” (Ibid., p. 22), estes diferentes pontos de vista pouco interessam

à medida que aquela determinada ação está, ao fim e ao cabo, errada e, portanto, condenada ao banimento, à exclusão dos meios de convivência. A Escola Cidadã explica o motivo pelo qual elabora tais sanções: não quer instalar “um júri”, pois quer livrar-se de cometer “mais uma violência” que reforça a estrutura social (POA/SMED, 1995b, p.22).

Mas aos sujeitos negadores da ordem, contrários às demandas cidadãs, as relações escolares reservam posições de poder pouco invejáveis. A conduta que foge à regra é chamada à adaptação, pois desregrada. É com muito pesar que o discurso cidadão enuncia tais condutas errôneas, de forma que elabora inúmeras estratégias discursivas para negar a existência de uma defasagem em relação às demais. As condutas que fogem à regra fazem parte de grupos que “persistem com alguma dificuldade”, são aqueles que apresentam “dificuldades além das habituais” (Id., 1996c, p. 54). O sujeito inadaptado às demandas cidadãs encontra-se em déficit, sobretudo porque adquire visibilidade e enunciação por um estado de desenvolvimento, de progressiva adaptação.

É necessário considerar que a prática pedagógica está profundamente comprometida com relações de poder-saber, pois estamos implicados por determinados interesses e somos fabricantes de significações, estando sempre comprometidos com esta dinâmica. É por este motivo que propor regras de convivência, princípios de convivência, sanções por reciprocidade ou castigos punitivos remete a uma ordem de poder-saber específica, que se relaciona às continuidades e rupturas de um determinado discurso de verdade da educação. Um discurso que é sempre datado e localizado e que se faz diferente em cada momento, situação e período histórico.

Neste sentido, é possível afirmar que a Escola Cidadã descontinua a prática do suplício violento, embora, em contrapartida, dê continuidade à prática do juízo. Isso não quer dizer que a atitude de abster-se de um juízo moral seja possível num campo de poder-saber como o da educação. Estamos imersos em juízos. Elaborar normas para um convívio coletivo nunca está para além do poder e do saber. Ainda que as regras sejam elaboradas coletivamente, isso não significa que sejam menos autoritárias, discriminatórias ou excludentes. Tal como afirmado em outro momento, o aprimoramento das regras sociais caracteriza a forma pela qual as formas de governo das populações avançam e expandem seus domínios (Dreyfus e Rabinow, 1995d).

O fato de possibilitar que as regras para um convívio coletivo sejam discutidas coletivamente, no ensejo de partilhá-las, de torná-las menos violentas e mais sutis, retrata

uma especificidade no exercício do poder. Pode-se dizer que a tirania não é mais assumida em detalhes, como no Estado soberano analisado por Foucault (1999f). Isso dificulta a visualização da sofisticação das estratégias do poder. Em tais sanções por reciprocidade há um envolvimento ainda maior dos sujeitos no exercício de condução das condutas escolarizadas. Parece importante pensar na política de subjetividade que resulta desta economia de controle. Afinal, ao envolver os diferentes sujeitos nesta empreitada, tal política de subjetividade não está possibilitando que as estratégias de governo se aperfeiçoem, ativando outros mecanismos de poder?

### **7.3 Participação: palavra de ordem**

Uma das características fundamentais da proposta de gestão da Escola Cidadã refere-se à necessidade de ela desenvolver-se “coletivamente, estabelecendo um compromisso programático entre a direção e a comunidade escolar” (POA/SMED, 1995b, p. 13). Tal forma de gestão visa “superar o funcionamento compartimentado, autoritário e excludente, onde os alunos apenas estudam, pois acompanham precariamente a vida da escola, funcionários cumprem a rotina e professores atuam isoladamente” (Ibid., p. 15). É por este motivo que a Escola Cidadã importa-se em “criar e garantir mecanismos de participação efetiva e democrática da comunidade escolar na definição do projeto político-administrativo-pedagógico da unidade escolar” (Id., 1996c, p. 39).

A produtividade do discurso em torno da gestão da Escola Cidadã está no fato de gerar uma demanda de participação dos diversos segmentos da comunidade escolar no processo educativo, e fazer dessa demanda um importante elemento das relações pedagógicas do tempo presente. Dentre as atribuições do segmento de “pais/mães ou responsáveis”, expostas no projeto político-pedagógico da Escola Cidadã, está a de “integrar o Conselho Escolar, agremiações e demais espaços organizados na escola”. Tal atribuição chama esse segmento a “participar efetivamente da construção do processo coletivo de elaboração e reelaboração da proposta político-administrativo-pedagógica” (Ibid., p. 46).

Desde a perspectiva cidadã, a participação da família nas instâncias escolares pode favorecer a permanência do aluno na escola, combatendo fortemente a evasão. Isso se torna possível na medida em que o projeto político-pedagógico elaborado coletivamente se

coloca a atender necessidades específicas expostas pela comunidade. Além disso, ao manter a comunidade escolar envolvida no processo educativo, a Escola Cidadã acredita possibilitar importantes aprendizagens, pois envolve a todos no exercício da democracia. É assim que essa forma de gestão, ao possibilitar a participação deste segmento nas instâncias escolares, espera servir “para o aprofundamento da democracia e para a realização da cidadania” (POA/SMED, 1995b, p. 13).

Atentar para a positividade do poder no discurso da Escola Cidadã implica observar que ele não produz apenas a demanda de participação ou a participação efetiva, tampouco apenas investe na escolarização e alcança a não evasão. Mais do que isso: tal mecanismo cria a necessidade de participação dos pais, negando a legitimidade do distanciamento deles em relação à educação dos filhos; produz uma posição fortemente contrária à evasão escolar, desautorizando práticas que a favoreçam; e, assim, situa e posiciona sujeitos nessas relações de poder, sejam professores, alunos ou familiares, fabricando não só condutas adaptadas, mas condutas contrárias às normas.

Esse regime pedagógico de verdade enuncia que o desconhecimento de um pai em relação ao abandono da escola por um de seus filhos é inaceitável. Ninguém pode abandonar a escola, e tampouco o pai ou responsável pode permitir que o seu filho o faça. A escola é um bem – e isso é indiscutível –, e a escolarização deve ser não só uma conquista, mas uma obrigação de todos. Certamente, trata-se de um regime de verdade que não é prioridade da Escola Cidadã, pois resultante de inúmeros arranjos, deslocamentos e embates históricos. No entanto, trata-se de um regime de verdade que a constitui, pois circunscreve um campo de enunciações possíveis, e que é por ela constituído, na medida em que a prática discursiva cidadã sanciona ou não as verdades de seu tempo.

A educação escolarizada é dotada de uma importância tão relevante na atualidade que a Escola Cidadã utiliza-se de outros mecanismos de governo das condutas para garanti-la. O projeto cidadão precisa “apelar para o Conselho Tutelar quando as tentativas feitas junto às famílias não logram os resultados desejados”. Essa instância tutelar “vem se estabelecendo como um novo espaço de regulação social”, a qual é acionada quando as famílias não providenciam “o atendimento às necessidades básicas dos/as alunos/as” ou quando estas não se responsabilizam pelas “posturas inadequadas dos mesmos na escola” (Xavier, 2003, p. 7).

O discurso cidadão enuncia que a comunidade escolar e, especialmente, o sujeito responsável pelo aluno não pode ausentar-se do processo de educação escolarizada. Uma das atribuições do responsável é “comprometer-se com o processo de aprendizagem e assiduidade de seu filho” (POA/SMED, 1996c, p. 46). Para tanto, o responsável precisa tomar todas as providências para participar do Conselho Escolar, dar a sua opinião durante a pesquisa sócio-antropológica e participar efetivamente da gestão da escola. Essa programação adequada aos propósitos cidadãos possibilita a colocação em evidência de um pai ou responsável que negligencia essa programação. Tal discurso enuncia a notável distinção de um pai que, depois ser chamado pela escola inúmeras vezes, não responde, sequer, às exigências do Conselho Tutelar, acionado pela escola como última alternativa. Importa ressaltar que essas diferenciações classificatórias das atitudes dos sujeitos não constituem apenas suas condutas, mas configuram a existência dos próprios sujeitos, sua natureza, suas virtudes, seu nível ou (des) valor.

A problemática situa-se precisamente neste ponto. As modalidades de existência ratificadas no discurso da Escola Cidadã posicionam os sujeitos nas relações de poder. Afinal, enuncia-se uma “dificuldade dos pais em compreender as questões epistemológicas da proposta da escola” (Id., 1996a, p. 48). Um pai descomprometido e relapso passa a fazer parte da rede de relações de poder escolares – sobretudo porque sua participação no processo de educação escolarizada tem valor de verdade no regime pedagógico cidadão. Isso ocorre porque é na medida em que as estratégias de poder (neste caso, da instituição escolar, quando propõe uma forma de gestão) articulam-se aos saberes acerca da educação escolar (a necessidade de participação dos pais na educação dos filhos) que os modos de subjetivação são erigidos. Inclusive, no campo de saber da educação na atualidade, o envolvimento das famílias no processo pedagógico tem adquirido uma importância cada vez mais relevante.

Em outros regimes pedagógicos de verdade, a demanda de participação dos pais na instituição escolar é dotada de outras ênfases. Pode-se citar os conhecidos Conselhos de Pais e Mestres, o CPM, e as Associações de Pais e Mestres, a APM, vigentes em inúmeras escolas ainda hoje. Certamente, as funções e os propósitos desses conselhos e associações são muito diferentes e variam em cada escola. Mas pode-se dizer que, de um modo geral, eles não se constituíram como instâncias de discussão do fazer pedagógico – não raro eram responsáveis por chás beneficentes e feiras de artesanato, eventos partilhados por uma

minoría –, até porque as escolas não se propunham, por exemplo, a debater a proposta político-pedagógica junto à comunidade. Observa-se que a participação da família, proposta pela Escola Cidadã, diferencia-se das modalidades de participação possibilitada por tais conselhos e associações. Embora as rupturas sejam visíveis, a participação de familiares ou responsáveis pelo aluno nas instâncias escolares é ratificada no discurso cidadão, que sanciona o seu valor de verdade, atribuindo-lhe uma importância ainda maior.

Embora a instituição escolar cidadã considere diversos arranjos familiares na atualidade, e que a família nuclear tenha sido relativizada há muito, uma espécie de vida em família é ratificada como norma. Um dos princípios da Escola Cidadã afirma: “os pais devem reconhecer suas responsabilidades com relação aos filhos e não esperar que a escola assuma aspectos básicos da educação que devem ser desenvolvidos em casa, com a família” (POA/SMED, 2000b, p. 66). Tal princípio reveste de importância determinados laços familiares. Pais, tias, avós ou responsáveis, com ou sem relação de parentesco são chamados para gerir convenientemente uma modalidade de subjetividade escolarizada.

Como forma de investir na participação do segmento de pais e responsáveis, a Escola Cidadã elabora diversos projetos para desenvolver junto à comunidade. Em um desses projetos, “a cada semana, pelo menos uma mãe ou um pai são convidados para visitar a turma [de seus filhos] trazendo uma proposta de trabalho e também auxiliando na proposta didática do professor para o dia” (Id., 1996a, p. 48). Parece necessário questionar: de que modo isso se configura na realidade popular em que os sujeitos têm “laços familiares fragilizados” (Id., 1999b, p. 14), como enuncia o discurso cidadão? Parece que à escola cabe a tarefa de organizar a família, adestrá-la convenientemente.

Pode-se dizer que se trata de uma intensificação do sujeito popular escolarizado, de sua colocação em discurso, da determinação de suas condições de funcionamento. O ato de colocar o sujeito popular em discurso faz com que a organização familiar que foge às normas passe a ser regulada, pensada, elaborada, educada a partir da difusão de um poder que não é popular, um poder que envolve um campo de saber específico. Este campo de saber é habitado por sujeitos que ocupam posições de poder também específicas. Não é um campo de saber popular, mas um campo de saber do popular<sup>53</sup>, em que as enunciações da verdade pedagógica circunscrevem os mais diferentes sujeitos nestas relações.

---

<sup>53</sup> Demais análises sobre a forma pela qual o discurso cidadão enuncia a sua supremacia encontram-se no capítulo *A propósito da verdade*.

Mas, poder-se-ia perguntar: como é possível afirmar que a Escola Cidadã esteja governando os sujeitos, subjetivando os indivíduos, enquadrando-os num tipo de subjetividade escolarizada se, justamente, a participação do segmento de pais e responsáveis é tão escassa na maioria das escolas da Rede? É possível afirmar que o discurso cidadão governa as subjetividades escolarizadas porque o governo dos sujeitos se dá pelo campo de possibilidades que ativa e não pela obrigatoriedade que cria ou pelos resultados parciais que alcança. Esse discurso não está apenas governando aqueles pais que vão até a escola e que participam efetivamente da elaboração da proposta pedagógica ou do Conselho Escolar. O discurso prático da Escola Cidadã também governa aqueles que enuncia como negligentes. Está governando inclusive a nós, no momento em que questionamos esse acontecimento em termos de *escassez*. Afinal, como se faz possível que pensemos a falta de participação dos pais na educação dos filhos em termos de irresponsabilidade?

Não é desde sempre que os pais precisam participar da educação dos filhos ou da elaboração de uma proposta político-pedagógica. Isso não quer dizer que a demanda de participação seja uma invenção ou uma descoberta da Escola Cidadã, tampouco que os efeitos que produz sejam de sua estrita responsabilidade. Os processos que dão valor de verdade a essa dimensão do discurso educacional estão presos a uma organização de saberes e a um agenciamento de poderes, os quais só adquiriram condições de existência por terem sido submetidos a disputas históricas. Por analisar o poder “onde ele se relaciona direta ou indiretamente com aquilo que podemos chamar provisoriamente de seu objeto” (Foucault, 1999f, p. 182), é possível afirmar que as forças de poder do discurso da Escola Cidadã fazem com que a participação dos pais adquira uma importância tão relevante na atualidade.

Tais relações indicam que as estratégias de poder do discurso cidadão não provocam uma obediência cega e subserviente dos sujeitos escolarizados. Essas estratégias não aparecem das mesmas formas em todas as escolas da Rede Municipal de Ensino, nem utilizam os mesmos instrumentos de poder, porque não operam sobre todos os indivíduos indiscriminadamente. Isso possibilita que muitas práticas de ensino convivam no ambiente escolar, seja pelo trabalho de professores tradicionais ou construtivistas, seja pelo esforço de alguns na busca por uma proposta de ensino democrática e participativa, ou, ainda, pela contrariedade de alunos e professores em relação a ambas. Não há uma política de

escolaridade unitária, em termos de práticas ou espaços de tempo em que adquirem força subjetivante.

O desafio enfrentado pela Escola Cidadã para implementar o seu projeto político-pedagógico em uma escola municipal, cuja comunidade estava em processo de formação e organização, é demonstrativo das inúmeras forças em jogo.<sup>54</sup> Apesar dos esforços por um currículo voltado “para as necessidades e aspirações da comunidade escolar”, a participação efetiva dos diferentes membros não é alcançada. Ao contrário, “o único contato” dos professores “com a comunidade e, em especial, com os pais dos alunos, ocorre por ocasião da entrega das avaliações e/ou por questões disciplinares”. O discurso cidadão enuncia que, “nestes raros momentos, os pais sabem que terão que se deslocar para uma escola que desconhecem para ouvir um discurso que mal entendem e, possivelmente, tomarem ciência do fracasso de seus filhos (...)”. Além disso, “os educadores também se frustram na tentativa de criar discursos compreensíveis aos ouvidos dos pais a fim de que estes compreendam a proposta didático-pedagógica da escola”. Esta, “por melhor que seja, dificilmente surge como fruto do engajamento dos diversos segmentos da comunidade escolar e como um esforço coletivo”, antes, “na melhor das hipóteses, surge da reflexão e da prática apenas do grupo de professores” (POA/SMED, 1996a, p. 47).

A complexidade de tais acontecimentos se deve ao fato de as relações de poder serem instáveis e não ditatoriais. É justamente porque “o exercício do poder consiste em ‘conduzir condutas’ e em ordenar a probabilidade” que este exercício é menos do campo da imposição e do confronto, e mais do campo do governo (Foucault, 1995a, p. 244). Governo entendido não como “uma maneira de forçar as pessoas a fazer o que o governador quer”, mas como uma forma de condução, de direção, podendo ser das crianças, de uma casa, das famílias, das almas, dos doentes, de forma que um fim específico seja alcançado (Id., 1993, p. 207). A tarefa de “governar, neste sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros” (Id., 1995a, p. 244).

Mas o campo de ação a ser conduzido adquire condições de possibilidade apenas em um nível relacional de forças. Isso porque o poder é eminentemente relacional e não está situado neste ou naquele sujeito, de forma particular. Os professores não podem reter o poder, e tampouco os alunos padecem dele. Não há somente estes dois pólos, os que detêm

---

<sup>54</sup> Trata-se da implantação da Escola Municipal Wenceslau Foutoura, na vila de mesmo nome, que foi loteada pela Prefeitura com famílias providas de áreas de risco, como da Vila Tripa, na zona norte de Porto Alegre (POA/SMED, 1996a).

poder e aqueles que o sofrem. Quando um grupo de professores preocupados com os alunos procura “alguma forma de envolvê-los, fazendo com que criem gosto pela participação em aula” (POA/SMED, 1995d, p. 53), eles não estão exercendo um poder soberano simplesmente. Eles estão, isto sim, respondendo ao poder praticado e configurado nas atitudes dos alunos. Afinal, os alunos parecem não estar gostando de participar das aulas. É neste sentido que o poder só pode se exercer em relações, e essas relações consistem em “um conjunto de ações que se induzem e se respondem umas às outras” (Foucault, 1995a, p. 240).

Os sujeitos estabelecem diferentes tipos de relações de poder entre si. Um mesmo aluno experimenta um tipo de relação com uma professora, em que ele é o inquieto ameaçador da ordem em sala de aula, e experimenta outro tipo de relação com outra professora, em que ele é o aprendiz em desenvolvimento progressivo. Um jovem ocupa determinada posição de poder em relação ao segurança da escola, se for seu colega de profissão, mas ocupa outra posição se estiver cumprindo uma medida sócio-educativa. Esse aluno também experimenta outras posições de poder na relação com o segurança, se for filho dele ou, ainda, se for filho da diretora da escola, e assim infinitamente. Nessas relações de poder, as posições que os sujeitos ocupam são instáveis, desiguais e móveis, porque definidas umas em relação às outras. Porque o poder é exercício de gradientes pendulares, as posições que os sujeitos ocupam nessas relações se modificam constantemente.

É nesse sentido que o poder está em todo lugar, “não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares” (Foucault, 1999h, p. 89). A equipe de assessores da SMED, a família, a prefeitura de POA, as crianças e os adultos escolarizados, os mais diversos professores são sujeitos que produzem e ativam a produtividade das relações de poder. Embora em diferentes gradientes de poder, tais sujeitos são situados e eles próprios se situam nestas relações, constituindo-as e sendo constituídos por elas. A possibilidade de determinadas relações de poder se estabelecerem ou não só existe pela variação e pela mutabilidade do posicionamento dos sujeitos em tais relações. Os alunos não estão submetidos ao poder dos professores, os quais estariam submetidos ao poder da direção da escola, que, por sua vez, estaria submetida ao poder da SMED, como se houvesse uma escala crescente e uma submissão hierárquica. É preciso atentar para o fato de que os

sujeitos “nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão” (Foucault, 1999f, p. 183).

Mas mesmo que o poder seja disperso e volátil, isso não significa que ele não se articule em estruturas permanentes. Tampouco significa que o exercício de poder das instituições ou do Estado não seja importante. Entretanto, as mais diversas relações de poder que se estabelecem em uma sociedade não derivam apenas do poder do Estado ou das instituições. E ainda que o poder possa ocupar espaços legítimos e regulamentados, isso não significa que ele consiga manter um mecanismo geral de produção de efeitos. Antes disso, é preciso considerar que as relações de poder se dão entre os sujeitos, nos seus cotidianos, e não numa dimensão que lhes é externa ou superior.<sup>55</sup>

Se o fato de o poder ocupar espaços legítimos e regulamentados possibilitasse que ele mantivesse um mecanismo geral de produção de efeitos, por que as dificuldades encontradas na implementação de uma escola, tais como as citadas anteriormente, seriam tão grandes? Ainda que o poder despendido pelo Estado seja o responsável por possibilitar o loteamento de uma vila e a implantação de uma escola municipal dentro dela, ele não pode controlar as experimentações dos sujeitos nesses espaços. Isso porque, certamente, inúmeras forças estão em jogo, e não apenas as forças do Estado. São os sujeitos envolvidos nesta empreitada e as relações estabelecidas entre eles que indica o que se terá de limites e possibilidades, e o que se produzirá de efeitos e resultados. Aliás, por que os sujeitos de classes populares haveriam de se preocupar com um projeto político-pedagógico se, pela primeira vez na vida, estavam experimentando o que é ter uma casa para morar? Qual seria a relevância de um tal projeto para indivíduos cuja maior preocupação gira em torno da sobrevivência imediata?

#### **7.4 Condução das resistências**

As relações de poder enunciadas e tornadas visíveis no discurso da Escola Cidadã fazem muito mais do que emitir comandos ou reproduzir estruturas, e de forma alguma podem resumir-se a um efeito totalitário ou repressivo. Mesmo que funcionalmente repressivas, as estratégias de poder do discurso cidadão não garantiriam a existência de uma obediência total e completa às prescrições. Isso significa que o poder não age

---

<sup>55</sup> Demais análises sobre esta dimensão estão no capítulo *Racionalidade do poder*.

uniforme e maciçamente. O ato de a Escola Cidadã colocar os sujeitos de classes populares em discurso não se resume à proclamação de interditos, pois as relações de poder não se reduzem ao binarismo proibido-permitido. Suas estratégias não fazem com que os sujeitos de classe popular apenas eliminem atitudes e formas de ser, e restituam outras. Múltiplas reações tornam-se visíveis, como o fato de um educando se evadir da escola, de outro participar efetivamente, de alguns pais comparecerem às reuniões, de outros membros da comunidade desconhecerem o projeto ou depredarem o patrimônio público escolar, entre outras.

Mesmo que os diferentes segmentos da Escola Cidadã sejam chamados à representação no órgão máximo da escola, o Conselho Escolar, isso não significa que todos eles façam uso dessa representatividade. A prática discursiva cidadã reconhece que existem “algumas dificuldades na garantia da participação de todos os segmentos nas decisões e encaminhamentos” (Krug, 2002, p. 102). Tampouco essa demanda de participação democrática indica que o exercício de representação se dê da forma que a Escola Cidadã projetou. A resistência imanente às relações de poder pode ser observada quando há a “concentração de algumas informações pelas direções de escola”, ou quando existem “ações autônomas sem vínculos maiores entre representantes e representados” (Ibid., p. 102).

Esses acontecimentos fogem àquilo que foi projetado pela Escola Cidadã. Afinal, a atuação da direção da escola deve ser o resultado do pacto entre a comunidade, os diferentes segmentos e os princípios administrativos aprovados pela comunidade escolar. O discurso cidadão é reincidente ao afirmar que a função da direção da escola é trabalhar para “operacionalizar e acompanhar o pensar-fazer político-pedagógico-administrativo” a partir das “deliberações e encaminhamentos do Conselho Escolar”. Os membros da direção não podem fazer deliberações, sem que estas tenham sido discutidas entre todos os segmentos da comunidade durante o Conselho (POA/SMED, 1996c, p. 39).

Se a elaboração de um programa de gestão que resulte de um trabalho coletivo não é conquistada, é porque o poder da Escola Cidadã não está simplesmente em convencer os sujeitos a respeito dos princípios democráticos da sua proposta pedagógica. É preciso considerar que nenhuma relação de poder experimentada entre os sujeitos escolarizados ocorre sem insubmissão e resistência. As formas de subjetividade escolarizada estão sempre em luta consigo mesmas e com as demais formas de

subjetivação possíveis. São inúmeras as formas de tornar-se sujeito às formas de saber e às forças de poder de um discurso. Assujeitar-se ao discurso cidadão, constituindo-se sujeito, seja democrático, autoritário ou participativo, supõe sempre estratégias de luta.

Apesar de o poder produzir indicações, delimitar mentiras e verdades, atrelar atitudes a características, conceder individualizações e designar subjetividades, a positividade da verdade enunciada incita possibilidades diversas. O governo das subjetividades escolarizadas não indica que todas as crianças sairão conscientizadas da Escola Cidadã, que os adultos serão alfabetizados, que a comunidade participará da elaboração de um projeto político-pedagógico comum, e que todos, finalmente, lograrão a cidadania. Por serem produzidas numa relação de luta, as formas de subjetividade tornadas visíveis no discurso cidadão variam segundo regras, valores, critérios e posições de poder versáteis e hesitantes.

Trata-se de um embate no qual existe uma recíproca atração entre as atitudes da conduta controladora e as atitudes de dependência e submissão da conduta a ser controlada. O fato de a comunidade escolar não responder às demandas cidadãs, da forma como é esperado, provoca a elaboração de outras táticas de poder. Aqui, a resistência dos sujeitos ocupa uma posição que interfere e redireciona as regras no jogo do poder. As estratégias de luta encontram o seu limite nas relações de poder, mas “para uma relação de poder, a estratégia de luta constitui, ela também, uma fronteira” (Foucault, 1995a, p. 248) Isso indica que as relações de poder e as estratégias de luta constituem um limite recíproco.

Os debates em torno da necessidade de democratização dos espaços escolares, referentes ao funcionamento do Conselho Escolar participativo, caracterizam relações de disputa pelo poder de verdade de um discurso. A SMED afirma que “os processos educacionais (...) só se tornam democráticos quando são espaços e instâncias de decisão e participação (...) de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar” (POA/SMED, 1996a, p. 48). Os membros do Conselho não podem tomar decisões unilaterais, pois tais decisões não combinam com o exercício democrático. No entanto, na medida em que o poder de verdade desse discurso depende da sujeição dos indivíduos às suas assertivas, o discurso cidadão depara-se com inúmeros focos de resistência. Torna-se possível que “a representação exercida através dos eleitos para o Conselho Escolar ainda reproduz[a] muito das formas tradicionais” de representação (Krug, 2002, p. 102-103). A possibilidade de os componentes do Conselho exercerem diferentes modalidades de

representação, sejam elas autoritárias ou ditatoriais, não é uma discrepância do poder. Ao contrário, tais formas de resistência são parte do próprio exercício do poder.

O exercício de resistência é inerente às relações de poder, pois o poder só se exerce sobre a liberdade. A liberdade é condição do poder. Se a subjetividade escolarizada não tivesse uma possibilidade de livre escolha, se não pudesse fazer opções de conduta, não haveria porque agir sobre as suas ações, não haveria como governá-la. O discurso cidadão só enuncia que cabe ao professor “participar dos momentos de formação que propiciem o aprimoramento do seu desempenho profissional” (POA/SMED, 1996c, p. 45), porque a possibilidade de ele não participar de cursos de aprimoramento é concreta. É por este motivo que a liberdade dos sujeitos é tão necessária quanto limitada, pois é a medida de seu controle e governo. Mas nesta luta não há qualquer sobreposição de poderes. A resistência é inerente ao poder, à medida que poder e liberdade não se confrontam, pois “o poder só se exerce sobre ‘sujeitos livres’” (Foucault, 1995a, p. 244).<sup>56</sup>

Tais resistências não são experimentadas pelo fato de algumas subjetividades serem reprimidas e depois beneficiadas por um regime de liberdade. Nem mesmo porque a prática discursiva cidadã retrate um tipo de poder mais tolerante, que deixa aparecer uma linha de fuga. Antes, é preciso lembrar que se trata de questionar a hipótese repressiva de poder, para situá-la numa economia geral dos discursos, que rege o que pensamos sobre a educação escolar no tempo presente. Se, no exercício da gestão democrática da Escola Cidadã, “a perspectiva do Conselho (...) [acaba] sobrepondo-se às diretrizes da Mantenedora” (Krug, 2002, p. 102), não é porque há uma espécie de vingança a um poder repressor. Também não são formas externas de investimento contra o poder. Essas diversas formas de sujeição ao discurso cidadão, sejam elas adaptadas ou resistentes, intensificam e consolidam as relações do poder.

A instabilidade nas relações de poder não significa que a liberdade de um professor oponha-se ao poder do coordenador pedagógico da SMED, provocando, como consequência, um bloqueio recíproco de suas ações. Tampouco a resistência de alguns anularia o poder de outros. Se a coordenação da SMED defende um “movimento de reestruturação curricular, que dispensa receitas prontas”, isso não impede que os

---

<sup>56</sup> Foucault diferencia relações de poder de relações de violência. Estas últimas abolem a liberdade da relação estabelecida entre os sujeitos, motivo pelo qual não caracterizam relações de poder. Ver mais sobre isto em Foucault, 1995a.

professores preocupem-se com “conteúdos mínimos” ou, mesmo, que fundamentem suas aulas neles (POA/SMED, 1999d, p. 10). A liberdade de um professor e a posição de poder de um coordenador provocam-se reciprocamente. Tais condutas apóiam-se umas nas outras, lutam de forma permanente nas relações de poder, configurando um recíproco encadeamento. É devido a esse apoio, a esse suporte, que se possibilita a ramificação e conseqüente força do poder nas relações escolares.

São justamente as relações de liberdade e resistência, tais como as que se estabelecem entre a SMED e a direção das escolas da Rede, que fortalecem o jogo do poder. O jogo do poder é fortalecido porque, frente às resistências, surge a necessidade de a Escola Cidadã elaborar outras estratégias. O fato de haver problemas nas formas de representatividade (quando as atitudes do Conselho divergem das diretrizes da SMED) faz com que o discurso cidadão projete outras formas de resolvê-los. Ao partir do pressuposto que o problema é oriundo da falta de experiência democrática dos envolvidos, o discurso cidadão entende que é preciso possibilitar essa experiência aos sujeitos. Isso faz com que enuncie: “essas questões são enfrentadas com formação e informação a todos os segmentos que compõem o Conselho” (Krug, 2002, p. 102). Procedimentos de poder como esse fazem proliferar conhecimentos com valor de verdade na educação, funcionando como contatos indutores de poder-saber. Eles permitem que se organizem, sobre as formas de resistência escolarizada, linhas de penetração infinitas e de múltiplos efeitos.

### **7.5 Agonística da insubmissão**

Desde a perspectiva adotada por este trabalho, pode-se dizer que a prática discursiva cidadã governa os sujeitos não porque os efeitos de poder resumem-se àquilo que dita o seu discurso como uma lei, mas pelo fato de envolver os sujeitos em relações concretas, por meio das quais se ratifica verdades e posições de poder. Isso significa dizer que tal discurso governa porque possibilita um encadeamento de forças de poder, as quais se apóiam em cada uma das suas formas de saber e, em troca, procuram fixar subjetividades. Sobre aqueles que lhe são sujeitos, em meio a complexas relações de luta, ele opera uma modelagem, conforme os princípios morais e políticos estabelecidos como verdadeiros.

Em tais relações, diversas formas de subjetividade são propostas, incitadas e negadas. Isso é observável quando a prática discursiva cidadã instiga um longo debate sobre qual seria o papel específico dos responsáveis pela supervisão e pela orientação pedagógica na escola. O discurso cidadão define que o lugar ocupado por estes sujeitos é o de “especialistas da educação”, os quais têm como tarefa “possibilitar à comunidade escolar momentos para reflexão” sobre as diferentes experiências no espaço pedagógico (POA/SMED, 1996c, p. 27-28). São eles os “principais articuladores do processo junto aos segmentos do Conselho Escolar” (Id., 1996d, p. 40). Mas, para tanto, o especialista da educação precisa “libertar-se definitivamente das amarras da inspeção”, que por tanto tempo caracterizou sua ação nas instituições escolares (Ibid., p. 33). Afirmar que sua tarefa não deve ser esta configura uma conduta da qual o especialista da Escola Cidadã deve afastar-se. Derivam daí muitas outras caracterizações e justificativas modeladoras das subjetividades resistentes. Caso o especialista persista numa conduta inspetora, é porque não houve a “interiorização [da necessidade] de um processo de transformação” (Ibid., p. 100).

É por meio de mecanismos de poder que esses comportamentos são consolidados e extraídos dos sujeitos. A Escola Cidadã afirma que alguns problemas são enfrentados pelo “fato de muitos especialistas não terem se apropriado da proposta pedagógica da Secretaria, embasada no construtivismo” (Ibid., p. 29). Constitui-se uma modalidade de subjetividade não construtivista. Atribui-se uma característica ou uma falta desta à subjetividade escolarizada, referente a algo que passa a fazer parte da sua existência enquanto sujeito de experiência. Um especialista da Escola Cidadã necessita ter se apropriado da proposta pedagógica da escola. Essa característica torna-se relativa àquilo de que tal sujeito passa a necessitar. Isso porque o fato de o especialista não ter se apropriado da proposta da SMED o responsabiliza por resultados indesejáveis. É dessa forma que o poder de verdade do discurso cidadão constrói uma modalidade de subjetividade em déficit em relação às demais.

Esses procedimentos funcionam de maneira que as mais variadas formas de subjetividade são atraídas para os espirais de saber e de poder. O discurso cidadão enuncia uma série de modalidades de subjetividade: perturbadoras, antidemocráticas, populares, construtivistas, conscientes, alienadas, porque apenas assim é possível proceder a uma gestão das subjetividades escolarizadas. Determinados alunos estão “drogados”, outro está

“alcoholizado” (POA/SMED, 1994a, p. 39), certos sujeitos são “conscientes”, outros são “participativos” (Id., 1994b, p. 26), alguns indivíduos constituem-se “consumidores”, aquele é o “neoliberal” (Id., 1995d, p. 53), etc. Tais enunciações, imersas em juízos, proliferam prescrições a respeito da maneira mais apropriada de agir em diversas situações. O que importa ressaltar é que tanto as atitudes apropriadas (para o favorecimento do que se considera bom, adequado, correto) quanto as atitudes equivocadas (que situam as especificidades do que deve ser combatido, do que deve ser banido) ganham visibilidade. Ao enunciar tais condutas, reciprocamente implicadas, o discurso da Escola Cidadã faz proliferar formas de subjetividade a serem negadas e toleradas, desejadas e encorajadas.

As múltiplas formas de subjetividade evitadas – o professor autoritário, o aluno evadido, o pai não participativo, o especialista ditador – são o correlato de procedimentos específicos de poder. Essas formas de subjetividade se disseminaram por um investimento de poder. Tais condutas são tornadas visíveis no momento em que o discurso cidadão condena o fato de que o especialista da educação “permanecia não suscetível à reflexão do seu trabalho efetivo com o aluno” (Ibid., 1996d, p. 102). Ou, ainda, quando enuncia que um dos problemas é que “o orientador educacional necessita avançar do movimento da constatação para o movimento da ação” (Ibid., p. 67). As condutas de um supervisor não reflexivo e de um orientador contemplativo são enunciadas e tornadas visíveis, justamente ao serem condenadas ao banimento do meio escolar de convivência.

É dessa maneira que o discurso da Escola Cidadã circunscreve modalidades de subjetividade escolarizada, incitando um poder produtor de um efeito duplo: objetiva desfavorecer as formas desviantes, mas as incita, remetendo-as ao lugar da resistência. Ao enunciar a existência de uma conduta inspetora na tarefa do especialista da educação, o discurso cidadão lhe dá visibilidade, atribuindo-lhe características e valores. Essa forma de ver e dizer tal conduta é que lhe dá contornos, precisos ou móveis, que a fazem possível, que a criam e a fazem existir. Embora não seja propriedade da prática discursiva cidadã, essa criação ratifica a adequação ou não de uma conduta – e ela a ratifica como uma conduta a ser combatida, pois não adequada aos propósitos cidadãos. É assim que o discurso da Escola Cidadã também investe nas resistências: ao ver e dizer uma forma de insubmissão às estratégias de governo.

As diversas formas de investimento e constituição das subjetividades escolarizadas só podem existir umas em relação às outras. Várias estratégias de poder

procuram garantir a existência de relações democráticas e participativas na gestão escolar cidadã. Isso só é possível porque tal relacionamento pressupõe determinadas distinções de um ou de outros tipos de relacionamento entre diretores, pais, especialistas, alunos e funcionários da escola. Se o professor precisa ter uma prática “significativa para a comunidade onde cada escola está inserida” (POA/SMED, 1999d, p. 21), a sua prática não pode estar alheia aos anseios da comunidade. Assim, a construção discursiva da subjetividade escolar desajustada é fundamental como referência para constituir-se, em relação a esta, o sujeito adaptado às normas. Tais investimentos discursivos se fazem sobre ambos os tipos de subjetividade escolar, dando visibilidade e enunciação tanto àqueles que precisam ser negados, quanto àqueles que precisam ser afirmados.

Neste sentido, o que é considerado um mal a ser combatido não pode ser extirpado totalmente, pois serve de suporte às relações de poder. Inclusive, talvez não seja produtivo que as formas condenadas ao banimento sumam, mas que permaneçam ou proliferem. Isso não significa que haja uma reprodução infinita de má índole, que seja contrária à vontade dos demais. O fato é que não se sabe dos efeitos de verdade e subjetivação de tal proliferação discursiva. Importa ressaltar que se trata de um poder que não exclui as formas banidas de subjetividade, mas as inclui de maneira que não as impossibilita, ao contrário, provoca as suas diversas formas. Em tal forma de governo, não se trata de uma exclusão das absurdas e diversas possibilidades de subjetividade, mas de sua especificação, distribuição, disseminação e incorporação nos indivíduos (Foucault, 1999h).

Em meio a este complexo exercício de governo das subjetividades, o discurso cidadão enuncia que “o grande desafio foi e continua sendo” responder a três questões principais, quais sejam: “de que forma viabilizar a participação massiva de membros de todos os segmentos nas instâncias da escola?”; “como construir uma prática didático-pedagógica de forma coletiva, em especial com a participação dos pais e dos alunos, e que venha ao encontro dos interesses da comunidade, partindo de suas experiências históricas?”; e, ainda, “como aproximar os educadores da comunidade, desconstruindo estranhamentos e preconceitos e fazendo confluir suas diversas experiências de vida para um engajamento em um mesmo projeto político-pedagógico libertador?” (POA/SMED, 1996a, p. 47).

Os desafios apontados pela Escola Cidadã indicam que a resistência dos professores, dos alunos, da comunidade é o fato sobre o qual as estratégias de poder cidadãs debruçam os seus esforços. Frente a tal ordem de forças, talvez seja necessário repensar a forma pela qual o discurso cidadão compreende e justifica essas resistências. Por que alguns indivíduos não se tornam sujeitos deste discurso? O fato de assumirem posturas descomprometidas, de terem famílias desorganizadas ou de lhes faltar uma tomada de consciência são explicações construídas a partir de um ponto de vista particular. As definições a respeito do que é uma postura comprometida, do que significa ter uma família organizada e no que consiste a tomada de consciência não são originais, a-históricas ou naturais, e os significados que lhes atribuímos também não. Ainda que tais explicações adquiram valor de verdade – sobretudo porque circunscrevem o que vemos e dizemos a respeito da educação escolarizada –, parece importante perguntar se esses são os únicos motivos pelos quais alguns sujeitos resistem a determinadas formas de governo da subjetividade.

Importa lembrar que as relações de poder são fortalecidas e sustentadas por práticas de liberdade e forças de resistência. A liberdade dos sujeitos escolarizados é a condição do poder que eles exercem e sofrem. É por isso que liberdade e poder não se opõem, ao contrário, se provocam e lutam, permanentemente, na condução das condutas escolarizadas. O fato de tais relações de poder estarem imersas em experimentações de liberdade não consiste num antagonismo na produção da subjetividade escolarizada possibilitada pela prática discursiva cidadã. A relação entre poder e liberdade consiste numa “experiência agonística” em que se inventa modos de existência, em que se dá a subjetivação, em que se produzem os sujeitos (Ortega, 1999, p. 129). Essa implicação recíproca das relações de poder nas formas de constituição das subjetividades indica “que a análise, a elaboração, a retomada da questão das relações de poder, e do ‘agonismo’ entre relações de poder e intransitividade da liberdade, é uma tarefa política incessante; (...) inerente a toda existência social” (Foucault, 1995a, p. 246).

Talvez seja interessante exercitar o pensamento sobre as diferentes formas de resistência ao discurso pedagógico cidadão. Isso significa atentar para as objetivações nas práticas discursivas, como a divisão dos sujeitos entre educados e não-educados, conscientes e alienados, democráticos e autoritários, participativos e negligentes. Para investir de incertezas essas enunciações, seria preciso atentar para as formas de resistência,

pois elas se constituem como as condutas outras, que dobram a força do poder e mostram a possibilidade de invenção das formas de subjetividade. No estudo das relações de poder-saber-verdade do campo pedagógico que constitui o sujeito cidadão, explorar-se-ia, então, o território do que lhe faz algo abjeto. Importa pensar nas resistências, não para favorecê-las ou extirpá-las, mas como uma forma de luta, para incitar a problematização das formas como somos subjetivados. Em tal exercício de pensamento, poder-se-ia perguntar: por que somos obrigados a enunciar, ao nosso próprio respeito e para nos constituirmos sujeitos cidadãos, democráticos e livres, o que nos está proibido ser ou fazer?

A incapacidade de o discurso cidadão controlar as formas de subjetividade – ainda que circunscreva modalidades possíveis –, para além de significar uma perda do rigor da regra ou a necessidade de um controle mais direto, articula-se ainda a outros fatores relevantes. Apesar da intervenção da família, das instituições, do Estado, da escola nos processos educativos, parece que objetivos comuns não são alcançados. Talvez seja preciso reconhecer que o controle que dispõem não pode regular as subjetividades em completude. É neste sentido que o capítulo que segue se coloca a perguntar como o campo de saber da educação lida com tal ordem de incertezas.

## **8. INTENCIONALIDADE EDUCATIVA**

*(...) pensar se faz no entremeio, no interstício ou na disjunção do ver e do falar (Deleuze, 1988b, p. 124).*

O projeto político-pedagógico da Escola Cidadã congrega objetivos diversos ao enunciar as concepções das quais partilha, seja de escola, de conhecimento, de organização curricular, de gestão, do processo de avaliação ou do trabalho dos professores. Mas seus propósitos estão reunidos de forma especial nos relatos do II Congresso Municipal de Educação, em que estão descritas as 60 Diretrizes aprovadas, as quais devem “orientar as políticas educacionais” da Rede Municipal de Ensino, além dos 98 Princípios com os quais a Escola Cidadã se compromete (POA/SMED, 2000b, p. 26).

A forma pela qual a Escola Cidadã pretende concretizar seus objetivos educacionais é enunciada em toda a dimensão constitutiva de seu discurso. Inúmeras reformulações pedagógicas e curriculares destinam-se a garantir o rompimento com formas tradicionais de ensino. A organização dos espaços e dos tempos da escola por ciclos de formação, a abordagem interdisciplinar dos conteúdos, as formas de avaliação dos alunos e o investimento na participação da comunidade são alguns exemplos (Id., 1996c). Tais reformulações destinam-se a construir uma política educacional que se contraponha às “pedagogias hegemônicas historicamente construídas”, tais como a “Pedagogia Tradicional, a Escolanovista e a Tecnicista” (Id., 1995b, p. 7).

Desta forma, a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre espera

romper com formas tradicionais de administração do ensino, garantindo liberdade e autonomia às escolas, considerando suas regionalidades, incentivando as diversas modalidades de ensino, buscando o repensar do ano letivo, a reestruturação curricular, a participação da comunidade escolar nos processos educativos, a revisão da lógica avaliação/exclusão, formas alternativas de organização dos tempos e dos espaços na escola, ressignificando o fazer didático, político e pedagógico (Id., 1996a, p. 13).

Embora os propósitos da Escola Cidadã estejam bem articulados e definidos, tal discurso educacional reconhece as dificuldades inerentes à materialização de seus princípios político-pedagógicos. A pedagogia cidadã entende que, para conquistar essa materialização, “há um imenso caminho a percorrer” (POA/SMED, 1995c, p. 23). Os professores também relatam os insucessos que experimentam, afirmando que, por vezes, há dificuldades “para atingir um grupo de alunos resistentes às propostas de trabalho” (Id., 1995d, p. 53). Quanto à diversidade de problemas enfrentados pela instituição, tal discurso afirma: “as dificuldades são inúmeras, mas é preciso trabalhar para superá-las” (Id., 1996a, p. 52).

Tais preocupações demonstram o impasse mesmo da educação escolarizada: o que fazer para alcançar os objetivos educacionais? De que forma conduzir o processo de ensino e de aprendizagem para garantir o melhor resultado? A Escola Cidadã mostra-se preocupada quanto ao que fazer quando “alguns sujeitos não conseguem aprender questões específicas propostas pela instituição” (Krug, 2002, p. 26). O discurso cidadão pergunta-se pela forma como deve agir em relação àquilo que não dá certo, que não ocorre como o esperado. Mas, se reformulações pedagógicas e curriculares foram viabilizadas, se tudo o que era possível foi feito, por que determinados objetivos educacionais não são alcançados?

É interessante pensar na forma pela qual a Escola Cidadã compreende os impasses da prática pedagógica. As dificuldades surgem da escassa formação dos professores? O problema residiria numa grande dificuldade dos alunos? Mas se “todo o ser humano é capaz de aprender desde que lhe sejam asseguradas as condições para isso” (Ibid., p. 26), onde está o problema? Ele está situado na falta de investimentos na estrutura escolar? Os pais e os responsáveis não participam como deveriam? Ou seriam todos esses problemas juntos? Afinal, se os objetivos são tão claros, as metas tão bem definidas, os aportes teóricos tão bem expostos, por que a educação cidadã enfrenta obstáculos?

De um modo geral, pode-se dizer que o discurso cidadão justifica as dificuldades que enfrenta pela junção de vários problemas, os quais resultam, prioritariamente, de uma cultura capitalista de forte tendência neoliberal.<sup>57</sup> Mas há bastante tempo a educação depara-se com inúmeros limites, não se cansando de justificá-los por inúmeros meios. Se algo der errado no processo educativo, saberes de ponta o justificam: a Psicologia da

---

<sup>57</sup> A prática discursiva cidadã procede a culpabilização de um poder conspiratório. Essa discussão encontra-se no capítulo *Racionalidade do poder*.

Educação narra o déficit de atenção, a dificuldade no exercício cognitivo e emocional; a Sociologia da Educação explica e constitui o excluído de experiências de aprendizagem social e escolar; a Pedagogia enuncia a incompetência docente; só para citar alguns exemplos. Isso não significa que as justificativas dadas não procedam, pois elas adquirem valor de verdade. O fato é que tais justificativas não circunscrevem uma totalidade conclusiva, como o próprio discurso da Escola Cidadã torna visível.

Para pensar nos problemas-limite da prática pedagógica, importa dedicar especial atenção à forma pela qual a prática discursiva cidadã pretende alcançar os seus propósitos educativos, e à maneira pela qual explica e justifica os fracassos que experimenta. Não se trata de perguntar pela melhor forma de alcançar os objetivos educacionais, ainda que não se destitua de importância essa tarefa – pois sua relevância é reconhecível, embora não seja a única forma possível de se fazer perguntas –, mas pela forma como tal discurso enuncia a pretensão de alcançá-los. Importa perguntar pelas pretensões da Escola Cidadã, à medida que são delas que advêm as frustrações e os insucessos que experimenta. Entretanto, isso não significa analisar como o discurso cidadão constitui cada um de seus problemas ou descobrir de qual pretensão um determinado problema advém. Para dedicar atenção àquilo que constitui as pretensões da escola, trata-se de atentar para a impossibilidade intrínseca à intencionalidade educativa.

### **8.1 Irredutibilidade entre as formas de saber**

O discurso da Escola Cidadã fundamenta-se num tipo de racionalidade intencional, à medida que o seu campo estratégico de poder-saber articula-se por meio de intervenções calculadas e projeções que não prescindem a uma certa previsibilidade. A educação tem, como condição de existência, a sua previsibilidade, pois as ações educativas necessitam fundamentar-se em um horizonte de espera. A Escola Cidadã enuncia o seu projeto político-pedagógico “como mais uma frente de ação da cidadania na busca da construção da sociedade democrática” (POA/SMED, 1995b, p. 13). Este horizonte de espera circunscreve a ação pedagógica, delimitando o que esta ação deve priorizar na tentativa de alcançar determinado fim. Isso ocorre de tal forma que, em nosso regime de verdade, as atitudes pedagógicas são firmadas em pressupostos teóricos que garantem, ainda que de forma incerta, este ou aquele resultado.

Essa projeção teleológica, por ser imprescindível à prática pedagógica, torna-se a condição sob a qual uma proposta de ensino fundamenta-se. Assim, o discurso educacional propõe intervenções no que vê como diferentes momentos de aprendizagem dos alunos para, posteriormente, dizer se esses alunos alcançaram, ou não, um determinado estado anteriormente almejado. É como se existisse uma relação de correspondência entre o que é projetado, o que se faz de intervenções e o que acontece, o que se passa com os alunos. Dito de outra forma: é como se fosse possível afirmar que o que se vê nesses alunos (o que eles fazem ou deixam de fazer) corresponde, exatamente, ao que se diz deles (o que entendemos que eles fazem ou deixam de fazer). É a intencionalidade educativa que faz essa correspondência.

A crítica à intencionalidade remete à problemática relação entre as palavras e as coisas, a qual é parte da crítica ao pensamento da representação.<sup>58</sup> Resumidamente, pode-se dizer que a crítica ao pensamento da representação fundamenta-se na impossibilidade de a linguagem representar os objetos do mundo visível. A linguagem não representa os objetos porque, para atribuímos uma definição a determinado objeto, para sabermos se essa definição é o nome de tal objeto, é necessário que tenhamos alguma outra representação desse objeto, portanto, atribuímos definições às próprias representações. Tal crítica indica que a linguagem não alcança as coisas, as palavras não representam as coisas em si mesmas, as palavras representam representações (Foucault, 1999j; 2001).

Essa desconexão entre as palavras e as coisas, essa impossibilidade de a linguagem representar a coisa mesma indica que a linguagem escolar – aquela com a qual a instituição trabalha para alcançar os seus objetivos pedagógicos e didáticos – está submetida a um regime de poder-saber diferente daquele projetado por sua intencionalidade. Antes, poder-se-ia dizer que se trata de um regime de acaso regulado, de liberdade regulada. A liberdade se faz presente e acontece quando o professor acredita ensinar uma coisa, que só diz respeito a ele, e o aluno aprende outra, que, por sua vez, também só diz respeito a ele mesmo.

Os processos de aprendizagem da língua escrita não se dão muito mais pelas experimentações diversas dos alunos na cultura letrada do que pelos repetidos exercícios

---

<sup>58</sup> Uma exposição detalhada sobre a crítica ao pensamento da representação, da qual este trabalho partilha, encontra-se na seção *Conjunto de dispersões*, mais especificamente na nota de rodapé 23.

de memorização-sonoridade, propostos por muitos professores? Vários estudiosos do campo da Educação ressaltam a improdutividade de tais exercícios, atentando para isso de forma bastante contundente. Pode-se considerar que os estudos sobre a psicogênese da leitura e da escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), alicerçadas na obra de Jean Piaget, romperam com as propostas de alfabetização que desconsideravam diferentes dimensões e níveis de aprendizagem da língua. De tais pesquisas, derivam inúmeras críticas às propostas de alfabetização alicerçadas nos métodos das cartilhas e das famílias silábicas.

Ainda que a Escola Cidadã conceba os níveis de hipóteses da psicogênese como um instrumento importante no ensino da língua, acredita que as formas de uso da psicogênese nas práticas escolares sejam responsáveis por problemas no processo de alfabetização dos alunos. O discurso cidadão dirige uma crítica ao conceito de alfabetização no “sentido estrito”, pelo fato de este compreender o processo simplesmente como “a apropriação da lecto-escrita”. A crítica afirma que,

ao invés de se tomar o estudo de Ferreiro e Teberosky como contribuição para o entendimento dos processos de aquisição da escrita, têm-se reduzido o ensino da escrita à questão da correspondência gráfico-sonora (POA/SMED, 1996a, p. 16).

O problema estaria no fato de os professores acabarem “categorizando crianças em termos de níveis de hipóteses, quando o processo de leitura e escrita abrange outros aspectos e outras dimensões” (Ibid., p. 16).

São perfeitamente compreensíveis tais objeções, mas o fato é que a instituição escolar não consegue abranger esses outros aspectos, sem categorizar os sujeitos em níveis de hipóteses, justamente porque precisa da categorização, para projetar a maneira de intervir, para elaborar a forma de melhor atendê-los. O discurso pedagógico cidadão afirma que a identificação do nível em que se encontra o aluno deve servir “como norteador do que o educador irá entender e solicitar de seu aluno” (Id., 1998b, p. 40). Isso indica que um aluno que se encontra no nível pré-silábico, por exemplo, necessita de intervenções diferentes daquele que se encontra no nível alfabético. É por acreditar que a indiferença em relação a esta categorização faça com que a aprendizagem fique prejudicada – por não dar

atenção a capacidades e dificuldades específicas – que a Escola Cidadã propõe uma prática de alfabetização alicerçada nas etapas da psicogênese da leitura e da escrita.

Este é o motivo pelo qual o problema não se situa na possibilidade de a Escola Cidadã desconsiderar outras dimensões, ao proceder a uma categorização indicativa da correspondência gráfico-sonora feita pelo aluno. Primeiro, porque, tal como se pode observar, a prática de alfabetização cidadã não prescinde da etapa em que se encontra o aluno e, segundo, porque muitas dimensões são desconsideradas quando a Escola Cidadã opta por quais delas vai privilegiar. É importante frisar que as dificuldades encontradas ao longo de um processo de ensino não se devem, apenas, a equívocos cometidos nesse processo, seja pela inobservância do professor às demandas de um aporte teórico, seja por incapacidades intrínsecas daqueles que aprendem.

O problema pode estar no fato de o discurso da Escola Cidadã vincular características a procedimentos, como se houvesse uma via de acesso direta entre o que vê na escrita do aluno e o que diz sobre ela – tanto no momento em que a caracteriza quanto no momento em que faz projeções para a escrita avançar. Ao enunciar que um aluno que se encontra no nível silábico desconhece a sílaba completa porque sua hipótese acredita na “possibilidade de representar uma sílaba através de uma letra ou símbolo”, a Escola Cidadã acredita que, na medida em que “não se trabalha com exercícios que privilegiem as sílabas”, os professores podem “contribuir com o avanço de uma hipótese de um nível para outro” (POA/SMED, 1998b, p. 39-41).

Tal conhecimento pedagógico atribui uma característica ao aluno (por exemplo, entendendo-o como silábico) e projeta intervenções sobre ele (para que supere essa etapa de aprendizagem da língua), com o objetivo de que atinja outra caracterização (chegue a ser alfabético, saiba ler e escrever, etc.). Como explicar, então, o fato de a alfabetização não ocorrer como se espera? Antes de apontar equívocos no processo, cabe lembrar que a vinculação de características a procedimentos é uma operação produzida pelo campo de saber intencional da educação. É a intencionalidade inerente ao saber educativo que faz tais vinculações e projeta intervenções.

A prática discursiva cidadã vincula características a procedimentos porque forjar o vínculo entre o que se diz e o que se vê é indispensável para a instituição escolar projetar o processo de ensino. Reconhecer que uma vinculação forjada é condição indispensável para o processo educativo constitui uma questão importante para o pensamento educacional,

pois se trata de um vínculo tão necessário quanto inexistente. A partir disso, pode-se dizer que a constituição de um vínculo representativo entre dimensões desconexas é, num primeiro momento, o que possibilita à Escola Cidadã enunciar dificuldades ao longo do processo de ensino.

Neste sentido, sendo a intencionalidade a condição sobre a qual o processo de ensino fundamenta-se, a prática discursiva cidadã precisa ignorar a irreducibilidade entre as formas de saber, quais sejam, de ver e de falar. O problema é que, entre as formas de saber, não há uma correspondência inequívoca, pois “nunca se vê o que se diz, e nunca se diz o que se vê” (Deleuze, 1992d, p. 134). Este saber consiste em “falar e ver, linguagem e luz, e esta é a razão pela qual não há intencionalidade”, portanto, é justamente a “*não-relação* entre ver e falar” que põe abaixo a intencionalidade (Id., 1988b, p. 117).

Essa não-relação entre as formas de saber não é a inexistência de relação, mas a inexistência de uma determinada relação, na qual uma forma remeteria à outra, representaria ou significaria a outra. Ainda que o discurso cidadão enuncie que as dificuldades encontradas na alfabetização de jovens e adultos estejam “geralmente associadas a (...) questões como baixa auto-estima, fracassos repetidos na escola tradicional, falta de confiança em si mesmo, etc.” (POA/SMED, 1998b, p. 44), isso não significa que o que se está dizendo sobre o processo de alfabetização corresponda, exatamente, àquilo que se vê dele. O que se vê pode ser visto de vários outros modos, e o que se diz também pode ser dito de inúmeras outras maneiras. Isso porque a linguagem não apreende a essência de um objeto, mas constrói um objeto, desta ou daquela forma. Assim que, entre aquilo que pode ser visto no processo de alfabetização e o que o que pode ser dito desse mesmo processo, há uma grande distância.

Quando afirmamos que isto é uma tese, ainda que estejamos com uma em mãos, o objeto do qual falamos não é a tese propriamente dita, mas a representação do que retrata uma tese. Isso significa que as palavras não dão a ver as coisas, a linguagem não representa os objetos, mas as próprias representações. O ato de falar sobre um objeto não é o próprio objeto, porque “nós não vemos aquilo de que falamos, e não falamos daquilo que vemos”. No momento em que “vemos um cachimbo, não deixamos de dizer (de várias maneiras) ‘isso não é um cachimbo...’, como se a intencionalidade se negasse a si própria, desabasse

sozinha” (Deleuze, 1988b, p. 117).<sup>59</sup> Mas o problema não se situa no fato de as palavras não darem conta das coisas; o problema é que uma é irreduzível à outra. Isso leva a perguntar como a tarefa educativa situa-se frente a essa irreduzibilidade.

## **8.2 Crítica à educação bancária**

Falar da disjunção entre as palavras e as coisas, fazer a crítica da representação ou da intencionalidade educativa significa implodir, entre outras coisas, com a lógica de transmissão dos conhecimentos e conteúdos escolares. E, apesar das inúmeras proposições teóricas destinadas a negar que o ato de ensinar suponha essa transmissão, a educação

---

<sup>59</sup> Ao analisar a pintura de um cachimbo, seguida da frase “Isto não é um cachimbo”, feita por Magritte (1926), Foucault lança algumas perguntas: se são desenhos, se são dois cachimbos (referindo-se à segunda versão da pintura de Magritte), se não são nem um nem outro, se representam um cachimbo ou se não representam nada. Afirma posteriormente: “Eis que me surpreendo confundindo ser e representar como se fossem equivalentes (...)” (Foucault, 2001, p. 248). Continua a sua exposição afirmando: faço isso “como se um desenho fosse o que ele representa; e vejo bem que se eu devesse – e eu o devo – dissociar com cuidado [...] o que é uma representação e o que ela representa, eu deveria retomar todas as hipóteses que acabo de propor, e multiplica-las por dois” (Ibid., p. 248). Parece que a estranheza para com o desenho de Magritte se dá pela possível contradição entre imagem e texto. Mas Foucault afirma que se trata de um enunciado que não é contraditório, mas o que confunde o espectador é o fato de ser “inevitável ligar o texto ao desenho”, tarefa incitada pela frase demonstrativa (Ibid., p. 249). A armadilha do caligrama de Magritte está no fato de ele aproximar, ao máximo, o texto e a figura, pois o caligrama “aloja os enunciados no espaço da figura, e explica ao texto o que representa o desenho” (Ibid., p. 250). Ele delimita a forma do objeto, compondo a escrita e impondo o seu contorno. Ao apagar as oposições, o caligrama dispõe os signos numa folha de papel e invoca a coisa de que fala. Foucault afirma que, desta maneira, “a forma visível é esquadrihada pela escrita, lavrada pelas palavras que a burilam desde o interior e, afastando a presença imóvel, ambígua, sem nome, fazem jorrar a rede das significações que a batizam, a determinam, a fixam no universo dos discursos” (Ibid., p. 251). O desenho de Magritte desfaz o caligrama tradicional, à medida que perverte as correspondências comuns à linguagem. Ele é “duplamente paradoxal”, primeiro, porque pretende nomear o que é desnecessário nomear (não precisaria dizer duas vezes); e, segundo, porque quando o faz, nega que o é, fazendo-o pela negação: “isto *não* é um cachimbo” (Ibid., p. 252). Nesta perturbadora imagem do caligrama, afirma Foucault, “a imagem e o texto caem cada um do seu lado, de acordo com a gravitação que lhe é própria”. Isso significa que “eles não tem mais espaço comum, lugar onde possam interferir, onde as palavras sejam suscetíveis de receber uma figura, e as imagens, de entrar na ordem do léxico” (Ibid., p. 254). É como se entre a escrita e a imagem de Magritte houvesse não um vão, mas uma “ausência de espaço, uma supressão do ‘lugar comum’ entre os signos da escrita e as linhas da imagem”. A escrita anuncia justamente o desaparecimento do cachimbo, pois “entre eles não pode passar mais do que a formulação do divórcio, o enunciado que contesta ao mesmo tempo o nome do desenho e a referência do texto” (Ibid., p. 254). Se Magritte sobrepe a legenda e a sua imagem é somente “na condição de que o enunciado conteste a identidade manifesta na figura, e o nome que se pretende dar” (Ibid., p. 256-257). Por este motivo Foucault afirma que “*Isto não é um cachimbo* era a incisão do discurso na forma das coisas, era seu poder ambíguo de negar e de desdobrar” (Ibid., p. 258). Introduce-se uma desordem no princípio da representação e da semelhança, pois a imagem não é um cachimbo, não se assemelha a um cachimbo, não passa de uma tentativa de semelhança nebulosa com um cachimbo. Apesar disso, ainda uma semelhança, porque neste registro, à semelhança não cabe apenas fazer afirmações. “A pintura cessou de afirmar” (Ibid., p. 263), escreve Foucault. Ele pergunta: “como ousariam tais letras dizer que elas são um cachimbo, tão longe como estão daquilo que nomeiam?” (Ibid., p. 260). Tais análises podem ser encontradas em Foucault, 2001.

escolarizada funciona a partir dessa lógica. O regime pedagógico de verdade da atualidade critica essa concepção de ensino, enunciando-a como a modalidade de “educação bancária” (POA/SMED, 1998b, p. 13). Tais críticas sustentam-se, de um modo geral, no argumento de que o processo de ensino e aprendizagem não funciona como se o conhecimento fosse transferido de um sujeito para outro, como se um o detivesse e o outro não. Entende-se, assim, que o conhecimento não pode ser simplesmente depositado em um sujeito (Freire, 1997).

A crítica à transmissão de conhecimentos faz a Escola Cidadã afirmar que “é importante compreender que as crianças se alfabetizam por meio de um processo interno que necessita informações, mas que não pode ser doado nem imposto pelo professor” (POA/SMED, 1996a, p. 25). Poder-se-ia perguntar: se as informações das quais as crianças necessitam não podem ser *doadas* nem *impostas* pelo professor, de onde elas vêm? As informações surgem prioritariamente das experimentações dos sujeitos na cultura, enuncia este discurso. E o professor, para que serve, então? O professor é apenas um facilitador desse processo. Parece notável a fragilidade do argumento, pois, se levado a cabo, os sujeitos não seriam colocados numa sala de aula sentados, lado a lado, um turno inteiro de seus dias, justamente na frente de um professor, há tantos séculos.

Estas linhas de convergência remetem à própria função da escola. A escola constitui-se historicamente como um dispositivo institucional de emergência, destinado à internação e enclausuramento das crianças, mas se torna o mais importante caminho para a obtenção do resultado previsto pelos propósitos educativos (Ariès, 1981).<sup>60</sup> Na cultura ocidental moderna, a instituição escolar torna-se a mediadora universal do processo educativo, e é por meio do professor que ela faz a mediação. Isso não ocorreria se não existisse a crença de que há, pelo menos, um mínimo de conhecimento verdadeiro a ser transmitido. E o professor é *aquele que professa*, que dá a ver a verdade (Fernandes, 1984). Embora tal atitude não signifique que a ele se dê toda a razão e potência, mas a ele se dá, historicamente, um lugar de verdade e poder. Pode-se observar rupturas e continuidades destas formas de mediação educativas, desde a posição ocupada pelos antigos preceptores morais, passando pela função da governanta de uma família, até a tarefa educativa de uma sala de aula, tal como hoje se conhece. Como mediador do processo educativo por

---

<sup>60</sup> Outras análises que demonstram rupturas e continuidades estabelecidas historicamente na configuração da infância, da escola e da tarefa educacional como um todo, podem ser encontrados em Alvarez-Uria e Varela, 1991; Corazza, 2000; Donzelot, 1980; e Narodowsky, 1994.

excelência, esta posição de sujeito faz a manutenção da educação em diferentes momentos históricos.

Ainda que as teorias pedagógicas da atualidade objetivem destituir o professor do seu lugar de poder, de sua autoridade, de seu autoritarismo, a posição que ocupa nas relações de poder-saber impõe que ele professe um saber. Um sujeito, portanto, sabe o que o outro não sabe. E é esta hierarquia que funda o ato educativo, é esta hierarquia que funda a Escola Moderna. Inclusive, é justamente por este motivo que, na atualidade, o discurso sobre o seu professar faz uso das mais diversas artimanhas retóricas para parecer mais modesto, menos audacioso e pretensioso. O discurso pedagógico da Escola Cidadã enuncia que o professor também aprende e que o aluno também ensina, porque ninguém detém o saber, os conhecimentos não são pré-determinados e a verdade é relativa. Afinal, “ninguém sabe tudo e (...) ninguém tudo ignora” (POA/SMED, 1998b, p. 25).

Esta ênfase dada à dimensão do saber corrobora o discurso da educação democrática, contrário às imposições autoritárias, favorável à expressão das diversidades e defensor da multiplicidade e da interdisciplinaridade dos conhecimentos. A prática discursiva cidadã discorda do que chama de um “ponto de vista positivista” do conhecimento, que o explica “como algo que vem de fora para dentro, que está ligado aos órgãos do sentidos, onde o sujeito, além de expectador, é também um mero receptor de informações” (Id., 1996a, p. 67). O campo de saber da educação cidadã faz todo um arranjo discursivo para argumentar que a possibilidade de transmissão de conhecimentos é um despropósito, fundamentando-se, especialmente, na justificativa de que não há um sujeito que detenha todo o saber, e não há alguém que não o tenha.

Entretanto, a crítica da Escola Cidadã à “questão da transmissão do conhecimento” (Id., 1998b, p. 13) é compreensível. O discurso cidadão afirma que o conhecimento não pode ser transmitido e que, portanto, deve ser experimentado. Certamente, não basta ver um cachimbo, é preciso experimentá-lo, acontecê-lo, no sentido deleuziano dos termos. Mas, neste sentido, os sujeitos simplesmente experimentam, eles não são conduzidos às experimentações, e os acontecimentos irrompem, não retratam o desígnio de uma vontade. O exercício do pensar é provocado devido à violenta mudança numa determinada relação de forças, aleatória e impessoal, que se deve ao acaso das lutas entre as formas de saber (Deleuze, 1992c).

Desde essa perspectiva, que toma o aprendizado como uma experimentação aleatória, o objeto de um aprendizado é um signo<sup>61</sup>, que se coloca como problema para o pensamento. Pode-se dizer que o aprendizado exercita a interpretação de signos. Um aluno da Escola Cidadã não experimenta esse aprendizado ao participar do Conselho Escolar porque sabe o que fazer lá, porque a professora ensinou-o a importância de fazer reivindicações legítimas. O aprendizado dele não está no fato de concordar com a professora sobre a importância das reivindicações. O aluno aprende no encontro com os signos que esse ou outro espaço pode vir a lhe possibilitar, com aquilo que ele será forçado a pensar a partir daí. É por este motivo que o ato de pensar não se conduz naturalmente, porque ocorre no encontro com um signo, que o obriga a pensar, que lhe dá o que pensar. É por isso, também, que “nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio dos signos, *perdendo tempo*, e não pela assimilação de conteúdos objetivos” [grifos meus] (Deleuze, 1987, p. 22).

Mas o que quer dizer isso? Aprende-se perdendo tempo? A rigor, dito dessa forma, tal possibilidade é praticamente descartada nos espaços educacionais ou é motivo de pânico entre os envolvidos com a ordem institucional da escola. Obviamente, isso não quer dizer que quando deparados com os alunos na escola seja preciso fazer nada, fazê-los permanecer imóveis e reflexivos, para que exercitem a perda de tempo e, quem sabe, aprendam a pensar. O sentido dado a essa perda de tempo refere-se ao objeto mesmo do aprendizado que, por um lado, não são os conteúdos objetivos propostos, e que, por outro, não retratam um resultado empreendido pelo esforço da vontade.

É neste sentido que o fato de uma turma de alunos estar “atenta e empenhada em fazer uma boa *apresentação* no dia do Conselho de Classe” [grifos meus] (POA/SMED, 1996d, p. 99) não retrata, necessariamente, uma problematização do pensamento. Estar atento e empenhado é sinal de aprendizado? Apresentar-se no Conselho é considerado um aprendizado? Ora, esses alunos fizeram “o ensaio da apresentação”, eles foram preparados

---

<sup>61</sup> Na acepção deleuziana, não se trata do signo tal como exposto por Saussure, composto de significante e significado. Resumidamente, pode-se dizer que, para Deleuze (1987), os signos se dividem em quatro tipos: artísticos, sensíveis, amorosos e mundanos. Toda a matéria, todo o objeto emite signos a serem decifrados, interpretados pelos sujeitos. Os signos são interpretados e não descobertos, pois eles não guardam uma relação de correspondência com o que designam, porque o signo e o que ele designa não são a mesma coisa, ou seja, o objeto não é a morada do signo. Desta forma, é o encontro com o signo que provoca, incita o aprendizado. Mas o aprendizado, tomado como a experiência mesma de problematização, não se confunde com a tarefa de reconhecimento ou de reconhecimento, na medida em que ela não consiste em uma síntese entre as capacidades mentais, seja de sensibilidade, de memória ou de imaginação. Na experiência de problematização, essas capacidades relacionam-se de formas múltiplas, contrárias e divergentes. Ver mais sobre isso em Deleuze, 1987.

para participar do Conselho (POA/SMED, 1996d, p. 98). Cabe perguntar se nisso consiste o exercício democrático de participação. Esse é o objetivo da Escola Cidadã quando investe na participação dos alunos nas instâncias escolares? A partir da análise de suas enunciações, pode-se dizer que o objetivo não é esse. A prática discursiva cidadã objetiva que os alunos levem as suas questões para o Conselho, as suas reivindicações e não aquelas que lhes são autorizadas previamente, as que lhes disseram ter valor de verdade.

O aporte filosófico deleuziano ressalta que aprender não é uma forma de o sujeito adaptar-se ao mundo, reconhecê-lo ou enquadrá-lo, mas uma forma de inventar o seu mundo. Inventar o seu mundo é decifrar os signos que irrompem de forma inesperada na experiência humana de sujeito. É a partir desse encontro com os signos que o sujeito tem uma experiência de problematização, quando o diferencial do signo lhe toca, criando um problema para o pensamento. Deleuze afirma que “há sempre a violência de um signo que nos força a procurar, que nos rouba a paz”, motivo pelo qual “é precisamente o signo que é objeto de um encontro e é ele que exerce sobre nós a violência” (Deleuze, 1987, p. 16). É a partir daí que o sujeito busca dar um sentido para o problema, que busca solucioná-lo para delimitar-lhe uma verdade.

Se é o acaso do encontro com o signo que impõe a necessidade de pensar, esse encontro implica o pensamento. Pode-se dizer que aquilo que ensina algo, só ensina porque emite signos a decifrar. É preciso decifrar os signos da culinária para aprender a cozinhar, seus cheiros, sabores. Aprender jardinagem é ser sensível aos signos das plantas, das flores, da terra, assim como, aprender a costurar é ser sensível aos signos dos tecidos, das linhas, dos cortes, das vestimentas. Aprender a pintar é ser sensível às cores, às texturas, às imagens, às formas; e aprender a surfar é ser sensível aos signos das pranchas, dos mares, das ondas, dos ventos. Se assim for, não se aprende algo sem o encontro com um signo, que força a interpretação, a decifração, o pensamento (Id., 1988a).

Importa ressaltar que os signos podem ser emitidos por sujeitos, objetos, matérias, mas eles não são os sujeitos, os objetos e as matérias. É neste ponto que o pensamento educacional, fundamentado no pensamento da representação, confunde o que signo provoca com o objeto que ele designa. O que o signo provoca difere do objeto que ele designa. Os signos que emanam da participação no Conselho Escolar não equivalem à existência de tal Conselho. Não é o Conselho que fornece o sentido do signo, mas o sujeito que se depara com um signo intempestivo, que lhe obriga a pensar. O fato é que o signo

exerce uma ação sobre a subjetividade que não é mediada pela representação. Poder-se-ia dizer: mas se os alunos participarem do Conselho vão ter a possibilidade de experimentar tais e tais signos, que não experimentariam em outro lugar. Mas, ainda que a escola determine quais signos quer estimular, não há como projetar a irrupção dos signos. Isso porque os signos são a presença da diferença no âmbito de qualquer matéria, os quais poder devir da máquina de costura, de um vaso de flor ou do quadro escolar.

No entanto, é próprio à intencionalidade educativa determinar previamente que signos, que aprendizagens quer estimular. Essa pré-determinação, ao invés de considerar a possibilidade de encontro com o signo, ao contrário, subsume a presença da diferença mesma do objeto, ao tomá-lo apenas da perspectiva da identidade. A educação cidadã toma a diferença desde a perspectiva da identidade porque necessita de uma certa objetividade, precisa projetar o que o aluno deve aprender, precisa esperar que ele aprenda isto ou aquilo. Os alunos devem participar do Conselho Escolar não para aprender o que quer que seja, mas para aprender algo previamente delimitado, que pode estar relacionado ao diálogo, à cidadania, à construção de uma sociedade democrática, enfim, para aprender a ser “cidadãos ativos e críticos” (POA/SMED, 1996c, p. 67).

O trabalho educativo cidadão enuncia que um dos seus objetivos é construir o “senso crítico” nos alunos, é incita-los a pensar, a criar, a problematizar (Id., 1998c, p. 26). Mas a impossibilidade intrínseca à intencionalidade educativa aponta que a aprendizagem desse senso crítico, desse pensamento crítico ou problematizador não é passível de projeção. Dito de outra forma: não é possível conduzir os alunos de um determinado estado para outro previamente almejado, pois a aprendizagem não consiste, simplesmente, na passagem de um estado de não saber a um estado de saber, pois ela não fornece condições práticas e objetivas de acesso ao que denominamos ser esse saber.

Para Deleuze, a sensibilidade aos signos só pode desenvolver-se com a renúncia ao objetivismo, pois é ele quem afirma que os objetos possuem o signo que emitem. O que provoca a aprendizagem de um sujeito em relação à tecelagem não é simplesmente o objeto máquina de tricô. O que possibilita uma aprendizagem relaciona-se aos signos que tocam esse sujeito, para os quais esse sujeito torna-se sensível, seja em relação aos sons que dela emanam, ao prazer na confecção de um blusão ou o entrecruzar dos fios no alinhavo das peças. São os signos que tocam o sujeito e não os objetos propriamente ditos.

É essa objetividade que simplifica o aprendizado na busca de encontrar significados os mais explícitos possíveis (Deleuze, 1987).

Considerar que a aprendizagem não é um estado passível de condução, pois é um acontecimento imprevisível, um encontro, uma irrupção do novo, não significa que ela não possa ocorrer quando incitada. O fato é que a incitação não implica, necessariamente, num aprendizado. A aprendizagem define-se pela invenção de problemas, justamente, porque é possível deparar-se com a inventividade e a problematização. Tal discussão sobre a invenção de problemas nada tem a ver com uma contrariedade em relação à invenção de solução de problemas. Não é porque se fala em invenção de problemas na prática educacional que, em contrapartida, o que se fala em termos de solução deva ser banido. Muitas perspectivas binárias se colocam a enunciar essa oposição, restituindo o poder de verdade de um dos termos opostos – como se, a partir de então, só se pudesse falar em invenção de problemas e a palavra solução estivesse proibida no meio educacional. Se toda a aprendizagem começa com a invenção aleatória de problemas, aquilo que se refere à solução ou não de um ou de outro problema é fato possível. O que se pode perguntar é se os problemas que são inventados e experimentados pelos alunos são os mesmos para os quais a escola busca solução.

### **8.3 Entre transmitir e fazer experimentar**

A Escola Cidadã discorda de uma prática pedagógica que não considera os diferentes saberes, que impõe determinados conhecimentos, e que se propõe a transmitir conteúdos. A opção da prática cidadã é contemplar os diversos tipos de saber, construir coletivamente o conhecimento para, a partir disso, incitar experimentações e aprendizagens diversas (POA/SMED, 1996c). Mas a intencionalidade educativa, ao forjar o vínculo entre o que se ensina e o que se aprende, ao considerar que as palavras representam as coisas, ao acreditar que os objetos possuem o signo que emitem, supõe uma espécie de transmissão de conhecimentos.

A impotência intrínseca à intencionalidade educativa indica que o problema não se situa no fato de a escola optar por impor ou não um saber, optar proporcionar experimentações ou não proporcionar. O problema não se coloca na *opção* feita pela escola, porque não se trata de opção. Não se trata de uma escolha livre, por uma opção

reta, de um sujeito consciente e bem intencionado. Se o exercício de aprendizagem possibilitado pela escola independe da intencionalidade, o problema é outro. A escola não provoca aprendizagens com as *palavras* por meio das quais acredita dar a ver a *coisa*; ou seja, ela não faz isso com os objetos que se dispõe a ensinar. A Escola Cidadã incita aprendizagens com os objetos de que não dispõe, ela ensina com aquilo que não tem a dar. E isso não caracteriza uma contradição entre os propósitos, os fins ou os meios utilizados para incitar aprendizagens porque os efeitos intencionais estão desde já distantes do campo de ação da escola. Isso significa que, se as experimentações se dão no espaço da Escola Cidadã, é justamente porque e na medida em que se distanciam do projetado por sua intencionalidade.

Se a linguagem, por meio das palavras, não apreende nem representa legitimamente as coisas do mundo empírico, o que a Escola Cidadã se coloca a ensinar está no território das palavras. Apesar dos exemplos e dos métodos pedagógicos avançados, o que ela pode ensinar não é a *coisa* mesma. É por este motivo que ela recai na tarefa de transmitir conteúdos, sobretudo porque o mundo empírico só pode ser experimentado. No momento em que diferentes experimentações são feitas na escola, o que se aprende são outras coisas, que podem depender, ou melhor, que têm uma relação de dependência e independência para com a palavra. Se a Escola Cidadã transmite as *palavras* e os alunos experimentam as *coisas*, a promessa educativa não se cumpre. Isso leva a perguntar: o que os alunos estão fazendo na escola? Se eles vão lá para aprender algo que não aprendem, e aprendem outras coisas (efetivamente outras), por meio da experimentação diversa no encontro com signos, qual a conexão entre o objetivo que os leva até lá e sua aprendizagem efetiva?

Tal análise não caracteriza uma apologia à evasão. Não se trata de dizer que a escola não é importante ou que, por não cumprir o que promete, os sujeitos não teriam nada a fazer lá. Isso seria uma compreensão por demais simplista e leviana. O que se está colocando em questão são os propósitos que, por vezes, extremamente pretensiosos da educação, ao encarnarem tamanha vontade de verdade, fazem de certezas o fundamento de sua impotência. Apesar de a proposta cidadã enunciar-se como um projeto inacabado, sempre em vias de se refazer, pois “construir uma Escola Cidadã é um processo permanente” (POA/SMED, 1998a, p. 5), tal discurso caracteriza-se mais por considerações

assertivas do que por argumentos que retratam insegurança e dúvida. E não teria como ser diferente.

O que importa ressaltar é que não se pode permanecer acreditando que os propósitos educativos possam, pretensiosamente, dar conta do que a tarefa de escolarização vem mostrando de resistente e inovador. A imprevisibilidade das formas de experimentação e constituição das subjetividades impõe a necessidade de um objetivo educacional menos pretensioso. É precisamente o medo da imprevisibilidade na experimentação pedagógica que transforma os professores em burocratas da educação. Ensina-se o já sabido, o já dito, o já conhecido. Acaba-se dando ênfase à repetição do mesmo, fazendo do ensino e da aprendizagem algo enfadonho. Assim, antigas soluções, embora revestidas das mais diversas roupagens, são utilizadas para resolver novos e os mais variados problemas. Ainda assim, não entendemos o motivo pelo qual o aluno, sentado – por horas – em sua cadeira em sala de aula, gostaria de apertar o botão do controle remoto e, como se num passe de mágica, mudar o canal, tirar o professor, o giz, o quadro e os livros de sua frente.

O fato é que o discurso pedagógico cidadão não consegue resolver este impasse, entre transmitir conteúdos e fazer experimentar aprendizagens, porque está fundamentado no pensamento da representação. A Escola Cidadã se incumbe da tarefa de transmitir conteúdos (embora provoque experimentações aleatórias diversas, encontros com signos inesperados), porque acredita que aquilo que diz, que afirma por meio da linguagem corresponde àquilo que vê, que observa no mundo empírico. Ao essencializar um e outro, a intencionalidade educativa acredita numa relação de reciprocidade causal entre ambos. É essa reciprocidade causal que faz com que o discurso cidadão acredite poder moldar o mundo empírico, a partir de um julgamento que lhe é próprio.

Na empreitada de transmissão dos conhecimentos escolares, pode-se dizer que surgem as mais variadas formas de explicação. As modalidades de ensino que instauram e fazem acontecer a prática educativa pressupõem específicas e, cada vez mais aprimoradas formas de explicar as lições aos alunos (Rancière, 2004). Independentemente das críticas ao uso de metodologias ou de técnicas de ensino, pode-se dizer que a explicação está pressuposta em todas as formas de ensinar. Como um ato inaugural de aprendizagem, a explicação sustenta a ilusão de produtividade total e anula a sua matriz limitada. A

explicação reflete a pretensão, o idealismo da razão pedagógica, a segurança ilusória do ensino e da aprendizagem.

A explicação toma dimensões tamanhas que se torna quase uma via exclusiva de ensino e de aprendizagem. Ainda que sob múltiplas modelagens e teorias, a explicação mantém o seu império. Como uma via exclusiva de ensino e de aprendizagem, ela é contestada, aprimorada, teorizada, criticada sob muitas perspectivas, embora nenhuma a supere. Ao contrário, todas a reabilitam, como função essencial de um sujeito pensante, cognitivo, racional. Explica-se cada vez mais e de diferentes formas. Em seu processo explicativo, a educação encontra falhas, incompletudes, limites, mas continua a explicar a cada vez com mais primor. O professor explica, plica, dobra, redobra, prega, emprega outras falas, na pretensão de transmitir o conhecimento e fazer o sujeito-aluno alcançar determinada sabedoria.

Assim, tal discurso não considera a disjunção entre o visível e o enunciável, quando acredita que, por meio do que propõe, o aluno aprenderá isto ou aquilo. Ao afirmar que “as dificuldades (...) na resolução dos problemas e dos cálculos” devem-se “a uma relação ainda não tão bem estabelecida entre a criança e o número”, a proposta cidadã acredita tornar possível “a construção da noção de agrupamento” pelos alunos, por meio do “uso do material dourado” pelos professores (POA/SMED, 1998a, p. 51). Trata-se de uma vinculação forjada que não pode supor outra coisa diferente da transmissão de conteúdos tão criticada. É por esse motivo que, apesar de a Escola Cidadã ter a intenção de facilitar experimentações, ela recai na tarefa despropositada de transmitir conhecimentos.

O propósito de transmitir conhecimentos na escola consiste numa tarefa despropositada, não apenas porque contraria os pressupostos pedagógicos mais avançados da atualidade. Trata-se de uma tarefa despropositada, pelo menos, por dois motivos principais: primeiro, porque a linguagem não transporta ou conduz os conhecimentos de um lugar para outro; e, segundo, porque a linguagem tem força subjetivante. Estas duas características indicam que a força subjetivante da linguagem não está naquilo que ela poderia carregar de um sujeito a outro de forma intencional, mas nas diversas posições de subjetividade possíveis que enuncia. Apesar de a linguagem nos ser “apresentada como essencialmente informativa, e a informação, essencialmente como uma troca”, ela não faz apenas isso. Conforme Deleuze, “é improvável que a professora, quando explica uma operação ou ensina ortografia na escola, esteja transmitindo informações”. A professora “manda, dá

palavras de ordem”. Desta forma, “fornece-se sintaxe às crianças assim como se dá ferramentas aos operários, a fim de que produzam enunciados conformes às significações dominantes” (Deleuze, 1992a, p. 55).

Desde esse ponto de vista, poder-se-ia dizer que, a rigor, a escola ensina nada. Os sujeitos, inadvertidamente, aprendem ou não. No máximo, ela poderia ser uma facilitadora desse processo. Mas, como instituição disciplinar que é, ela parece fazer mais é impedir, bloquear estas linhas que fogem do previsível, apesar de muitas linhas de fuga insurgirem. Suas regras, suas avaliações, seus modelos de certo e errado são imprescindíveis ao regime de poder-saber escolar. Mas como explicar, então, que a Escola Cidadã não controla os efeitos daquilo que propõe e, ainda assim, disciplina e governa as subjetividades? O controle praticado pela pedagogia cidadã não se exerce, necessariamente, sobre os objetos que aspira controlar, justamente porque a dominação não é a fórmula geral do poder. Trata-se de uma cadeia relacional, onde as forças de poder e as formas de saber implicam-se mutuamente, e produtivamente na condução das condutas escolarizadas.<sup>62</sup>

A complexidade de tais relações faz com que o discurso da Escola Cidadã desconsidere a impotência da intencionalidade educativa, porque entende alcançar muitos de seus objetivos, embora de forma parcial, local e datada. Quanto à resolução do problema da “bagunça” em uma Turma de Progressão, uma professora afirma: “quando as atitudes inadequadas de alguns ameaçavam impedir o avanço de uma atividade, o grupo reagia para garantir a continuidade do trabalho” (POA/SMED, 1998a, p. 71-72). Essa análise supõe que alguns alunos entenderam a importância da tarefa proposta ou, pelo menos, que se interessaram por ela naquele momento. Mas como sustentar uma tal asserção de verdade? Como saber dos motivos pelos quais os alunos reagiram à interferência dos colegas? Sabe-se que tal reação dos alunos não retrata, necessariamente, a responsabilidade e a consciência cidadãs almejadas pela escola. Sabe-se, também, que isso não significa que as ações desses sujeitos estejam sendo conduzidas a um comprometimento, de forma que a “bagunça” não se repita ou que as “atitudes inadequadas” desapareçam. Sob que condições, então, ao observar determinadas atitudes de alguns alunos, a professora pode enunciar que está “confiante” por ter alcançado “crescimento e produtividade nesta turma”? (Ibid., p. 72).

---

<sup>62</sup> O discurso da Escola Cidadã exerce o governo das subjetividades, em meio às relações de liberdade e resistência, inerentes às relações de poder. Demais análises sobre as relações de poder no governo das subjetividades encontram-se no capítulo *Subjetividade escolarizada*.

Uma das condições de possibilidade dessa enunciação situa-se no fato de o discurso cidadão vincular o observado empiricamente (o que é visível) àquilo que só pode se dar em um outro registro (o que é enunciável). O que a professora diz a respeito do que vê nas atitudes dos alunos não retrata, necessariamente, tais atitudes. É por isso que o que ela diz não é o que ela vê. Dito de outro modo: não há como a professora saber o que significa aquilo que os alunos estão fazendo, se retrata um interesse na proposta de trabalho ou um desinteresse. Ela tampouco tem como afirmar acertadamente se isso significa crescimento ou produtividade. Se a professora pôde afirmar que o objetivo dos alunos era “garantir a continuidade do trabalho” (POA/SMED, p. 71-72), é porque as condições de visibilidade e de enunciação deste acontecimento educacional possibilitaram isso, e não porque há um vínculo entre o que ela diz e o que ela vê.

Esta desvinculação entre o visível e o enunciável indica que o objetivo didático-pedagógico em si mesmo não é alcançável. A intencionalidade embutida no que a Escola Cidadã objetiva realizar não garante o vínculo entre o que se ensina e o que se aprende, porque este exercício independe da intencionalidade. É possível afirmar que o objetivo didático-pedagógico não é alcançável, seja em sua parcialidade ou em sua totalidade, sobretudo porque tal definição não diminui o seu propósito de verdade. Ainda que o discurso cidadão reconheça que não atingirá a todos os sujeitos, o que é desde já incalculável, os seus objetivos contam com isso ou, pelo menos, contam com a possibilidade de atingir a uma maioria. A minoria resistente é ignorada, apesar de quase nunca ser uma minoria que resiste. Os objetivos da Escola Cidadã adquirem força de verdade precisamente porque não fazem concessão às impotências, ao contrário, ignoram-nas e pretendem superá-las, procedendo a conjeturas de outros objetivos possíveis. Curiosamente, as conquistas parciais instigam a Escola Cidadã a potencializar a sua pretensão de verdade.

#### **8.4 Binarismo teoria e prática**

É nessa proliferação discursiva que a Escola Cidadã elabora justificativas para explicar o porquê de muitos objetivos educacionais não serem alcançados. O discurso cidadão entende que ainda enfrenta “dois grandes desafios”, sendo que um deles refere-se a “exigências cada vez maiores de formação teórica [dos professores], diante da

complexidade da proposta” político-pedagógica da escola. A falta de formação dos professores é enunciada, portanto, como uma das causas dos insucessos da instituição escolar cidadã. Outro desafio enfrentado é o fato de as escolas da Rede Municipal de Ensino atenderem ao “público mais atingido pela crise social e a exclusão” (Azevedo, 2000b, p. 41). O fato de os alunos serem oriundos de classes populares é enunciado como um obstáculo para a instituição escolar atingir plenamente os seus objetivos. Contradição imanente ao discurso cidadão, tão interessante quanto digna de ser estudada. Justificativas como essas também são alvo de forte crítica, por operarem uma discriminação ou preconceito, seja em relação aos professores ou em relação aos alunos de classes populares.

O discurso cidadão discorda dos motivos dados para explicar a evasão de alunos da escola – que, aliás, caracteriza um grave problema para a instituição escolar, talvez porque seja o símbolo maior da impotência de um projeto educativo. Tal discurso critica a concepção de evasão que a compreende “como um fracasso individual do aluno”. Entende que, nestes casos, não se trata “de uma saída voluntária dessa criança ou jovem, mas um caminho imposto”, seja “pelas dificuldades econômicas da família”, seja “pelo insucesso da escola” (POA/SMED, 1996a, p. 9). As narrativas sobre a evasão enfocam diferentes dimensões e adquirem diversas nuances. Inclusive poderíamos multiplicá-las, fazendo algumas perguntas. Inexiste uma saída voluntária? Em que consiste o fracasso individual? O que significa tratar-se de um público fortemente atingido pela exclusão? Em que, precisamente, isso influenciaria? Esse público seria menos capaz de aprender? Muitas outras questões poderiam ser feitas, o que aumentaria o número de justificativas dadas como motivo para a evasão. Isso significa que não conseguimos explicar os insucessos da instituição escolar em sua completude, e que as explicações existentes são datadas e localizadas, muitas vezes contraditórias, e não universais ou transcendentais.

Para a Escola Cidadã, explicar os problemas que enfrenta para alcançar os seus objetivos educacionais pelo recorrente fracasso e dificuldade dos alunos é politicamente incorreto – ainda que ela o faça. Parece bem menos incorreto responsabilizar os professores, pelo seu engajamento ou sua formação. E, nesta ordem, torna-se muito mais fácil responsabilizar, ou melhor, culpar o Estado. Essa perspectiva que busca encontrar os culpados pelos problemas educacionais (enunciando, em contrapartida, as suas vítimas) faz com que o discurso cidadão enuncie que, entre outros motivos, um “ponto de dificuldade é

a carência, em alguns educadores, da aspiração de uma consciência cidadã” (Azevedo, 2000b, p. 41).

Essa busca por responsáveis pelas decepções pedagógicas deriva da crença de que a mudança na prática educativa “só acontecerá se o educador desenvolver consciência política, competência técnica e visão coletiva” (POA/SMED, 1996c, p. 7). É por este motivo que a prática discursiva cidadã entende que os “fundamentos teóricos e [a] predisposição dos envolvidos” se tornam indispensáveis ao “planejamento de uma proposta educacional” (Id., 1996d, p. 103). Neste sentido, para que a prática educativa esteja em sintonia com os aspectos teóricos que a fundamentam, “é indispensável que se tenha clareza política” por parte dos envolvidos (Id., 1996a, p. 13).

A Escola Cidadã demonstra uma preocupação fundamental com o que chama de “coerência entre discurso e prática” (Ibid., p. 13). É imprescindível “que nossa prática mantenha diálogo com as produções teóricas”, porque assim “nos libertaremos de nossas vendas em relação ao discurso hegemônico” (Id., 1995d, p. 51). Para tanto, inúmeros investimentos na formação de professores destinam-se a “garantir a relação entre teoria e prática” (Id., 1998b, p. 3). Tais investimentos tornam-se necessários frente à “convicção de que a escola será realmente cidadã quando conseguir sair do discurso progressista para uma prática progressista e emancipatória” (Id., 1996d, p. 50). Mas de que forma esse tipo de coerência entre teoria e prática, do qual depende um ensino que se pretende revolucionário, pode se fazer impraticável?

Talvez, o fato de os pressupostos teóricos da Escola Cidadã não servirem àquilo que se destinam não seja um problema de falta de consciência política daqueles que estão envolvidos no processo. O que o discurso cidadão chama de incoerência entre teoria e prática pode não resultar simplesmente de uma conduta alienada dos professores. O problema pode estar na própria concepção de teoria e de prática como dois termos distintos, opostos binariamente, os quais podem unir-se a serviço de uma causa. Isso significa que a concepção dialética possa ser o problema, pois não há síntese, mas uma diversidade de teses. Afinal, não são os próprios princípios da Escola Cidadã que afirmam isso? Diferença, multiplicidade, respeito a elas?

O discurso cidadão é recorrente em enunciar uma oposição entre teoria e prática. Isso ocorre em relação a várias dimensões do discurso educacional, seja ao afirmar que “a universidade tem muitos textos bonitos, bem elaborados, acadêmicos. Mas a universidade

pensa sobre o que ela pensa” (POA/SMED, 1998a, p. 7); ao defender que “é necessário adequar às nossas concepções a forma ideal de concretizá-las” (Id., 1996d, p. 103); ao buscar “relações dinâmicas entre teoria e prática” (Id., 2003, p. 81); ou, mesmo, ao intitular os cursos de formação de professores de “teórico-práticos”. Essa última oposição dá uma definição precisa ao teórico e ao prático. O curso de formação é prático “na medida em que propõe a vivência das atividades e a possibilidade de que as mesmas sejam aplicadas no cotidiano da sala de aula”. Ele é teórico “na medida em que, a partir dessas ações, busca refletir sobre o objetivo e o conhecimento que subsidia a própria ação” (Id., 1998b, p. 19).

Ressalta-se que o discurso cidadão enuncia a prática como o ponto de partida. É a partir do observado na prática de sala de aula que se deve buscar as reflexões teóricas para, com isso, entender, repensar e refazer a própria prática, entendida como a realidade concreta. É fundamentada em uma “orientação dialética” (Id., 1995b, p. 35) que a Escola Cidadã compreende esse processo. Sob tal orientação, espera que a ação educativa “oportunize o acesso ao conhecimento, sua construção e recriação permanente envolvendo a realidade dos alunos, suas experiências, saberes e cultura”, de forma que estabeleça “uma constante relação entre teoria e prática” (Id., 1996c, p. 34).

O problema desta forma de pensamento binário é que, ao dar preponderância aos dois termos das oposições, por este motivo, ele possibilita apenas a escolha de um ou outro, disto ou daquilo (Derrida e Roudinesco, 2004). Na concepção cidadã, a teoria opõe-se à prática. A prática está de um lado; a teoria, de outro. Esta forma de pensamento binário dá primazia a um dos termos das oposições, como nas expressões: dominantes e dominados, ricos e pobres, bom e mau, verdade e mentira, loucos e sãos, entre outras. Esta primazia dada a um dos termos das oposições binárias situa-o como o referente primeiro, como o modelo. No discurso da Escola Cidadã, a primazia é dada a tão criticada verdade científica ratificada nos pressupostos teóricos que fundamentam a sua proposta: “o Construtivismo Interacionista, a Educação Popular e a Interdisciplinaridade” (POA/SMED, 1996a, p. 14).

Embora o fato de tomar a teoria como um referente primeiro seja o oposto do que a Escola Cidadã incansavelmente propõe ao defender que a prática pedagógica deva partir da realidade do aluno, “deva necessariamente partir de vivências íntimas de cada um” (Id., 1998b, p. 82), a sua racionalidade binária não lhe deixa outra opção. O regime de verdade cidadão enuncia que é preciso ser coerente, isto é, fazer a prática vir ao encontro da teoria;

e para ser coerente, os sujeitos envolvidos precisam ter clareza política, isto é, crer no que a teoria afirma sobre a prática. Enfim, é preciso fazer duas coisas: acreditar e praticar aquilo que os referenciais teóricos propõem. Qualquer atitude diferente, como não praticar a teoria ou desacreditar no que a teoria afirma sobre a prática, fará com que a prática pedagógica seja inadequada, porque não logrará os propósitos cidadãos.

Isso significa que a discordância para com os pressupostos teóricos que fundamentam a Escola Cidadã é mais que uma simples incoerência entre teoria e prática. É um ato contra o propósito cidadão. Este é outro problema deste tipo de racionalidade binária. O fato de que pensar contra a lógica é defender o ilógico, pensar contra os valores é destituí-lo de importância, falar contra o humanismo é glorificar a barbárie, e assim por diante (Heidegger, 1991). Questionar a concepção dialética, por exemplo, é acima de tudo um ato reacionário e digno de repulsa. Cabe perguntar: uma tal referência totalizadora, que exclui a ambigüidade e exorta a diferença, em quê conseguiria ser revolucionária?

A Escola Cidadã entende que apesar de a educação popular ter como princípio partir da realidade do aluno, ela “não pode reduzir sua pedagogia a um *basismo*, isto é, partir do que os educandos sabem e ficar *nisto*” [grifos meus] (POA/SMED, 1998b, p. 26). O processo educativo precisa considerar as especificidades da realidade popular, “partindo de suas possibilidades, para, no conflito com outras produções, alcançar crescimento” (Ibid., p. 82). Ela deve respeitar os saberes populares “tencionando as diversas explicações e construindo novas” (Ibid., p. 26). Tais enunciações indicam que as *possibilidades* e as *explicações* de mundo dos alunos estão no nível mais baixo da hierarquia de conhecimentos a serem galgados por meio da educação cidadã. A prática, entendida como a realidade concreta dos alunos, deve ser cotejada por conhecimentos outros, o que os fará alcançar crescimento. Mais uma vez a supremacia do que a Escola Cidadã chama de dimensão teórica sobre o que entende ser a dimensão prática é notável.

Essa oposição binária, entre realidade prática e conhecimentos teóricos, é bastante comum ao pensamento educacional como um todo. O regime pedagógico de verdade atual partilha da concepção de que para aprender efetivamente determinadas coisas necessita-se de uma experiência prática, em detrimento de uma experiência teórica. Ainda que se relativize essa concepção, atribui-se à experiência concreta um valor maior em termos de aprendizagem. Esse binarismo relaciona-se à tradicional concepção de experiência: como o acúmulo de vivências diversas, a coleção de feitos, os quais, necessariamente, implicariam

aprendizagens. Não é raro ouvir algo do tipo: você pode ver tudo na televisão, ler notícias sobre o assunto, se informar sobre todos os horrores que acontece, mas nada é como estar lá, ver a realidade de perto. Mas o que poderia significar o *estar lá*, ou o *ver a realidade de perto*, se algo não se passar no sujeito, se algo não lhe acontecer, lhe cortar, dobrar, subjetivar?

Isso indica que, ao educador da Escola Cidadã, não basta estar próximo da realidade, estar na prática escolar, olhando o que acontece mesmo, vendo essa realidade de perto. Aliás, importa perguntar que realidade é essa. Existem muitas realidades, tantas quantas for possível ver e dizer. O que pode fazer a diferença não é o simples fato de se estar na realidade. O que faz diferença, o local onde ela (a diferença) se encontra, ou melhor, se passa é na própria experiência de sujeito. O que faz diferença é a experimentação do sujeito, seja neste ou naquele lugar. Para um sujeito compreender a realidade popular não basta estar trabalhando numa escola de periferia. Sabe-se disso. O que vai fazê-lo compreender esta realidade é outra coisa, é algo relativo àquilo que ele pode sentir, que pode atravessá-lo.

Pode-se dizer, inclusive, que a preocupação com o *estar lá* na realidade sequer procede. A experimentação da fome, por exemplo, não vai ser possibilitada ao intelectual cidadão só por ele ver de perto multidões famintas. Tampouco por ele fazer jejum ou greve de fome. Só fazem parte desta realidade, só *estão lá*, efetivamente, aqueles sujeitos envolvidos com aquilo mesmo, com as experiências de sentir vontade de comer e não ter como sanar essa vontade. São esses sujeitos que podem conhecer tais experimentações. Trata-se de uma experimentação particular que ninguém, nenhum profeta do bem, nenhum professor pode traduzir, descrever ou experimentar por uma simples aproximação com uma dada realidade.

É a oposição entre teoria e prática que sustenta as dimensões que conferem ao aspecto do conhecimento teórico e formal a capacidade de explicar a realidade. Essa oposição dá supremacia ao conhecimento teórico. Mas é por demais pretensiosa a leitura da realidade que lhe é derivada e que alguns julgam fazer. O fato de estar na realidade para melhor compreendê-la – além de demonstrar a obviedade de que se trata de um sujeito que não é deste lugar – indica a busca por algo pretensamente mais profundo, verdadeiro, essencial. Isso tudo para produzir receituários destinados a sanar sofrimentos que, sem dúvida, devem ter sido compreendidos perfeitamente. Caso não se consiga sanar os

problemas que foram observados na vivência prática, não é porque a solução retrate muita pretensão ou porque seja necessário relativizá-la, antes disso, é porque a leitura da realidade não foi feita corretamente. Assim faz o discurso cidadão: ao invés de problematizar a tradicional oposição entre teoria e prática, que sustenta uma supremacia, entende que não houve coerência entre uma e outra.

### **8.5 Condições de ver e dizer**

Os pressupostos teóricos que fundamentam uma proposta pedagógica e a prática dos professores em sala de aula se dão em dimensões diferentes, certamente, mas que não são estas dimensões de teoria e de prática. Tampouco são estes sujeitos os responsáveis pela articulação destes distintos espaços. As dimensões que delimitam as articulações entre aquilo que é projetado e aquilo que acontece na escola encontram-se nas condições de enunciação e de visibilidade do discurso pedagógico da Escola Cidadã. Tais condições articulam-se a campos de saber e de poder específicos, configurados a partir de disputas históricas, que podem remeter tanto à educação jesuítica e às propostas tecnicistas, quanto ao construtivismo e ao multiculturalismo. Resumindo toda a sua complexidade, poder-se-ia dizer que as articulações entre aquilo que é projetado e aquilo que acontece na instituição escolar se dão numa forma de luta entre distintos campos de poder e de saber.<sup>63</sup>

O conflito experimentado durante a implementação do projeto-político-pedagógico da Escola Cidadã em algumas escolas da RME é demonstrativo da complexidade das relações estabelecidas. O discurso da Escola Cidadã afirma que, durante esta trajetória, “um grupo possuía idéias revolucionárias sobre as mudanças no currículo (mudar por mudar), outro acreditava que conseguiria mudar, porque alguns teóricos incentivavam essa prática (mudar à força) e outros apegavam-se a um fazer pedagógico arcaico (não mudar)” (POA/SMED, 1996d, p. 101) Tais desafios não retratam, simplesmente, a incapacidade dos professores da Rede em implementar um projeto político-pedagógico cidadão. Eles remetem às condições de possibilidade de um tal discurso ser proferido no presente, seja em relação ao mudar por mudar, ao não mudar ou ao mudar à força.

---

<sup>63</sup> São as relações históricas que delimitam as condições de visibilidade e de enunciação de um discurso. Sobre isso, ver a concepção de crítica genealógica no capítulo *Instrumentos de combate*.

Antes de responsabilizar sujeitos individuais por tais concepções, por suas causas e conseqüências, é preciso perguntar como se fez e se faz possível que uma determinada mudança na prática pedagógica adquira essa relevância. De que forma se tornou possível que os professores precisassem atentar para uma prática pedagógica popular, democrática, participativa e não ditatorial e, sobretudo, destinada a libertar os sujeitos? Essas atitudes foram dotadas de valor de verdade na educação, motivo pelo qual os desafios daí decorrentes são constituídos na própria enunciação do discurso da Escola Cidadã – embora esteja articulado às rupturas e às continuidades históricas que enunciam e dão visibilidade à verdade pedagógica da atualidade.

Tal como afirmado em outro capítulo, é preciso compreender a prática discursiva cidadã como um conjunto de dispersões e não como um todo coerente. Sobretudo porque a educação não constitui um objeto em si, mas um campo de investimentos discursivos distintos, que varia conforme épocas e espaços enunciativos diferentes. A visibilidade dada ao aluno que usa as orelhas de burro e as enunciações sobre a professora que ganha uma maçã não constituem objetos fixos. A educação é vista de várias perspectivas e é enunciada de outras perspectivas ainda, pois os sujeitos não vêem as mesmas escolas ou os mesmos propósitos educativos, e não enunciam as mesmas dificuldades de aprendizagem ou os mesmos alunos. Esta disjunção entre as formas de saber – o visível e o enunciável – indica que não podemos crer na intencionalidade de um sujeito em relação a um objeto, porque a cada uma destas formas correspondem sujeitos e objetos específicos. Como, neste embate entre o visível e o enunciável, pode haver espaço para a intencionalidade?

A analítica de Foucault compreende que, “enquanto ficarmos nas palavras e nas frases, podemos crer numa intencionalidade através da qual a consciência visa a alguma coisa e se significa”, assim como, “enquanto ficarmos nas coisas e nos estados de coisas, podemos crer numa experiência selvagem que deixa-ser a coisa através da consciência”. Este é o motivo pelo qual sugere que a intencionalidade precisaria “superar as palavras e as frases em direção aos *enunciados*, as coisas e os estados de coisas em direção às *visibilidades*”. Enunciados e visibilidades não podem ser considerados em termos de uma relação direta, cada um deve ser entendido na irredutibilidade de sua dimensão. Para o filósofo, os enunciados não objetivam nada, nem revelam um sujeito, “mas apenas remetem a uma linguagem, a um ser-linguagem, que lhes dá objetos e sujeitos próprios e suficientes como variáveis imanentes”; e as visibilidades não abrem o mundo a uma

consciência, “mas apenas remetem a uma luz, a um ser-luz, que lhe dá formas, proporções, perspectivas propriamente imanentes, livres de todo o olhar intencional”. Trata-se de uma espécie de “há luz” e de “há linguagem”, motivo pelo qual o visível e o enunciável estão distantes da intencionalidade (Deleuze, 1988a, p. 116).

O discurso cidadão acredita na “possibilidade de transformarmos as relações estabelecidas entre teoria e prática, entre sujeito e objeto, certezas e verdades, dominantes e dominados, entre privilegiados e excluídos”, inclusive, enuncia que esta é “a *utopia* que nos movimenta em busca de uma sociedade justa, igualitária, fraterna, onde haja um efetivo exercício da cidadania” (POA/SMED, 1996a, p. 15). A possibilidade de a Escola Cidadã transformar as relações estabelecidas na sociedade é fato, pois esta é uma condição das relações de poder em que os sujeitos estão inseridos. Ela faz isso com ou sem a pretensão de fazê-lo. O que torna a pretensão cidadã inviável é o fato de ela delimitar os limites dessa transformação. Isso significa que a pretensão de transformar as relações estabelecidas na sociedade torna-se uma tarefa impossível, à medida que se circunscreve o que seria essa transformação.

O limite da intencionalidade educativa faz com que o regime de verdade da Escola Cidadã coloque os sujeitos nele enredados num constante exercício de pretensão e frustração. Tal discurso enuncia: “sabemos que todo este trabalho, por mais que acreditemos nele, não traz consigo a certeza e a garantia de resultados imediatos, nem mesmo a longo prazo” (Id., 1998a, p. 62). Transformar a realidade social, tendo um caminho pré-definido (o da verdade) e um local específico para chegar (o do bem), não constitui uma tarefa fácil, certamente. No momento em que isso é enunciado como meta, como pretensão da escola e dos sujeitos que com ela estão envolvidos, as frustrações se multiplicam. Isso faz com que as frustrações tornem-se fato, pois os objetivos a alcançar nunca serão controlados em completude.

Talvez seja a pretensão revolucionária da Escola Cidadã, por meio da qual ela enuncia-se onipotente, que leva tal projeto pedagógico a frustrar-se. Isso porque a frustração tem uma relação direta com o grau de pretensão depositado na tarefa educacional. Se, no discurso cidadão, a potência da escola está na categoria *utopia*, sua fragilidade pode estar na possibilidade de uma tal utopia confundir-se com uma onipotência totalitária. É difícil precisar os limites entre o que é um objetivo utópico e o que é um objetivo onipotente no discurso cidadão. A utopia enuncia-se onipotente por

acreditar que os objetivos a alcançar podem ser controlados. Isso faz com que a frustração entre na rede de poder-saber da escola. O que importa ressaltar é que uma tal depreciação do projeto pedagógico cidadão pode colocar em xeque a importância histórica das rupturas que estabelece. Isso não significa que a rede discursiva que se constrói em torno de um regime de poder-saber como o da Escola Cidadã seja implacável ou catastrófico, como se tal discurso sobre as frustrações dominasse o imaginário social e tivesse um poder arrebatador e totalizante, mas de efeitos seguros e imprevisíveis. É importante lembrar que “as pessoas sabem aquilo que elas fazem; freqüentemente sabem porque fazem o que fazem; mas o que ignoram é o efeito produzido por aquilo que fazem” (Dreyfus e Rabinow, 1995e, p. 206).

Parece importante perguntar se tal projeto educacional poderia afastar-se de uma lógica binária. Isso seria viável? Também seria produtivo perguntar se a busca de soluções para os problemas da educação poderia não ignorar a irreduzibilidade entre as formas de saber. Seria possível projetar soluções considerando a disjunção entre o que se diz e o que se vê? Mas antes de responder essas questões, coloca-se a necessidade de buscar os entrecruzamentos que tecem uma e outra dimensão, pois “há um perpétuo combate entre o que se vê e o que se diz” (Deleuze, 1992d, p. 133-134). Para buscar esses entrecruzamentos, seria preciso partir de uma história genealógica e se colocar a perguntar: sob qual regime de visibilidade a Escola Cidadã pode ser vista e por quais enunciados ela pode ser dita?

Perguntar pelas condições de visibilidade e de enunciação do discurso da Escola Cidadã parece ser uma tarefa promissora. Trata-se de um trabalho relevante, porque é nessa batalha entre o visível e o enunciável que se encontra “o ruído das palavras que conquistaram o visível, o furor das coisas que conquistaram o enunciável” (Id., 1988b, p. 119-120). Essa batalha entre as formas de saber é condicionada às relações de força, pois “são as relações de forças ou de poder informes que instauram as relações ‘entre’ as formas de saber formado”. Talvez seja uma tarefa urgente, porque é das forças que advém o elemento que difere, e esta força que difere é a “única capaz de fazer as duas formas em combate se comunicarem” (Ibid., p. 120). Isso nos remete à tarefa de pensar as formas de saber do discurso da Escola Cidadã para além de um vínculo representacional e para além da intencionalidade.

A crítica ao pensamento da representação, ao desvincular a linguagem daquilo que ela representa, instiga a diferentes percepções a respeito da intencionalidade educativa. Mas atribuir representações é o princípio de toda a produção e, por esse motivo, de seu limite. É em função disso que esta análise comporta algumas conseqüências, pois, se a representação é inevitável, é impossível criticar a representação em termos de veracidade ou falsidade. As incoerências e as ilusões de um projeto educativo são, sem dúvida, profundamente profícuas para a manutenção produtiva do aparato educacional. Isso nos instiga, pelo menos, a mais uma pergunta: o campo estratégico de poder-saber da educação poderia distanciar-se da intencionalidade?

## **9. RISCOS DO PENSAR**

*– De qual lado você se ligaria antes de mais nada? (...) – É preciso verdadeiramente escolher? – Não, não é preciso escolher, mas para qual lado você tenderia...? – Eu tentaria insinuar-me (Foucault, 1990, p. 60).*

Ao circunscrever um conjunto de dispersões de uma prática discursiva, esta tese colocou-se a analisar a forma pela qual algumas especificidades das dimensões do poder, do saber e do sujeito são enunciadas, e tornadas visíveis, no regime de verdade da Escola Cidadã. Compreender a forma pela qual essas dimensões adquirem visibilidade e enunciação adquire importância na medida em que as relações entre tais dimensões funcionam de forma a unir o sujeito à verdade de seu tempo. É por constituir formas de ser e de viver neste tempo presente que o discurso da Escola Cidadã tornou-se o objeto de problematização desta tese, configurando um problema para o pensamento.

Considerando-se as críticas ao pensamento clássico da representação, as quais demonstram a incapacidade de a linguagem representar fielmente a realidade, apontando que o pensamento não é a confirmação da adequação, da identidade, da correspondência entre as palavras e as coisas, torna-se importante perguntar no que consiste, então, a tarefa do pensamento. Importa frisar a relevância de tal questionamento – ao invés de dar-lhe respostas precisas – não apenas porque se insere numa relevante problematização filosófica da atualidade ou no questionamento do trabalho crítico próprio ao intelectual, mas também e especialmente por remeter à preocupação central da tarefa educativa.

Tendo isso em vista, cabe fazer algumas considerações sobre a problematização exercitada por este trabalho, no que se refere à experiência do pensamento. Pode-se dizer que o discurso da Escola Cidadã tornou-se um objeto de aprendizagem, um problema para o exercício do pensar, a partir de condições específicas de ver e dizer o discurso cidadão. Tais condições estão articuladas à maneira de cada indivíduo ser sujeito a tal discurso, à forma pela qual alguém se torna sujeito à verdade cidadã. Foi, portanto, a partir dessas condições que pensar o presente, como um desafio ao próprio pensar, tornou-se possível.

Nesta trajetória, o exercício de problematização não se assentou em bases seguras e estáveis; ao contrário, situou-se num território de riscos, incertezas e imprevistos. São os

riscos próprios ao exercício do pensar, as incertezas em relação ao discurso de verdade e as imprevisões das formas de ser sujeito a ele. Se o exercício do pensamento consiste na problematização crítica<sup>64</sup> de um objeto qualquer do discurso, o pensar concerne à análise dos limites desse objeto, o que envolve, desde já, a transposição mesma de tais limites. É essa transposição, desconhecida e incerta, o que impossibilita ao sujeito permanecer no mesmo lugar: ela modifica o próprio sujeito.

Inspirada nessa modalidade crítica, o objetivo da presente tese foi o de pensar a Educação Popular a partir de um referencial teórico que não faz parte do seu campo enunciativo. A tentativa foi a de escrever sobre a Educação Popular desde uma outra perspectiva analítica, utilizando diferentes instrumentos para pensar o território educacional. Não se trata de sustentar uma oposição, destinada a escolher entre o modo de pensar foucaultiano e o modo de pensar da chamada educação popular, mas de perguntar pela multiplicidade que há *entre* os binarismos. Para tanto, foi preciso operar num entre-lugar, o que implica correr os riscos inerentes à tentativa de dizer outras coisas, diferentes do esperado. Se a tarefa do pensamento consiste em transpor os limites do que se pensa, exercitar o pensamento é sempre uma tarefa arriscada.

Mas por que pensar a Educação Popular a partir de um aporte teórico que não é o da tradição dos estudos nessa área específica? Simplesmente para dizer outras coisas, coisas outras? Ora, a análise crítica do discurso da Escola Cidadã requer efetivamente que outras coisas sejam ditas. Este é, justamente, o comprometimento ético-político da tarefa crítica. O que fazer se não tentar pensar diferentemente do que se pensa, conjecturar outros discursos para, quem sabe, almejar outras formas de ser sujeito a eles? Continuar enunciando o sujeito de classe popular em déficit, excluído, em processo de inclusão? Permanecer olhando para um poder centrado, reprodutivo e coercitivo? Persistir enunciando verdades universais sob o manto da contingência e da parcialidade? Sustentar, por meio de tais assertivas, a crença no pensamento da representação, como se a correspondência, a conformidade e a adequação guardassem o sentido da relação entre o que vemos e dizemos?

Parece necessário dizer outras coisas para além da necessidade de conscientização, de distribuição de poder, de partilha igualitária de renda e de direitos sociais. Isso não significa que essas necessidades não sejam legítimas, pois elas se

---

<sup>64</sup> A crítica é aqui entendida tal como definida por Michel Foucault. A concepção de crítica, da qual este trabalho partilha, está exposta no capítulo *Instrumentos de combate*.

tornaram legítimas em meio às disputas que constituem os regimes de verdade em que estamos inseridos. Há toda uma dimensão política em torno das preocupações sociais, as quais têm como fundamento a premissa de que determinados sujeitos não podem ficar aquém das conquistas humanas a que outros sujeitos têm acesso. No entanto, sabe-se que o fato de projetar formas de suprir determinadas necessidades – como aquelas oriundas do que convencionalmente se compreende como os desvios resultantes do processo civilizatório – não tem garantido a solução do que enunciamos como problema. Tais projeções enfrentam diferentes ordens de forças, constituem-se a partir de objetivos paradoxais, experimentam sujeições diversas e deparam-se com a imprevisibilidade dos efeitos.

Então, isso significa que não se deva questionar as desigualdades, nem mesmo projetar formas de suprir as necessidades da sobrevivência humana? Não, de forma alguma isso seria possível; tampouco caracteriza uma demanda para a qual deveríamos atentar. A relevância de tais questionamentos é reconhecível, devemos fazê-los, sem dúvida, e muitos os fazem, mas pode não ser a única forma possível de se fazer perguntas. Inclusive, pode não ser a única forma possível de encontrar respostas para o que enunciamos como problema. O que importa ressaltar é a necessidade de perguntar sobre o que *mais* pode ser dito. O que fazer após a constatação do problema e a projeção de uma solução, o que pensar para além disso? Há o que pensar?

Talvez seja interessante perguntar de que forma, historicamente, algo entra no campo do pensamento como objeto de problematização. Como isto ou aquilo se torna um problema? O fato é que a instituição educacional precisa de respostas urgentes e de soluções para aquilo que enuncia como problemático. Tais respostas e soluções, embora parciais, provisórias ou não, são sempre dotadas do crédito da verdade. A pergunta sobre como fazer tornou-se imprescindível à educação, e a busca de respostas e soluções, indispensável. Não seria produtivo perguntar, inclusive, sobre o porquê de tal busca? Quais são as condições de possibilidade de a educação ter se constituído como uma forma de saber que não prescinde dessa busca? A que problemas a educação respondeu historicamente, e a que problemas precisa responder agora? Como se configuraram esses problemas? Que respostas foram dadas? Uma genealogia das formas de problematização, próprias aos regimes pedagógicos de verdade, poderia ser útil para que novas lutas pudessem ser travadas em torno de um tal estatuto de verdade.

Perguntar a respeito dessas formas de investimento histórico é questionar a maneira pela qual determinadas objetivações éticas transformam os humanos em sujeitos, e sujeitos de determinado tipo. Comporta descrever como as relações de poder-saber-verdade produzem o nosso entendimento acerca do sujeito, da escola, da educação, produzindo-os. Numa dimensão mais geral, tal questionamento indaga sobre o tipo de trabalho ético que realizamos sobre nós mesmos para sermos sujeitos, a partir de discursos e práticas. É por meio desse trabalho ético que inventamos os nossos modos de existência, de tal forma que o modo de existência do indivíduo moderno tem como uma das mais importantes obrigações morais uma incessante busca da verdade de si mesmo.<sup>65</sup>

Importa ressaltar que tal questionamento histórico torna possível a visualização de diferentes modalidades de invenção das formas de subjetividade, o que faz atentar para a possibilidade mesma de transgredi-las. Importa pensar nas formas de transgressão não para investir numa modalidade de subjetividade ou dissipar outra – com o intuito de produzir um sujeito auto-estilizado, moral e eticamente melhorado –, mas sim como uma forma de luta. Lutar é fazer do exercício do pensamento uma arma para problematizar as formas como somos subjetivados. Antes de responder, propor grandes revoltas ou indicar soluções, trata-se de perguntar: se transgredirmos a prática subjetivante moderna, tornar-se-ia visível e enunciável uma nova economia das relações de poder?

Essa perspectiva de análise não retrata um posicionamento niilista, digno de rechaço por um pensamento educacional comprometido, por não conjecturar reformismos ou apontar soluções. Talvez seja preciso resistir à tendência de abandonar certos debates teóricos. Por que, por exemplo, “ao invés de aplaudir a situação em que uma pessoa diz algo e outra a denuncia como um ‘ideólogo da burguesia’, como ‘um inimigo de classe’, etc., não poderíamos iniciar um diálogo sério?” (Foucault, 1996b, p. 48). É como se o exercício intelectual se fundamentasse em um “modelo de guerra”, pois quando alguém se encontra frente a um sujeito com idéias diferentes das suas, tende a identificar esse sujeito como um inimigo, o que impõe que se lute até triunfar sobre ele. Este caminho conduz à opressão, não importa quem o tome, pois reafirma uma posição de superioridade. A propósito, “o que é mais difícil: tomar parte em uma luta contra o ‘inimigo’, ou investigar, juntos ou separadamente talvez, os problemas que se colocam?” (Ibid., p. 49).

---

<sup>65</sup> Tal obrigação deve-se ao fato do conhecimento de si ter tornado-se fundamental para os empreendimentos e as transformações históricas acerca da subjetividade. Essa discussão pode ser encontrada em vários trabalhos de Foucault, dentre os seguintes: 1991, 1993, 1994, 1996b, 1997e, 1997f, 1997g, 2004.

Esta tese tem um interesse particular de salientar a produtividade de uma postura que não se coloque, *a priori*, fechada a problematizações de campos que diferem daquele de onde se está situado teoricamente. A verdade não está aqui, nem lá. Mas esse interesse pode ser compreendido como uma grande ilusão. Talvez denote uma pretensão dialógica, para alguns; ou uma crença na razão e no progresso da ciência, para outros. Todas as possibilidades podem ser consideradas. Ao partilhar de estudos foucaultianos entende-se este ensejo: “nada é mais inconsistente que um regime político indiferente à verdade” (Foucault, 1991, p. 240). Estamos todos inseridos em regimes de verdades, que bom que podemos dizê-los plurais. Assim exercitamos, minimamente, a nossa liberdade.

Ainda assim, restaria a dúvida a respeito de a postura dialógica, tão propalada na educação, ser mesmo possível. Não parece produtivo ao campo educacional que os intelectuais, trabalhadores e pesquisadores da educação permaneçam na posição de profetas universais. Ao contrário do que enunciam seus pregadores, essa posição não é dialógica. Antes de dialogar e duvidar, ela arma-se de certezas numa guerra contra inimigos. Ao invés de combater a forma pela qual a verdade nos torna sujeitos, ela luta contra os próprios sujeitos. Isso não significa que se pretenda chegar a um consenso, o que estaria próximo de encontrar finalmente uma verdade. Nem mesmo quer dizer que se deva apenas considerar a existência de múltiplas verdades. Antes, trata-se de acreditar na possibilidade de investir em novas modalidades de enunciação da verdade, de ativar ficções no interior da verdade (Dreyfus e Rabinow, 1995e).

Mas essa é apenas uma dentre tantas formas possíveis de pensar o presente. Compreender que podemos problematizar o mundo de diferentes maneiras talvez seja bastante complexo, pois desestabiliza, ainda mais uma vez, a pretensão de verdade universal. No entanto, a falibilidade da verdade não se cansa de suspender a certeza de que andamos rumo ao bem, a caminho do progresso, na plenitude dos espetáculos da razão. É por este motivo que pensar para além da verdade torna-se uma tarefa ético-política de grande relevância, senão urgente. Não porque se poderá burlar a sua falibilidade, mas porque se poderá tentar escapar de algumas determinações, produzindo um pensamento menos sujeito às suas assertivas.

Se não há processo de subjetivação alheio à verdade, o que resta é problematizar a forma pela qual nos assujeitamos a ela. Afinal, seja ao investir ou sucumbir, tolerar, negar ou valorizar, a verdade constrói condutas, produz demandas, define o legítimo e o abjeto,

enfim, produz sujeitos em meio a relações de poder-saber. Se o perigo da verdade é a sujeição a que somos submetidos, tentar tornar-se menos sujeito a ela é uma forma de enfrentar esse perigo. A possibilidade de resistir às formas de sujeição da subjetividade, como um constante pôr-se à prova, constitui uma possibilidade cotidiana no exercício do pensamento e da ação. Mas produzir um pensamento menos sujeito às verdades de nosso tempo não significa ancorar-se num porto seguro, ao contrário, implica arriscar-se a experimentar outras sujeições, e a enfrentar, também, novos perigos.

Quanto à necessidade de conjecturar estratégias políticas, eis, portanto, uma delas, talvez a mais difícil. Uma estratégia de investimento que se refere à tentativa de experimentar uma relação com a verdade de prática de liberdade. Um tal relação não consiste em libertar a verdade do poder, tendo em vista não ser possível desvinculá-los. Uma relação com a verdade, de prática de liberdade, consiste em investir na possibilidade de desvincular-se, em meio às relações entre as forças de poder e as formas de saber, do tipo de sujeição ao qual a verdade se articula. Isso indica a possibilidade de o intelectual da educação buscar novas formas do dizer verdadeiro. Talvez seja possível perguntar outras coisas, para além do *quê podemos fazer* por aqueles que, nós mesmos, enunciamos como carentes de nossas respostas.

Mas a experimentação de novas e inesperadas práticas de liberdade não configura uma demanda revolucionária ou uma tarefa de sujeitos conscientes. Tampouco supõe um controle subjetivo de determinados atos que resultariam em efeitos previsíveis. A liberdade configura-se na imprevisibilidade das formas de pensamento e ação dos indivíduos, que não consiste no fim de algum tipo de dominação, mas que se articula nos dispersos arranjos de ações possíveis dos sujeitos (Rajchman, 1997). Irredutível às relações de poder-saber, o exercício do pensamento pode desdobrar-se, pode constituir uma saliência, uma curvatura, uma outra relação do sujeito consigo mesmo. Uma relação na qual nos arriscamos no território de pensar o impensado, uma relação que dobra a força da verdade e faz emergir outras condições de visibilidade e de enunciação (Deleuze, 1988b).

Importa considerar o pensamento como algo ligado a uma experiência do sujeito consigo mesmo, a um exercício de transformação de si (Foucault, 1996b). Ao experimentar a escrita do pensamento, ainda que o sujeito escreva para se fazer entender, ele jamais saberá da exatidão desse entendimento. Isso porque cada leitor transforma o que lê numa experimentação de si próprio. Mas o sujeito escreve para explicar, partindo do pressuposto

de que o outro não entende, já que as formas de pensar não são universais. Escrever torna-se o próprio desafio da alteridade. Se um sujeito escreve para se fazer entender, a escrita implica o seu próprio entendimento acerca de si. Assim que, ao escrever para explicar, dobrar e redobrar o pensamento, a educação, a sociedade, a vida, o sujeito dobra, redobra e multiplica a si mesmo. É como se o exercício do pensamento tivesse a função de fazer o sujeito desgarrar-se de si mesmo, de impedi-lo de permanecer o mesmo.

A escrita desta tese experimentou escapar, ainda que breve e provisoriamente, das formas de sujeição às verdades de nosso tempo. Pode-se dizer que foi como uma tentativa de experimentar uma relação com a verdade de prática de liberdade que pulsou esta escritura. É possível compreendê-la assim, ainda que aquilo que marca pela especificidade da diferença possa parecer mais incoseqüente e menos comprometido do que aquilo que permanece intocavelmente verdadeiro. Essa é uma leitura possível para todos nós, que somos sujeitos à verdade. Frente às inúmeras possibilidades de sujeição, é impossível prever se esta tese ativou ficções no interior da verdade, pois não há como saber dos seus efeitos de verdade. Embora pensar diferentemente do que se pensa possa tornar-se um ato arriscado, pois se trata de uma aventura para fora da dimensão tranqüilizadora do idêntico, infelizmente, não dominamos a magia de prever os efeitos do que pensamos, escrevemos e dizemos. Alguém domina?

## 10. REFERÊNCIAS

- ABRÃO, Bernadete Siqueira. *História da Filosofia*. Os Pensadores. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2004.
- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1982.
- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- ALVAREZ-URIA, Fernando e VARELA, Julia. *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta, 1991.
- AMADO, Wolmir. O ensino colonial pré-pombalino no Brasil – 1549 a 1759. In: *Educação e Filosofia*. Uberlândia: 5 e 6 (10 e 11), jan./dez. 1991. p. 57-78.
- APEL, Karl-Otto. Etnoética e Macroética Universalista: Oposição ou Complementaridade? In: Siebeneichler, Flávio Beno. (Org.). *Ética, Filosofia e Estética*. Editora Central/ Universidade Gama Filho, 1997. p. 18-40.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.
- ÁVILA, Ivany Souza. e MOLL, Jaqueline. Parecer sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre, V.21, n.1, p. 242-252, jan./jun., 1996.
- AZEVEDO, José Clóvis de. Educação e neoliberalismo. In: PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. *Escola Cidadã: construindo sua identidade*. *Revista Paixão de Aprender*, n.9, p. 26-39, dezembro, 1995a.
- \_\_\_\_\_. Introdução. In: AZEVEDO, José Clóvis de; e SILVA, Luiz Heron da. (Orgs.) *Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Rio de Janeiro/Petrópolis: Vozes, 1995b. p. 9-10.
- \_\_\_\_\_. Soberania popular, gestão pública e escola cidadã. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos. (Orgs.) *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: Ed. SMED – Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1997. p. 9-19.
- \_\_\_\_\_. Apresentação. In: AZEVEDO, José Clóvis de.; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa e SIMON, Cátia. (Orgs.) *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000a. p. 9-10.
- \_\_\_\_\_. A Escola Cidadã: desafios, diálogos e travessias. In: AZEVEDO, José Clóvis de.; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa e SIMON, Cátia. (Orgs.) *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000b. p. 23-48

AZEVEDO, José Clóvis de.; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa e SIMON, Cátia. (Orgs.) *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000c.

BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre, V.19, n.1, p. 89-96, jan./jun., 1994.

\_\_\_\_\_. Parecer sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre, V.21, n.1, p. 260-264, jan./jun., 1996.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato. (Org.) *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-145.

BOURDIEU, Pierre.; PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1975.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Em campo aberto*. Escritos sobre Educação Popular. São Paulo: Cortez, 1995.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental*. Brasília: MEC/Ação Educativa, 1997b.

BURCHELL, Graham. Liberal government and techniques of the self. In: BARRY, Andrew; OSBORNE, Thomas; ROSE, Nikolas (ed.). *Foucault and political reason: liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. Chicago: The University of Chicago Press, 1996. p. 19-36.

CHASSOT, Attico. Parecer sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre, V.21, n.1, p. 265-271, jan./jun., 1996.

CORAZZA, Sandra Mara. *História da infância sem fim*. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

\_\_\_\_\_. Governamentalidade moral do currículo nacional. In: \_\_\_\_\_. *O que quer um currículo?* Petrópolis: Vozes, 2001a. p. 77-96.

\_\_\_\_\_. Currículos alternativos-oficiais: o(s) risco(s) do hibridismo. In: \_\_\_\_\_. *O que quer um currículo?* Petrópolis: Vozes, 2001b. p. 97-127.

D'ÁVILA, José Luiz Piôto. Trajetória escolar: investimento familiar e determinação de classe. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, V.19, n.62, p. 31-63, abr., 1998.

DEEM, George. *Art School*. London: Thames & Hudson, 2005.

DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

\_\_\_\_\_. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988a.

\_\_\_\_\_. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1988b.

\_\_\_\_\_. Três questões sobre seis vezes dois. (Godard) In: \_\_\_\_\_. *Conversações*. 1972-1990. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992a. p. 51-61.

\_\_\_\_\_. Rachar as coisas, rachar as palavras. In: \_\_\_\_\_. *Conversações*. 1972-1990. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992b. p. 105-117.

\_\_\_\_\_. A vida como obra de arte. In: \_\_\_\_\_. *Conversações*. 1972-1990. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992c. p. 118-126.

\_\_\_\_\_. Um retrato de Foucault. In: \_\_\_\_\_. *Conversações*. 1972-1990. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992d. p. 127-147.

\_\_\_\_\_. *Lógica do sentido*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

DEL PINO, Mauro Augusto Burkert. *Educação, trabalho e novas tecnologias: as transformações nos processos de trabalho e de valorização do capital*. Pelotas: Editora UFPel, 1997.

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elisabeth. *De que amanhã...* Diálogo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

DEWS, Peter. Adorno, pós-estruturalismo e a crítica da identidade. In: ZIZEK, Slavoj. (org.) *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 51-70.

DONZELOT, Jacques. *A polícia das famílias*. Edições Graal, 1980.

DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. Em direção a uma teoria da prática discursiva. In: \_\_\_\_\_. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a. p. 49-88.

\_\_\_\_\_. O fracasso metodológico da Arqueologia. In: DREYFUS, Hubert L., RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995b. p. 89-112.

\_\_\_\_\_. A analítica interpretativa. In: DREYFUS, Hubert L., RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995c. p. 116-139.

\_\_\_\_\_. Da hipótese repressiva ao bio-poder. In: DREYFUS, Hubert L., RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995d. p. 140-157.

\_\_\_\_\_. Poder e verdade. In: DREYFUS, Hubert L., RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995e. p. 202-224.

\_\_\_\_\_. A analítica interpretativa da ética de Foucault. In: DREYFUS, Hubert L., RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995f. p. 279-291.

DUSSEL, Inês. Foucault e a escrita da história: reflexões sobre os usos da genealogia. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre, V. 29, n.1, p. 45-68, jan./jun., 2004.

EAGLETON, Terry. Da pólis ao Pós-modernismo. In: \_\_\_\_\_. *A ideologia da estética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. p. 264-300.

ENQUITA, Mariano Fernández. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UFRGS. Parecer sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre, V.21, n.1, p. 229-241, jan./jun., 1996.

FERNANDES, Francisco. *Dicionário Brasileiro Globo*. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1984.

FERREIRO, Emília. e TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FILHO, Adelmo Genro. Contra o socialismo legalista. *Revista Práxis*. Porto Alegre: Editora Tchê!, V.4, p. 37-53, out., 1986.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Corpos e mentes na mídia: a adolescência em discurso*. Porto Alegre: PPGEDU-UFRGS, 1994. 109p. Projeto de Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1994.

\_\_\_\_\_. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 114, p. 197-223, nov., 2001.

FOUCAULT, Michel. Qu'est-ce que la critique? Critique et *Aufklärung*. *Bulletin de la Société française de philosophie*. Tradução de Gabriela Lafeté Borges e Wanderson Flor do Nascimento. Vol. 82, nº 2, avr/juin, 1990. p. 35-63.

\_\_\_\_\_. El interés por la verdad. In: \_\_\_\_\_. *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta, 1991. p. 229-242.

\_\_\_\_\_. *O que é um autor?* Lisboa: Vega, 1992.

\_\_\_\_\_. Verdade e subjetividade. In: *Revista de Comunicação e Linguagens*. Foucault: uma analítica da experiência. Lisboa/Portugal, Edições Cosmos, p. 203-233, dez., 1993.

\_\_\_\_\_. La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad. In: *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: Ediciones de la Piqueta, 1994. p.105- 142.

\_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L., RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a. p. 231-249.

\_\_\_\_\_. Michel Foucault entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. In: DREYFUS, Hubert L., RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995b. p. 253-278.

\_\_\_\_\_. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1995c.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir*. História das violências nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1995d.

\_\_\_\_\_. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996a.

\_\_\_\_\_. *El yo minimalista y otras conversaciones*. Buenos Aires: La Marca, 1996b.

\_\_\_\_\_. A vontade de saber. 1970-1971. In: \_\_\_\_\_. *Resumo dos cursos do Collège de France*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997a. p. 9-16.

\_\_\_\_\_. Teorias e instituições penais. 1971-1972. In: \_\_\_\_\_. *Resumo dos cursos do Collège de France*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997b. p. 17-23.

\_\_\_\_\_. Segurança, território e população. 1977-1978. In: \_\_\_\_\_. *Resumo dos cursos do Collège de France*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997c. p. 79-86.

\_\_\_\_\_. Nascimento da biopolítica. 1978-1979. In: \_\_\_\_\_. *Resumo dos cursos do Collège de France*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997d. p. 87-97.

\_\_\_\_\_. Do governo dos vivos. 1979-1980. In: \_\_\_\_\_. *Resumo dos cursos do Collège de France*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997e. p. 99-106.

\_\_\_\_\_. Subjetividade e verdade. 1980-1981. In: \_\_\_\_\_. *Resumo dos cursos do Collège de France*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997f. p. 107-115.

\_\_\_\_\_. Hermenêutica do sujeito. 1981-1982. In: \_\_\_\_\_. *Resumo dos cursos do Collège de France*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997g. p. 117-134.

\_\_\_\_\_. *História da sexualidade II*. O uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

\_\_\_\_\_. Verdade e poder. In: \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1999a. p. 1-14.

\_\_\_\_\_. Nietzsche, a genealogia e a história. In: \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1999b. p. 15-37.

\_\_\_\_\_. Os intelectuais e o poder. In: \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1999c. p. 69-78.

\_\_\_\_\_. Poder-corpo. In: *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro, Graal, 1999d. p. 145-152.

\_\_\_\_\_. Genealogia e poder. In: \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1999e. p. 167-177.

\_\_\_\_\_. Soberania e disciplina. In: \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1999f. p. 179-191.

\_\_\_\_\_. A governamentalidade. In: \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro, Graal, 1999g. p. 277-293.

\_\_\_\_\_. *História da sexualidade I. A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1999h.

\_\_\_\_\_. *História da sexualidade III. O cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal, 1999i.

\_\_\_\_\_. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1999j.

\_\_\_\_\_. Isto não é um cachimbo. In: \_\_\_\_\_. *Estética: Literatura e pintura, música e cinema*. Ditos e Escritos III. Rio de Janeiro: Forense, 2001. p. 247-263.

\_\_\_\_\_. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. Nietzsche, Freud, Marx. In: \_\_\_\_\_. *Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento*. Ditos e Escritos II. Rio de Janeiro: Forense, 2005a. p. 40-55.

\_\_\_\_\_. O que são as luzes? In: \_\_\_\_\_. *Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento*. Ditos e Escritos II. Rio de Janeiro: Forense, 2005b. p. 335-351.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1987.

GALLO, Silvio. Repensar a educação: Foucault. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre, V. 29, n.1, p. 79-96, jan./jun., 2004.

GANDIN, Luis Armando; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reestruturação educacional como construção social contraditória. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.) *Educação em tempos de incertezas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 59-92.

GARCIA, Maria Manuela Alves. *A função pastoral-disciplinar das pedagogias críticas*. Porto Alegre: PPGEDU-UFRGS, 2000. 155f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da.; GENTILI, Pablo. (Orgs.) *Escolas S.A.* Brasília: CNTE, 1996a. p. 9-49.

\_\_\_\_\_. A mcdonaldização da escola: a propósito de “Consumindo o Outro”. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.) *Escola básica na virada do século*. Cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 1996b. p. 45-60.

GENTILI, Pablo. e SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) *Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Faculdade de Educação da UFRGS. Brasília: CNTE, 1996.

GOLIN, Tau. Uruguai, o povo vigiado. *Revista Práxis*. Porto Alegre, Editora Tchê!, V. 4, p. 77-104, out., 1986.

GONTIJO, Eduardo Dias. A abordagem estrutural e a questão do sujeito do ponto de vista da ética. In: MARI, H.; DOMINGUES, I. ; PINTO, J. (org.) *Estruturalismo: memória e repercussões*. Rio de Janeiro: UFMG: Diadorim, 1995. p. 153-162.

GORDON, Colin. Government Rationality: an introduction. In: BURCHELL, G. GORDON, C.; MILLER, P. (Ed). *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*. Chicago: University of Chicago Press, 1991. p. 1-48.

GORE, Jennifer M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) *O sujeito da educação*. Estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-20.

HABERMAS, Jürgen. Uma outra saída para a filosofia do sujeito. In: \_\_\_\_\_. *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Dom Quixote, 1990. p. 275-307.

HEIDEGGER, Martin. Sobre o “Humanismo”. In: \_\_\_\_\_. *Carta sobre o Humanismo*. São Paulo: Ed. Moraes, 1991. p. 1-47.

HORN, Carlos Henrique. (Org.) *Porto Alegre: o desafio da mudança*. Porto Alegre: Editora Ortiz, 1994.

KNIJINIK, Gelsa. Parecer sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre, V.21, n.1, p. 253-259, jan./jun., 1996.

KOUTZI, Flávio. *1991-1992: a tragédia da educação*. Porto Alegre: CORAG, 1993.

KRUG, Andréa. Em Porto Alegre, escola municipal por Ciclos de formação: uma caminhada de rompimentos e construções. *Revista de Educação*. Brasília: AEC do Brasil, n.101, p. 99-106, out.,1996.

\_\_\_\_\_. *Ciclos de formação: uma proposta transformadora*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MACHADO, Roberto. Introdução. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro, Graal, 1999. p. 7-23.

MARSHALL, James. Governamentalidade e educação liberal. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 21-34.

MILLER, Peter; ROSE, Nicolas. Governing economic life. In: GANE, M.; JOHNSON, T. (Ed.) *Foucault's new domains*. Londres: Routledge, 1993. p. 75-105.

MORAES, José Luis Vianna. *Desenvolvimento econômico e a Prefeitura de Porto Alegre*. In: AZEVEDO, José Clóvis de; SILVA, Luiz Heron da. (Orgs.) *Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 199-207.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Neoliberalismo, currículo nacional e avaliação. In: SILVA, Luis Heron da.; AZEVEDO, José Clóvis de. (Org.). *Reestruturação Curricular. Teoria e Prática no cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre, V.21, n.1, p. 9-22, jan./jun., 1996.

\_\_\_\_\_. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1998. p. 11-36.

NARODOWSKY, Mariano. *Infancia y poder*. La conformación de la pedagogía moderna. Buenos Aires: Aique, 1994.

ORTEGA, Francisco. *Amizade e estética da existência em Foucault*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

PALAMIDESI, Mariano Ismael. Curriculum, disciplina y objetividad: Heidegger y las consecuencias del giro lingüístico. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre, V.23, n.2, p. 27-41, jul./dez., 1998.

PETERS, Michael. Governamentalidade Neoliberal e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) *O sujeito da educação*. Estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 211-224.

\_\_\_\_\_. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Uma introdução. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PLATÃO. *A República*. Tradução de Enrico Corvisieri. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2004.

PORTO ALEGRE, Coordenação de Comunicação Social. *Orçamento Participativo: regimento interno*. Critérios gerais, técnicos e regionais. Edição CCS, fevereiro, 1998.

PORTO ALEGRE, Secretaria Municipal de Educação. Tempo e Espaço na educação de Jovens e Adultos. *Cadernos Pedagógicos nº 1*, agosto, 1994a.

\_\_\_\_\_. Encontro de professores de línguas e Proposta Pedagógica da Escola Especial. *Cadernos Pedagógicos nº 2*, dezembro, 1994b.

\_\_\_\_\_. A Unicidade da Ciência e outros temas *Cadernos Pedagógicos nº 3*, março, 1995a.

\_\_\_\_\_. Congresso Constituinte: eixos temáticos. *Cadernos Pedagógicos nº 4*, abril, 1995b.

\_\_\_\_\_. Encontro de Verão: textos básicos. *Cadernos Pedagógicos nº 5*, maio, 1995c.

\_\_\_\_\_. Educação de Jovens e Adultos: relatos do cotidiano. *Cadernos Pedagógicos nº 6*, dezembro, 1995d.

\_\_\_\_\_. As Interfaces da Escola Cidadã nas Séries Iniciais. *Cadernos Pedagógicos nº 7*, janeiro, 1996a.

\_\_\_\_\_. Em busca da Unidade Perdida: Totalidades de Conhecimento. *Cadernos Pedagógicos nº 8*, junho/setembro, 1996b.

\_\_\_\_\_. Ciclos de formação: proposta político-pedagógica da Escola Cidadã. *Cadernos Pedagógicos nº 9*, dezembro, 1996c.

\_\_\_\_\_. O especialista em educação da perspectiva da Escola Cidadã. *Cadernos Pedagógicos nº 10*, dezembro, 1996d.

\_\_\_\_\_. Encontro de Verão de 1996: construindo referenciais para o currículo da Escola Cidadã. *Cadernos Pedagógicos nº 11*, dezembro, 1996e.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação de Jovens e Adultos. Para ler e escrever a cidade. *Cadernos do MOVA-POA nº 1* – Movimento de Alfabetização de Porto Alegre, 1996f.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação de Jovens e Adultos. Educação de adultos e educação popular. *Cadernos do MOVA-POA n°2* – Movimento de Alfabetização de Porto Alegre, 1996g.

\_\_\_\_\_. Falas do cotidiano: vivências nos Ciclos de formação. *Cadernos Pedagógicos n° 12*, julho, 1998a.

\_\_\_\_\_. Movimento de alfabetização: para ler e escrever a cidade. *Cadernos Pedagógicos n° 14*, agosto, 1998b.

\_\_\_\_\_. Serviço de Educação de Jovens e Adultos. *Falando de Nós: o SEJA*. Porto Alegre: Ed. Secretaria Municipal de Educação, 1998c.

\_\_\_\_\_. Diferentes momentos de aprendizagem: Projetos de Verão e Congressos do SEJA. *Cadernos Pedagógicos n° 16*, julho, 1999a.

\_\_\_\_\_. Planejando as Totalidades de Conhecimento na perspectiva do Tema Gerador II. *Cadernos Pedagógicos n° 17*, julho, 1999b.

\_\_\_\_\_. Caderno de estudos para professores da Rede Municipal de Ensino. *Cadernos Pedagógicos n° 18*, dezembro, 1999c.

\_\_\_\_\_. III Encontro de escolas por Ciclos de formação. *Cadernos Pedagógicos n° 19*, dezembro, 1999d.

\_\_\_\_\_. Fazendo diferença: Educação Especial. *Cadernos Pedagógicos n° 20*, outubro, 2000a.

\_\_\_\_\_. II Congresso Municipal de Educação: teses e diretrizes. *Cadernos Pedagógicos n° 21*, março, 2000b.

\_\_\_\_\_. MOVA-POA: Construindo uma cultura da alfabetização. *Cadernos Pedagógicos n° 22*, janeiro, 2001a.

\_\_\_\_\_. A Política Cultural da Rede Municipal de Ensino. *Cadernos Pedagógicos n° 23*, janeiro, 2001b.

\_\_\_\_\_. Proposta Pedagógica da Educação Infantil. *Cadernos Pedagógicos n° 15*, agosto, 2002.

\_\_\_\_\_. Planejando as totalidades do conhecimento na perspectiva do tema gerador. *Cadernos Pedagógicos n° 13*, outubro, 2003.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. *Números da Educação*. Porto Alegre: 2004. Disponível em <<http://www.portoalegre.rs.gov.br/smed/>> acessado em 26 de maio de 2004.

RAJCHMAN, John. *Foucault: a liberdade da filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Constituinte Escolar: construção da escola democrática e popular. *Caderno 4 da Constituinte Escolar*, abril, 2000.

ROSE, Nicolas. Governing “advanced” liberal democracies. In: BARRY, Andrew; OSBORNE, Thomas.; ROSE, Nicolas (Ed.). *Foucault and political reason*. Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government. Chicago: The University of Chicago Press, 1996. p. 37-64.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez editora, 1987.

SCHMITT, Maria da Graça da Silva. Monte Cristo: a aprendizagem para todos. In: PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. *Escola Cidadã: construindo sua identidade*. *Revista Paixão de Aprender*, n.9, p. 6-11, dez., 1995.

SCHUSTERMAN, Richard. A ética pós-moderna e a arte de viver. In: \_\_\_\_\_. *Vivendo a arte: o pensamento pragmatista e arte popular*. Trad. Giselda Domschke. São Paulo: Editora 34, 1998. p. 195-228.

SENELLART, Michel. A crítica da razão governamental em Michel Foucault. *Tempo Social*. Revista de Sociologia da USP. São Paulo, V. 7 (1-2), p. 1-14, out., 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia da Educação e Pedagogia Crítica em tempos Pós Modernos. In: \_\_\_\_\_. (Org.) *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós Modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

\_\_\_\_\_. *Documentos de identidade*. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica: 2001.

\_\_\_\_\_. Dr. Nietzsche, curricularista – com uma pequena ajuda do professor Deleuze. In: MOREIRA, Antônio F. B.; MACEDO, Elizabeth F. (Orgs.) *Currículo, prática pedagógica e identidades*. Lisboa: Porto Editora, 2002. p. 35-52.

SILVA, Luis Heron da.; AZEVEDO, José Clóvis de. (Orgs.) *Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos. (Orgs.) *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.

\_\_\_\_\_. *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: Ed. Secretaria Municipal de Educação – Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1997.

SILVA, Luis Heron da. (Org.) *A Escola Cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. *Qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999.

SKLIAR, Carlos. *É o outro que retorna ou é um eu que hospeda?* Notas sobre a pergunta obstinada pelas diferenças em educação. Sessão Especial - 25ª Reunião Anual da ANPED, 2002. Disponível em <<http://www.anped.org.br/25/sessoesespeciais/carlosskliar.doc>> acessado em 23 de outubro de 2006.

UBERTI, Luciane. A sujeição moral do alfabetizando-cidadão no currículo nacional. Reunião Anual da ANPED (23: 2000: Caxambu). *Programa e Resumos*. Rio de Janeiro: ANPED, 2000.

\_\_\_\_\_. *Para uma arque-genealogia da Escola Cidadã*. Porto Alegre: PPGEDU-UFRGS, 2005. 99p. Projeto de Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

VARES, Sônia Pilla. Apresentação. In: AZEVEDO, José Clóvis de; e SILVA, Luiz Heron da. (Orgs.) *Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Rio de Janeiro/Petrópolis: Vozes, 1995. p. 7-8.

WEFFORT, Francisco C. Introdução. In: FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

WELSCH, Wolfgang. Estetização e estetização profunda ou: a respeito da atualidade do estético nos dias de hoje. Trad. Álvaro Valls. *Porto Arte*. Porto Alegre: v.6, n.9, p.7-22, maio, 1995.

XAVIER, Maria Luiza Merino de Freitas. Os incluídos na escola: o disciplinamento nos processos emancipatórios. Reunião Anual da ANPED (26: 2003: Poços de Caldas). *Programa e Resumos*. Rio de Janeiro: ANPED, 2003.

ZIZEK, Slavoj. O espectro da ideologia. In: \_\_\_\_\_. (Org.) *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 7-38.