

Gláucia Conceição Carneiro

**O oficial-alternativo:**  
interfaces entre o discurso das  
protagonistas das mudanças e  
o discurso da Escola Plural

**Belo Horizonte**

**2002**

**O OFICIAL-ALTERNATIVO:  
INTERFACES ENTRE O DISCURSO DAS PROTAGONISTAS DAS  
MUDANÇAS E O DISCURSO DA ESCOLA PLURAL**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.**

**Orientadora: Prof.: Lucíola L. P. Santos**

**Júlia e José Carlos, com amor.**

## AGRADECIMENTOS

Celinho, não encontro, neste momento, palavras que traduzam toda minha gratidão e reconhecimento pela sua parceria, carinho e paciência, sobretudo, nos momentos em que a situação ficou realmente difícil... Você alegre e encanta a minha vida.[“... pois, toda beleza que tiveste vem do meu olhar que é teu espelho, o meu amor é bem melhor que tudo posto”, lembra?].

Ao Tio Ricardo (in memoriam) pelo modelo que sempre foi pra mim.

As Tias Vera, Geni, Geralda, Célia e Mercês, presenças alegres e amigas...

A Rê e Lê, espero que perdoem as minhas ausências no decorrer deste Mestrado.

Ao pessoal da "muvuca" pelos raros momentos de descontração, nestes anos de tarefa árdua. Ah! Sem falar no Lucas e na Cacá...

A Tia Socorro pelas conversas francas e amigas de sempre. E por toda a seu entusiasmo pela área da educação, isso acabou me "contaminando"...

Ao mano Flávio por sempre atender os meus pedidos de socorro nas minhas intermináveis batalhas com o computador: esse "vilão" da minha pesquisa!

A Marise, cunhada querida, pela meiguice que sempre nos encanta.

A Idelma pela disponibilidade em ouvir meus desabafos e pelo carinho de "irmã".

A Jana pela irreverência de sempre e sua capacidade de me fazer sorrir.

Aos tios, tias, primos e *friends* que mesmo ausentes sei que torceram por mim [especialmente o Rômulo e China ].

As eternas amigas da E.M. Minervina Augusta, onde comecei a trilhar os primeiros passos neste terreno da educação.

A todos os amigos e amigas da E.M. José Maria dos Mares Guia [eu adoro vocês!].

As queridas Shirlei, Veruska, Jane, Fernanda e Selma [vocês moram no meu coração].

A todos os meus alunos e alunas com que sempre aprendo a me tornar mais gente...

Aos meus amigos e amigas do Mestrado, especialmente, o Gustavo, a Olívia, a Áurea, o Eduardo, a Analise, o Wesley e a Valéria.

A Vanessa pela paciência e parceria nestes anos de convivência.

Aos professores e professoras da FAE/UFMG, pela competência e dedicação de sempre.[em especial, a Marlucy, primeira pessoa a ler o meu memorial e me encorajar a fazer o Mestrado].

A minha orientadora Lucíola, o meu agradecimento especial, pois a sua dedicação, apesar de sua vida profissional atarefada, extrapolou os limites da relação professora-aluna. Soube fazer, com a astúcia que lhe é peculiar, a melhor "leitura" a respeito das transformações pelas quais fui passando: do olhar ingênuo de *professora* ao olhar mais afiado da *pesquisadora*, que fui me revelando...

As professoras entrevistadas neste estudo, sem elas, esta pesquisa não poderia se realizar, ou não teria os contornos que eu havia imaginado. A elas o meu mais sincero agradecimento.

A todas as pessoas que, direta e indiretamente, cruzaram o meu caminho e ajudaram a me tornar à pessoa que eu sou.

As bênçãos de Deus, que às vezes, chegam estilhaçando todas as vidraças...

## RESUMO

Esta Investigação analisou as interfaces entre as condições de produção do discurso de mudança da Escola Plural e o discurso de algumas das professoras consideradas produtoras das experiências significativas, ocorridas no início dos anos noventa, no município de Belo Horizonte, conforme é explicitado no documento oficial da proposta.

Buscamos, então, evidenciar a(s) lógica(s) do processo que envolveu a seleção e a institucionalização de determinadas formações discursivas do campo educacional em detrimento de outras. Nosso trabalho integra, portanto, três partes, relativamente autônomas, apesar de inter-relacionarem-se.

Na primeira parte deste trabalho tentamos construir um quadro de referências que recuperasse, entre outros aspectos, as bases da epistemologia social dos atuais discursos de mudança educacional e que, também, nos permitisse interrogar certas justificativas de algumas das atuais retóricas de mudança.

Na segunda parte, tentamos compreender o processo de produção do discurso de mudança educacional, via inclusão, produzido pela Escola Plural, que se tornou hegemônico na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, levantando alguns aspectos relacionados com o tipo de contrato discursivo estabelecido pelo documento-proposta. Identificamos, no discurso "oficial-alternativo", produzido pela Escola Plural, certos percursos temáticos, ou alguns implícitos, que acabam determinando uma espécie de protocolo para que a sua leitura se torne efetiva aos seus possíveis interlocutores.

A terceira parte do nosso estudo foi uma tentativa de investigar a seguinte questão: já que o documento-proposta afirma que a Escola Plural nasceu da prática de certos/as professores/as seria interessante, então, tentar conhecê-los/as melhor. Foi o que buscamos realizar: captar, através de entrevistas, os discursos de algumas professoras de quem a Escola Plural coloca-se como "porta-voz" e confrontá-los com o discurso oficialmente produzido.

A "Análise do Discurso" foi utilizada como principal teoria e metodologia de análise dos dados desta investigação. Tal estudo demonstrou que precisamos ficar atentos/as se quisermos evitar a ilusão de que o etnocentrismo do discurso das pedagogias tradicionais e seu desprezo pelas culturas "não-acadêmicas", bem como sua rejeição pela diversidade possa ser "corrigida" facilmente, mediante o discurso da aplicação das pedagogias inovadoras. É preciso, portanto, ir além desta dicotomia estabelecida entre a tradição e a inovação, entre o oficial e o alternativo, para traçarmos novos horizontes de pensamento.

É fundamental, então, re-visitarmos nossos modelos de epistemologias de sujeito e suas formações discursivas.

## ABSTRACT

This Investigation analyzed the interfaces between the conditions of production of the speech of change of the *Plural School* and the speech of some of the considered teachers producing of the significant experiences happened in the beginning of the nineties in the *Belo Horizonte* in the official document of the proposal.

We looked goes, then, to evidence the logic of the process that involved the selection and the institutionalization certain discursive formations of the educational field in detriment of other. Our work integrates three parts relatively autonomous in spite of inter-relate-if.

In the first part of this work we tried to build a picture of references to recover, among other aspects the bases of the social epistemology of the current speeches of educational change and that, also, it allowed to interrogate us certain justifications of some of the current change rhetoric's.

In the second it leaves we tried to understand the process of production of the speech of educational change, through inclusion, produced by *Plural School*, that he became important the System of Education of *Belo Horizonte* lifting adds aspects related with the type of established discursive contract it goes the document-proposal. We identified in the "official-alternative" speech, produced by *Plural School* certain thematic courses or adds implicit ones that end up determining the type of protocol alone that your reading becomes effective to your possible speakers.

The third part of our study was an attempt of investigating the following subject better: since document-proposed he affirms him that *Plural School* "was born" of the practice of adds teachers it would be interesting to try to know them better. It was what tried to of the to captures, through interview, the speeches of adds teachers of who *Plural School* i placed the spokesperson and to confront them with the official speech.

The "Analysis of the Speech" was used the main theory and methodology of analysis of the dates of this investigation. The results demonstrated that needed to be attentive if we want to avoid the illusion that the ethnocentrism of the speech of the traditional pedagogues and your contempt goes the knot-academic cultures, the well the your goes the diversity can be "corrected" easily, by the speech of the application of the innovative pedagogues. It necessary, therefore, to go besides this establishes between the tradition and the

innovation, between the official and the alternative, goes “we traces” new thought horizons, it is fundamental, then, we re-visit our models and epistemologies about the subject and your discursive formations.

## SUMÁRIO

<b><u>APRESENTAÇÃO</u></b> .....	03
<b><u>PONTO(S) DE PARTIDA</u></b> .....	07

- Onde estão as protagonistas das mudanças?
- Centralizar o foco de tal estudo nos “atores” ou nos “estabelecimentos”?
- Os primeiros contatos com as escolas
- A escolha das protagonistas das mudanças
- Estudo de Caso, o desenho da pesquisa
- Discurso, Texto, Linguagem, Narrativas
- Formação discursiva e Análise do Discurso
- O uso das entrevistas
- As perguntas que nos movem
- Dos objetivos da pesquisa

### **PARTE 1:**

#### **ENTRE PRÁTICAS, DISCURSOS**

<b><u>E REPRESENTAÇÕES SOBRE A MUDANÇA</u></b> .....	28
--	----

- O mundo tornou-se um paradoxo pedindo explicação
- Mapeando as décadas anteriores: os anos oitenta e os anos noventa
- Das perplexidades dos nossos dias aos desafios epistemológicos contemporâneos
- “E assim caminha a humanidade”
- Estrutura e ação: a questão da Regulamentação Social em nossos dias
- Um Mundo sem a “Direita” e a “Esquerda”?
- Interfaces entre as Transformações Paradigmáticas e as Políticas Educacionais Contemporâneas
- A Relação entre Educação e Mercado de trabalho
- Mudanças no Sistema de Produção e no Comportamento Social
- Novos Padrões Educacionais: as Experiências da Alemanha e Espanha
- As Perspectivas Educacionais pautadas nas Reformas Contemporâneas
- O Papel do Banco Mundial no Contexto das Reformas Contemporâneas
- A Reforma como Objeto de Estudo
- O Aparecimento da Noção de “Inovação” em Educação
- A Polissemia da Noção de Inovação
- Inovação e Instituição
- Inovação e as complexas relações estabelecidas entre o Centro e a Base
- A Inovação Instituinte como espaço de confluência das relações de força
- “Convencional” versus “Alternativo”?
- Por uma Sociologia Política da Reforma Educativa
- Problemas de Mudança Social
- Estrutura, História e Epistemologia
- Conhecimento e Poder como Problemas Epistemológicos
- Algumas considerações antes de prosseguirmos...

## **PARTE 2:**

### **O DISCURSO “OFICIAL-ALTERNATIVO”**

#### **DA ESCOLA PLURAL.....83**

- As ambigüidades dos discursos educacionais
- As condições de produção do contrato discursivo estabelecido pela Escola Plural
- A Análise do Discurso: a questão dos Fundamentos
- Discurso: arena de conflitos, palco de acordos...
- O caráter indiciário da Análise do Discurso
- A questão da heterogeneidade discursiva
- Os Contratos discursivos
- Enunciador e enunciatário: os/as parceiros/as do contrato discursivo
- As cláusulas implícitas do contrato discursivo da Escola Plural
- A questão do conflito, o grande “não-dito” da Escola Plural
- O discurso do “porta-voz”
- A lógica da inversão promovida pelo discurso da mudança
- O irrealizado “nós” da Escola Plural
- Os riscos do hibridismo dos discursos educacionais contemporâneos
- As possibilidades do hibridismo

## **PARTE 3:**

### **AS INTERFACES ENTRE**

#### **O OFICIAL E O ALTERNATIVO..... 118**

- (Entre)vistas
- Os riscos da escrita: uma ou duas questões a respeito da transcrição
- A Epistemologia de Mudança inerente às Pesquisas Educacionais
- Mudança e Resistência à Mudança
- Quem são as Protagonistas das Mudanças ?
- As protagonistas das mudanças na “escola x” e a questão do coletivo
- Germes da mudança na “escola x”?
- Novos personagens entram em cena na “escola x”:
- Os fluxos e refluxos da mudança

#### **PONTO(S) PARA OUTRAS PARTIDAS ..... 156**

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 161**

#### **APÊNDICE..... 164**



Mudaram as estações e nada mudou.  
Mas, eu sei que alguma coisa aconteceu.  
Está tudo, assim, tão, diferente.  
R. Russo

## **APRESENTAÇÃO**

A retórica de mudança presente nas reformas educacionais pode ser considerada, via de regra, canônica, uma vez que tais reformas quase sempre se apresentam como uma construção alternativa, visando produzir melhorias nos sistemas de ensino vigentes. Tomando alguns dos atuais discursos de mudança como temática, procuramos apresentar aqui o resultado da nossa pesquisa intitulada - **O oficial - alternativo: interfaces entre as formações discursivas das protagonistas das mudanças e o discurso da Escola Plural.**

Tal pesquisa resulta da leitura que fizemos do processo de institucionalização de determinadas práticas discursivas que foram consideradas alternativas no início dos anos noventa em Belo Horizonte. Buscamos, então, a partir deste estudo, evidenciar a(s) lógica(s) do processo que envolveu a seleção e a institucionalização de determinadas formações discursivas do campo educacional em detrimento de outras. Formações discursivas que eram, inicialmente, minoritárias e transgressoras, mas, que por serem consideradas inovadoras e significativas, do ponto de vista político-pedagógico, e, também, administrativo da época, tornaram-se oficiais a partir de 1995. Sendo que, ao se tornarem oficiais, quer dizer, (re)conhecidas e legitimadas pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH), teriam deixado (deixaram realmente?) de ser periféricas incorporando-se ao campo discursivo da Rede Municipal como discurso hegemônico. Ou, dito de outra forma, ponto de partida para quem deseja segui-las, ou mesmo, negá-las.

Nosso trabalho integra, portanto, três partes, relativamente autônomas, apesar de inter-relacionarem-se. Numa primeira parte, abordaremos a complexa questão da mudança educacional contemporânea, mediante a apresentação de discursos, representações, práticas e epistemologias que atravessam tal dimensão e que conferem à mudança em si estatutos de verdade, bem como a atribuição de significados bastante variados de acordo com a posição e disposição dos/as protagonistas envolvidos/as.

Procuramos ultrapassar as epistemologias que tomam o estudo da mudança e da reforma, a partir de seus contornos meramente funcionalistas, frequentemente, relacionando-os aos aspectos mais técnicos. Sem negar a relevância que esse tipo de estudo possa representar, procuramos esboçar aqui a tentativa de construir um quadro analítico mais amplo, devido ao caráter multifacetado que envolve os atuais processos de

institucionalização de práticas e de discursos de mudança. Buscamos, também, nesta etapa do nosso trabalho, apresentar algumas das reflexões que nos guiaram em relação ao problema da polissemia que envolve palavras como reforma, progresso, mudança e inovação no terreno da educação. E, aproveitamos, ainda nesta etapa, para interrogar certas justificativas laudatórias de algumas das atuais retóricas de mudança educacional.

A segunda parte de nosso trabalho, caracteriza-se pela tentativa de apresentar a leitura que fizemos do discurso que se tornou oficial, a partir de 1995, em Belo Horizonte com a implementação do Projeto Político-Pedagógico intitulado: Escola Plural. Um discurso que pretende distânciar-se dos outros discursos de reformas por se colocar como o porta-voz dos/as docentes, ou seja, um discurso oficial, mas que deseja ser, ao mesmo tempo, alternativo. Revelando, deste modo, uma espécie de hibridismo que vem caracterizando certos projetos educacionais das esquerdas. Para tanto, escolhemos como interlocutores os referenciais da chamada vertente francesa de Análise do Discurso. E utilizamos para fins de nossas análises o documento intitulado: “Proposta Político-Pedagógica da Escola Plural”.

Como apreender todo esse processo de institucionalização de mudanças que se tornou possível a partir dos anos noventa? Qual a melhor maneira de entender como práticas discursivas “instituintes” transformaram-se em práticas discursivas “instituídas”? Neste sentido, que estratégias discursivas foram utilizadas pelo poder municipal? Quais os acordos tácitos instituídos pela proposta da Escola Plural? Eis, algumas das questões que serviram de norte para esta parte do nosso estudo.

Levando-se em conta a chamada virada lingüística<sup>1</sup> contemporânea, mas, também, as concepções que discutem que as relações de poder encontram-se dispersas em uma série de dispositivos cotidianos, é que optamos por colocar também em evidência as vozes ou as formações discursivas de algumas das protagonistas das mudanças anunciadas no documento da Escola Plural. Buscamos, então, na terceira parte deste trabalho, estabelecer algumas interfaces entre as práticas discursivas destas protagonistas e o discurso “oficial-alternativo” estabelecido pela Escola Plural. O principal procedimento de coleta e análise de dados nesta etapa da pesquisa deu-se a partir das entrevistas que estabelecemos com um determinado grupo de protagonistas, consideradas pelo poder municipal como produtoras de experiências inovadoras e significativas descritas no documento.

Sabemos que os contratos lingüísticos que regem os gêneros científicos, tais como, artigos, teses e, dissertações, como esta, estabelecem um certo formato que freqüentemente obedece a determinadas regras discursivas, geralmente, tácitas. Sabemos, também, que a circulação dos discursos encontra-se intimamente ligada ao comércio simbólico, onde tais discursos não são apenas meros produtos, mas, também, produtores de significados. Portanto, o reconhecimento de que este trabalho é um pré-

---

<sup>1</sup> Concepção que discute o papel das categorizações e divisões estabelecidas pela linguagem e pelo discurso, entendido como o conjunto de dispositivos lingüísticos pelos quais a realidade é definida. Para maiores informações ver SILVA, T.T. da, 1999, p.248)

requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação e que deverá ser lido por membros de uma banca examinadora já seleciona, *per se*, algumas possibilidades de apresentação e não outras. A imagem que fazemos dos/as interlocutores/as numa situação avaliativa, via de regra, nos impede de tentar transgredir as leis que regem discursos mais cristalizados. Entretanto, se não ousamos transgredir determinado formato que, geralmente, emoldura os discursos científicos, cabe-nos algumas considerações, antes de prosseguirmos.

Como já foi dito, esse trabalho apresenta três principais eixos que o norteiam, mas, também, uma parte introdutória intitulada: “Ponto(s) de Partida” e algumas considerações finais denominadas: “Ponto(s) para outras Partidas”. Na primeira, procura-se contextualizar algumas das condições de produção desta pesquisa e, na última, retomamos a problemática inicial e levantamos algumas questões antes do irremediável ponto final. Apesar deste tipo de estrutura sugerir uma similaridade com um certo formato canonizado (que estabelece que os enunciados para serem claros e coerentes devam apresentar um início, um desenvolvimento e um desfecho) não significa que compartilhem de um pensamento tão linear...

Conforme discutimos anteriormente, os três eixos que direcionam este trabalho possuem uma certa autonomia, podendo, inclusive, serem lidos separadamente como se fossem estudos independentes. O mesmo pode ser dito a respeito da introdução e das considerações finais. Que são finais entre aspas, já que sabemos que o ponto final de uma pesquisa é, muitas vezes, o ponto de partida para outras. O que vale destacar é que o formato cânone deste e, de outros trabalhos acadêmicos, vem sendo, hoje em dia, colocado sob suspeita. Seja pela conjuntura contemporânea, que tem provocado verdadeiras rupturas com os atuais modos de pensar e de se fazer ciência e política, seja pelas críticas que vêm sendo feitas pelo feminismo, pelo paradigma da complexidade, pela teoria social contemporânea, pelos estudos culturais e, mais particularmente, pelo que tem sido denominado de pós-modernismo e/ou pós-estruturalismo.

Não nos cabe aqui tomar partido, fazer defesa, ou, mesmo discutir, se isso é, ou, não é, apenas, mais um “modismo” acadêmico. De qualquer modo, resta-nos dizer que não nos sentimos à vontade no papel vanguardista frequentemente assumido pelos/as intelectuais. Colocados/as quase que sempre à distância do que vão analisar como se pudessem de tal modo, contribuir desinteressadamente para o avanço e o progresso de um determinado saber/conhecimento.

Romper com esse tipo de visão coloca-nos numa posição bastante desconfortável é verdade, mas, também, nos redime da difícil tarefa de elaborar uma série de prescrições para as situações que propomos estudar. Conseqüentemente, nossos discursos devem ser lidos como produtos/ produtores de determinadas “epistemologias sociais” que ordenam, formulam e modelam a realidade a nossa volta, mas, que não têm sentido fora dela - conforme vem discutindo Popkewitz, baseando-se, entre outros, nos pensamentos de Foucault.

Pensamos que, ao assumir que as considerações, reflexões e análises esboçadas neste trabalho se inserem nas preocupações levantadas acima - e, não, necessariamente no seu aspecto linearmente didático e meramente expositivo - estaríamos construindo um protocolo relevante para a sua leitura.

Já que nos referimos a um protocolo de leitura, convém destacarmos, ainda, mais uma limitação referente à escrita deste trabalho. Apesar de optarmos por estabelecer as interfaces entre as práticas discursivas das protagonistas das mudanças e o discurso que se tornou oficial, gostaríamos de justificar que, não era nosso objetivo silenciar outras vozes, que, também, integraram este processo como, por exemplo, as vozes das professoras não-interessadas em mudanças, as vozes dos pais e mães dos/as alunos/ as, bem como as próprias vozes destes/as. E se assim procedemos, foi mais pelas limitações espaço-temporais, impostas pelo desenvolvimento de uma pesquisa de Mestrado, que por falta de interesse, negligência, ou mesmo, de um olhar já enviesado de nossa parte.

Resta argumentarmos, ainda, a respeito de um outro aspecto, relacionado ao tipo de registro utilizado neste trabalho. Apesar de muitos/as autores/as, por diversos fatores, que fogem aos alcances desta pesquisa, preferirem o uso do tempo verbal na 1ª pessoa do singular, como postura política que busca rebater a pseudoneutralidade científica – optamos por utilizar a 1ª pessoa do plural. Principalmente por se tratar de um tipo de debreagem discursiva que, ao nosso ver, não anula a subjetividade do enunciador e que faz anunciar mesmo que, implicitamente, uma pluralidade de vozes.

Nosso objetivo era justamente chamar a atenção para a presença destas “outras vozes” misturadas às nossas... As vozes de interlocutores/as “muito especiais” e que sempre ficam ocultadas em discursos científicos como artigos, teses e dissertações como esta. Ecos de professores/as; disciplinas, congressos, textos; da orientadora; de colegas de “Linha”, colegas de Mestrado, colegas de escola; sem falar nas vozes intercâmbiantes das conversas dos corredores, do ônibus, do boteco...

Às vezes penso, às vezes sou.  
Paul Valery

### **Ponto(s) de Partida**

Diante da multiplicidade de experiências vivenciadas durante a realização desta pesquisa, escrever, isto é, dar uma materialidade as nossas idéias ou imprimir uma certa estética às observações/análises que vimos realizando, revelou-se a tarefa mais árdua. Isto não significa que as outras etapas tenham sido mais fáceis, ou, mesmo, mais tranquilas, significa, apenas, que ao tentarmos traduzir em palavras a leitura que fizemos da problemática abordada é que o sentimento de responsabilidade científica emergiu com mais intensidade.

Antigamente, afirma Christian Descamps (in Blumer (org.), 1989, p.10), as motivações pessoais dos(as) pesquisadores(as)<sup>2</sup> eram consideradas um pouco obscenas; hoje, procura-se sutilmente levá-las em conta. Assim, tal pesquisa vai nascer, entre outras razões da curiosidade de uma professora que se desdobrou em pesquisadora. E uma das grandes dificuldades da pesquisa foi exatamente esta: tentar separar a professora da pesquisadora. Frequentemente escutamos: “você deve procurar distanciar-se do objeto de pesquisa”. Mas, e se tal objeto refere-se a um universo aparentemente familiar para você? Seria possível despir-se totalmente da identidade de professora e vestir a chamada neutralidade científica? Impraticável, ou, melhor, impossível em determinados momentos. Descamps adverte-nos argumentando que “é estimulante descobrir que há metafísica na física, poesia na matemática, desejo na história, filosofia na administração política e na economia. Essas interfaces vão abalar vigorosamente os programas por demais acadêmicos” (idem, p.7). Mas, por outro lado, ressalta o autor, “devemos nos precaver dos relativismos triviais, pois, se é certo que tudo que existe é um fato, certos fatos têm mais importância que outros. Nem tudo se vale nem se equivale.” (ibidem, p.9). Discute, ainda, que “somente a atenção pode nos garantir contra a filosofia espontânea dos(das) cientistas ou contra a cientificidade deambulatória dos(das) filósofos/as”. (ibidem, p.10).

Mas, como escapar desse “jogo de espelhos” e não transferir para as entrevistadas algumas representações que você (que também é professora) tem sobre o que é ser professora? Como fugir da tentação de atribuir as práticas discursivas das entrevistadas o estatuto de meras “falsidades” ou “verdades”? Como não se emocionar com o relato apaixonado de uma professora ao descrever uma prática que a tocava profundamente?

---

<sup>2</sup> O uso entre parêntesis do artigo diferenciando o gênero é de nossa responsabilidade, uma vez que não constava no texto original. E revela a opção política de não silenciar, em nossos discursos, as vozes femininas.

Como se eximir de alguns comentários quando você está tentando construir uma “cumplicidade” para que a entrevistada sintasse-se mais à vontade ao falar sobre determinados assuntos que ela tem dificuldade de verbalizar? O máximo que podemos fazer é anunciar/denunciar essas limitações quando elas ocorrem na pesquisa, tentando fugir de possíveis naturalizações e de falsos científicismos. Pois, conforme argumenta Edgar Morin em uma entrevista inserida numa coletânea denominada “Entrevistas do *Le Monde*: Idéias Contemporâneas” (in Blumer (org.), p.38): “o que nós captamos do mundo não é o objeto menos nós, mas, o objeto visto e observado como produzido por nós”.

Fazendo nossas as palavras de Morin, afirmamos que “a nossa visão científica do mundo ficará mutilada se não incluir o observador(a)-conceituador(a) e, junto com ele/ela, não só a sua ‘idiossincrasia’ como também sua cultura e sua história” (idem, p.39). E se destacamos isso é porque acreditamos que, o que irá imprimir uma maior cientificidade aos nossos discursos, serão as explicitações sobre as suas condições de produção e, não os seus efeitos de verdade como se estes fossem, apenas, meros reflexos do real. O objetivo desta parte da dissertação seria, portanto, tornar explícitas, algumas das condições que foram fundamentais para que esta pesquisa se realizasse.

Conforme dissemos, a pesquisa vai emergir a partir de um interesse que era inicialmente profissional; tomemos o seguinte trecho do nosso Projeto de Pesquisa:

“Quando entrei para a Rede Municipal de Belo Horizonte, em 1995, o projeto da Escola Plural já havia sido elaborado e iniciava sua implementação. Todo o processo que antecedeu a proposta era desconhecido por mim. Mas, acompanhava com muito interesse as discussões que o projeto suscitava. Falava-se que a Escola Plural, diferentemente das diversas reformas educacionais existentes, havia nascido de práticas que ocorriam no interior da Rede Municipal”. (Carneiro, in Projeto de Pesquisa, FAE/UFMG, 2000).

Falava-se que estas práticas eram assumidas por algumas professoras da Rede Municipal. Naquela época o que mobilizava-nos era: “Quem eram estas professoras? O que as havia influenciado? Que expectativas possuíam em torno da implementação do projeto? Será que elas tinham noção da importância que foi atribuída às suas práticas e discursos?”. (Idem).

Olhando tais questões, as primeiras que foram esboçadas, é que nos permite constatar que, apesar das pesquisas resultarem de uma pergunta originalmente “sua”, de uma observação “sua” e de algo impregnado de um certo “sentido para si”, ela é uma construção<sup>3</sup> fruto de práticas culturais historicamente situadas que envolvem esforços teóricos e metodológicos e que resultam de relações de poder, e não, simplesmente, de uma realidade pronta e acabada em que uma pesquisadora deverá debruçar-se a fim de

---

<sup>3</sup> Popkewitz (1999 p. 175) discute que o termo “construir” visa enfatizar a forma como a aplicação de certas categorias e de distinções do raciocínio tem o “efeito” de produzir fenômenos num campo de dados sociais. Assim, o nosso raciocínio sobre o mundo nunca é uma questão filosófica “pura”, ele é parte de relações sociais e de poder que são historicamente construídas.

recortar a parte que lhe interessa, analisar meticulosamente e depois devolver, colocar no lugar, e pronto! Sem que implicações éticas estejam em jogo...

A distância que separou um olhar inicialmente ingênuo de um olhar que se tornaria, no decorrer da pesquisa, um pouco mais astuto foi sendo preenchida pelo que denominamos, metaforicamente, de pontos. Alguns, mais geométricos, estratégicos, outros, mais artesanais, informais... Pontos que, por apresentarem-se frouxos, outras vezes, apertados demais, deveriam ser desfeitos e refeitos como numa trama de tricô. Pontos de vista, de encontro, de contato (e de contrato, também). Pontos de partida para que a pesquisa se efetivasse.

Não poderemos explicitar aqui todos os pontos que deram origem a intrincada trama que resultou nesta dissertação. Mas, achamos conveniente destacar alguns deles, pois os produtos de uma pesquisa resultam, de um aporte mais ou menos original no campo em que ela se tornou possível e remetem, por sua vez, a uma rede de intercâmbios textuais e profissionais que a antecederam. Tornando-se necessário explicitar os confrontos, as posições próximas, ou, distantes, do que chamamos de influência e que formam as condições de possibilidade de cada estudo em particular. Para Michel de Certeau (1996, p. 110) “uma pesquisa é um espelho de múltiplas faces (neste espaço “os outros” estão sempre sendo refletidos), contudo, um espelho partido e anamórfico”. (“os outros” aí se fragmentam e se alteram).

Mas como anunciar as questões que nos intrigam, e suas influências, se a experiência de convívio com elas, nos indica a sua natureza multifacetada? Como retratar uma temática tão complexa quanto esta das mudanças e reformas educacionais contemporâneas e, manter a devida distância em relação ao que chamamos de nossa época? Como não superestimá-la e nem depreciá-la, em nome de um passado indigno ou glorioso demais? Como transformar isso tudo em um registro escrito sem perder de vista a dinâmica que é inerente aos processos de mudança?

Conforme assinala Wanderley Geraldi (1998) tratar um “tema multifacetado” envolve o risco de restringirmos demasiadamente o foco, ou, de o abriremos por demais. Isso traria, ainda segundo Geraldi, algumas implicações. Sendo precioso, assumir um posto de observação e desenhá-lo.

Neste sentido elegemos, de um lado, a Linguagem, mais especificamente, os discursos. Um “posto” movediço é verdade, mas que é o espaço da interlocução e da constituição/desconstrução das idéias - e do outro, um olhar mais sociológico. Erigimos, assim, como objeto de estudo, as interfaces entre formações discursivas “instituintes” e “instituídas” de alguns dos discursos de mudanças educacionais contemporâneos. E que julgamos “singulares” diante da “pluralidade” de situações que os vêm modelando, pois, tais discursos, só tornaram-se possíveis graças aos acontecimentos no interior e no limite de determinadas formações sociais. Sofrendo as interferências, concorrências, controles e, seleções impostas por elas, mas, que também, não são “inocentes” em relação a tais condições.

## **Onde estão as protagonistas das mudanças?**

Apreender o processo de “oficialização” de experiências tidas como “alternativas”, via suas formações discursivas, requer que se estabeleça um contato com as professoras que na época foram consideradas como as protagonistas destas experiências. Foi assim, disposta a descobrir onde estas se encontravam, que procurei a Coordenadoria de Políticas Pedagógicas (CPP) da Rede Municipal.

Pude constatar que a CPP não possuía um registro mais sistematizado dos dados do mapeamento que a Secretaria Municipal de Educação (SMED/BH) afirmava ter realizado com o objetivo de levantar as experiências inovadoras que ocorriam na Rede no início dos anos noventa. O que nos causou um certo estranhamento devido à importância de um registro como esse, não só para pesquisas acadêmicas, mas, também, para avaliações internas que própria CPP possa vir a realizar, já que fora criada com o objetivo inicial de subsidiar a Escola Plural. O que conseguimos deste primeiro contato foi um relato das "memórias" de uma das pessoas envolvidas com a redação do projeto da Escola Plural e, que continua até hoje na CPP.

M. mostrou-se cordial e atenciosa, além de revelar um certo prazer ao recordar "aqueles tempos". Novamente me surpreendo, "aqueles tempos", ditos num tom levemente nostálgico, refere-se às atividades desenvolvidas por ela, e mais algumas outras pessoas ligadas direta ou indiretamente à Secretaria Municipal de Educação, durante o período que antecedeu a Escola Plural. Percebo que o tom “saudosista” que imprime à sua fala deve-se ao fato de esta remetê-la a uma época de sua carreira bastante valorizada por ela.

Apesar de não ter encontrado nenhum dado mais sistematizado, saí de lá com uma lista com os nomes das escolas consideradas pela Secretaria de Educação como produtoras das experiências inovadoras naquela época. Depois de alguns contatos por telefone ou conversas informais, ia cada vez mais, dando-me conta, da primeira grande dificuldade que teria de enfrentar em meu estudo: como encontrar aquelas docentes das quais o documento da Escola Plural se colocava como o porta-voz? Tal questão chegou a me afligir. Onde estariam as protagonistas das mudanças?

Além desta, outras variáveis acabaram cruzando-se com a pesquisa e interferindo em sua trajetória. Logo no início do ano letivo, é deflagrada uma greve dos/as professores/as, por melhores condições salariais, que se estendeu por um longo período, dificultando ainda mais os contatos com as escolas.

Partindo do princípio que o nosso interesse girava em torno do processo de construção do discurso, que se tornou “oficial”, no início dos anos noventa na Rede Municipal, a possibilidade de dois desenhos de pesquisa bastante distintos - com implicações, riscos, possibilidades, mas, também, procedimentos metodológicos bastante diferenciados – foi



surgindo. Percebíamos que a convergência de fatores internos e externos, relacionados à pesquisa, acabaria por colocar-nos diante de certas escolhas metodológicas.

### **Centralizar o foco de tal estudo nos “atores” ou nos “estabelecimentos”?**

Escolhendo os atores, isto é, optando por focalizar as protagonistas da mudança, a pesquisa caminharia para a questão da sua trajetória profissional uma vez que a grande maioria não atuava mais nas escolas indicadas pela Secretaria Municipal de Educação - como pude constatar a partir dos inúmeros contatos estabelecidos com as escolas. Assim, o nosso estudo teria de focalizar as estratégias, as lógicas implementadas para lidarem como a questão da transgressão pedagógica, bem como a questão da influência sofrida pela nova posição ocupada por elas no campo educacional, visto que algumas delas já não se encontravam mais em sala de aula. Pois segundo Pierre Bourdieu (1996) o domínio de um certo capital simbólico representa um lucro que a possibilidade de interação com alguns campos como, por exemplo, o acadêmico, pode oferecer. Caberia, então, a pesquisa analisar a possível relação destas protagonistas com outros campos além do escolar como a Universidade, o Centro de Capacitação dos Professores da Rede Municipal (CAPE) e o Sindicato. E o acesso privilegiado que poderiam ter tido a determinadas regras discursivas oferecidas por estes espaços como: saber falar, saber calar e aproveitar as oportunidades de enunciação ou de contato com textos mais teóricos e, (re) contextualizá-los para o espaço mais pragmático da sala de aula, bem como outros espaços como as reuniões pedagógicas em que há muitas disputas, concorrências e relações de poder.<sup>4</sup>

Se elegêssemos os estabelecimentos, por outro lado, esbarraríamos na dificuldade de encontrar neles as protagonistas devido a sua trajetória profissional. Sem falar que teríamos aí um outro desenho de pesquisa, com procedimentos metodológicos específicos e o levantamento de outras questões, posto que seria o estabelecimento, suas condições concretas, sua identidade, seu metabolismo próprio que teria de ser analisado.

É a partir deste dilema que vislumbramos a possibilidade de um desenho de pesquisa mais adequado para lidar com a complexidade do nosso objeto e dos imprevistos que foram surgindo durante o percurso.

Uma pesquisa que tentasse superar os impasses que não haviam sido previstos como a dificuldade de encontrar nas escolas as protagonistas fundamentais para o estudo, mas, que também não implicasse numa modificação radical do objeto que vínhamos tentando construir e que nos mobilizava.

Foi assim que optamos por um estudo que tentasse superar o problema de centralizar o foco ou, nos atores, ou, nos estabelecimentos, buscando, então, um denominador comum entre esses dois aspectos. Um estudo que focalizasse as protagonistas da mudança,

---

<sup>4</sup> A este respeito consultar as discussões feitas por Frade (1993) in “Mudança e resistência à mudança: Análise de uma experiência de alfabetização construtivista”.

dando-lhes voz, tentando captar em suas formações discursivas, as estratégias, as lógicas, as percepções destas. Mas que, de certa forma, também não perdesse muito de vista o cenário, ou seja, o estabelecimento escolar que a partir de sua concretude acabou favorecendo para que as ações transgressoras implementadas por essas protagonistas emergissem em seu contexto; mesmo que estas não atuassem mais neste estabelecimento.

## **Os primeiros contatos com as escolas**

As rupturas administrativas enfrentadas a cada dois anos como a eleição de diretores/as, o remanejamento freqüente do quadro de profissionais, os longos períodos de greve, as mudanças políticas da Secretária de Educação e a incorporação dos/as docentes considerados inovadores/as aos quadros de formação e de administração foram algumas das inúmeras variáveis que tivemos que levar em consideração ao longo da pesquisa. Tais variáveis somadas às condições concretas de cada estabelecimento pareciam demonstrar que estes dispunham de uma identidade própria (Deroet, 1995) que se apropriava dos elementos que lhes vinham do exterior, trabalhando-os e reformulando-os através de um processo que não é fácil definir.

Estas variáveis, entre outros fatores, interferiam diretamente na pesquisa e obrigavam a redefinirmos freqüentemente nossos roteiros. Deste modo, íamos adquirindo um certo "agir científico" que não se aprendia na academia, por melhor que esta fosse, mas, somente na pesquisa de campo. Os seguintes trechos, extraídos de anotações em diário de campo, ilustram um pouco esse aspecto de como tivemos que ir aprendendo a lidar com os imprevistos e os conflitos, e entre estes, o de não ser aceita em determinada escola, por exemplo...

Data: 12/05/00

A vice-diretora escreve no quadro da sala das professoras: Pesquisadora na escola? Após explicar o objeto da minha pesquisa um enorme silêncio invade a sala... Uma voz fininha sai da minha boca, talvez, temerosamente, antecipando as respostas que viriam: E então, o que vocês acham?

Neste momento sou bombardeada por uma chuva de perguntas que quebra avassaladoramente o silêncio anterior... Queriam saber de onde vinha, se trabalhava na Rede, qual a minha formação, quem indicou aquela escola, que metodologia pretendia usar, entre muitas outras questões... E relatam, também, algumas experiências que mantiverem com outros/as pesquisadores/as.

Mas queriam saber mais..."Vai ser na sala de aula?"; "O que exatamente você quer saber?".

Ia tentando responder as perguntas, uma a uma, quando finalmente perguntei se havia na escola algumas daquelas professoras que participaram das chamadas experiências

significativas que a SMED/BH afirmava ter dado origem à Escola Plural. Relatam que naquele turno havia três. Elas, então, se apresentaram e eu pergunto se estariam dispostas a participarem de algumas entrevistas.

Duas concordam, uma terceira diz, que se não me importasse, “não gostaria de participar”. Lembram-me que é no turno da manhã que existem mais pessoas que participaram da época da FAFICH<sup>5</sup>. Combino com a diretora de ligar agendando um encontro com o turno da manhã. As duas professoras dispostas a participar das entrevistas passam-me o telefone. Apesar de ter conseguido dois nomes, saio de lá um pouco desanimada...

Data: 19/05/00

Olho para o quadro e vejo novamente: Pesquisadora na escola?. Só que agora ele não me assusta mais. Procuo antecipar-me à avalanche de perguntas procurando contextualizar da melhor forma possível os meus objetivos (já que não possuía, naquela época, respostas definitivas sobre a pesquisa que estava apenas em seu início). Quando algumas professoras já estavam concordando em participarem das entrevistas, uma delas, uma que já havia feito pesquisa nesta escola e que hoje trabalha nela como professora, argumenta: “ Desculpe-me, mais eu vou polemizar um pouco, pois não acho que você deveria realizar sua pesquisa aqui nesta escola... Acho complicado a SMED/BH ficar mandando pesquisadores só pra cá. Existem, também, outras experiências, em outras escolas... Acho que as pesquisas saem viciadas por isso”.

Olho ao redor e pergunto desanimada: o que vocês acham, concordam com ela?

Um professor argumenta que não se tratava de resistência, mas achava que o fato de já existirem pesquisas sobre/naquela escola poderia ser prejudicial para minha. Digo que não foi esse fator que me levou até aquela escola. Volto a afirmar a minha dificuldade para encontrar as protagonistas das experiências significativas: *nas inúmeras escolas que entrei em contato e estas já não atuavam mais*. Falo da inserção delas em outras instâncias como universidades, quadros administrativos, sindicatos, entre outros. Argumento por fim, que a escola não era o meu foco principal.

R., a professora que havia levantado a questão então me diz: “Ah, bom, então sua pesquisa é centralizada nos sujeitos, isso não tinha ficado claro para mim”.

Somos surpreendidas pelo horário. As professoras deveriam pegar a “Kombi” da prefeitura que já esperava do lado de fora, (e era único meio de chegar e deixar a escola). Apesar de não ter conseguido convencê-las, algo em mim estava começando a mudar, estava aprendendo a lidar com os imprevistos e as adversidades que envolviam uma

---

<sup>5</sup> “Na época da Fafich” refere-se ao período em que a escola funcionou temporariamente no prédio da antiga Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG (que atualmente pertence à Prefeitura de BH) até que a sua sede definitiva, na vila, ficasse pronta. Consideram que foi especialmente neste período que as práticas inovadoras ocorreram.

pesquisa. Adversidades que vão desde a dificuldade de estabelecer os sujeitos da pesquisa até a difícil arte de convencê-los/as a participarem dela...

### **A escolha das protagonistas das mudanças**

Conforme podemos perceber, uma das principais dificuldades da pesquisa foi a de encontrar, trabalhando nas escolas indicadas pela SMED/BH, as professoras que foram consideradas responsáveis pelas chamadas experiências significativas, divulgadas pelo documento da Escola Plural. Muitas assumiram cargos administrativos ou de formação, nos Departamentos de Educação das Regionais ou dentro da própria Secretaria; algumas pediram transferência da escola por motivos pessoais; outras pediram licença para fazer Mestrado.

Ora, a trajetória destas professoras teria sofrido uma influência direta desta oficialização? A nova política cultural implementada no município teria influenciado diretamente em suas trajetórias profissionais? Apesar de não possuir dados que me autorizem fazer qualquer generalização neste sentido, tudo leva a crer que, após a implementação da Escola Plural, estas professoras tiveram, sim, uma visibilidade maior na Rede Municipal e, com isso, melhores possibilidades de projeção em suas carreiras. Mesmo que isto não significasse um aumento salarial. Do ponto de vista simbólico, tiveram mais prestígio e reconhecimento de seus pares. Seus discursos circularam com mais peso e seus relatos - que neste contexto começam a ser utilizados como uma prática quase que institucionalizada de troca de experiências - adquiriram um caráter implícito de modelo a ser seguido. E, não raras vezes, muitas eram convidadas para dar cursos, palestras e assessoria em escolas do interior do estado, de acordo com os depoimentos colhidos nas entrevistas.

O documento da Escola Plural é contundente ao afirmar que ao transgredirem a legislação vigente (a lei em vigor era a 5692/71) estas professoras alteraram práticas, estabeleceram um novo tipo de relação profissional, modificaram determinadas estruturas e lógicas bastantes arraigadas em nossas escolas. Isso nos leva a discutir o impacto que a saída de cena destas protagonistas possa ter representado no processo de mudança que vinha sendo implementado em suas escolas.

Como era de se esperar, após alguns contatos estabelecidos com as protagonistas das mudanças indicadas pela SMED/BH, muitas, mostraram-se reticentes, outras, recusaram-se categoricamente, mas, algumas acabaram aceitando participar da pesquisa.

Pensamos inicialmente em realizar esta pesquisa com três grupos de protagonistas. Um grupo que havia se destacado na região de Venda Nova, outro, na região Centro-Sul, e um terceiro, na região do Barreiro<sup>6</sup>. Mas, foram inúmeras as razões que contribuíram para que este desenho de pesquisa não se efetivasse.

---

<sup>6</sup> Macro regiões de Belo Horizonte onde funcionam setores administrativos descentralizados da Prefeitura.

O grupo de professoras da escola localizada na região Centro-Sul se recusou a participar desta pesquisa, alegando o fato de sua escola já ter sido cenário de vários outros estudos, estando, portanto, saturadas. O grupo de Venda Nova encontrava-se dispersado em diferentes escolas, setores administrativos, e inclusive, no CAPE, dificultando o nosso acesso.

Mas, foi a partir da sugestão de uma das pessoas envolvidas com a elaboração do projeto, de que procurássemos por uma determinada professora que havia participado das experiências significativas, que chegamos até o grupo de professoras que serviu de base para o nosso estudo. Investigando o paradeiro desta protagonista, a encontramos atuando como diretora de uma escola recém criada na região do Barreiro, juntamente com um grande número de profissionais que, no início dos anos noventa, havia trabalhado numa das escolas indicadas pela SMED/BH como produtora de experiências significativas. O fato chamou nossa atenção e ao aprofundar na história dessas duas escolas e na trajetória de tais professoras, percebemos que o que tínhamos em mãos eram dados muito interessantes para um Estudo de Caso. Entretanto, o fator decisivo para que este desenho de pesquisa se efetivasse diz respeito à disponibilidade e vontade destas professoras em participarem da pesquisa. Sem elas, este estudo não seria possível ou, pelo menos, não teria os contornos que imagináramos...

### **Estudo de caso, o desenho da pesquisa**

O significado que atribuímos na pesquisa para Estudo de Caso se aproxima daquele construído pela antropóloga Cláudia Fonseca (1998) em seu artigo “*Quando um caso não é um caso*” e, que pode ser o estudo de uma instituição, um currículo, um grupo, uma pessoa, cada qual tratado como uma entidade única, singular, desde que levadas em conta às relações de contigüidade estabelecidas com o social. Às vezes, o particular é usado para ilustrar ou atestar uma afirmação geral, mas, o contrário também pode ocorrer, e o dado particular, pode abrir caminhos para interpretações importantes mediante as características de representatividade ou de não-representatividade que sugerem.

Procuramos, neste sentido, organizar a pesquisa a partir de procedimentos distintos que levassem em conta, tanto a análise de fontes escritas, quanto a análise de fontes orais. Segundo Marli André (1984) um Estudo de Caso possui uma metodologia bastante eclética, incluindo, via de regra, a observação, entrevistas, fotografias, gravações, documentos, anotações de campo e negociações com os participantes do estudo. Este tipo de estudo supõe, ainda, que será o/a leitor/a que deverá lançar mão de um conhecimento tácito para fazer as generalizações e para desenvolver novas idéias, significados e compreensões que o estudo em particular possa suscitar.

Utilizamos, portanto, para fins desta pesquisa os seguintes trechos do documento-proposta: “Assumindo a Escola Emergente” e “Eixos Norteadores da Escola Plural”.

Com relação às fontes orais, utilizamos relatos, entrevistas estruturadas e semi-estruturadas.

### **Discurso, texto, linguagem, narrativas**

Segundo Stuart HALL (1997, p.20) “Por bem ou por mal, a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos e mais imprevisíveis da mudança histórica do novo milênio. Não devemos nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam crescentemente simbólicas e discursivas, ao invés de tomar simplesmente uma forma física e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a forma de uma política cultural”.

Desta forma, como argumenta Hall, “a cultura é o terreno real, sólido, das práticas, representações, línguas e costumes de qualquer sociedade histórica específica, bem como as formas contraditórias de senso comum que se enraizaram na vida popular e ajudaram a moldá-la. Não é apenas a produção cultural entendida como o melhor que se tenha pensado e dito; nem só as vivências acumuladas que forjaram e forjam as tradições; nem apenas as produções simbólicas, materiais, artísticas, cognitivas ou espirituais das sociedades ou grupos. É tudo isso, produzindo seus efeitos nas negociações de sentido e nas lutas pela significação que têm lugar nas práticas cotidianas”.

Estudar os problemas educacionais pelo viés da cultura, e mais particularmente a partir de seus discursos possibilita-nos reordenar nossas tarefas no esforço de compreender a escolarização sob suas variadas formas.

É por isso que “os processos institucionais de identificação e seleção dos discursos obrigam-nos a considerar a forma como nossas subjetividades são formadas e internalizadas. Identificar a cultura ou estudar os rituais, as cerimônias e o conhecimento de outros é envolver-se num discurso que tem regras de seleção, organização, e relações de poder privilegiadas”. (Popkewitz, 1992, p. 91).

Levando em consideração as colocações feitas por Hall e Popkewitz, e partindo de um referencial teórico que remete a Foucault, entre outros, Marisa Vorraber Costa (1999, p.5) afirma que “(...) as palavras, os discursos, os textos culturais não falam de coisas pré-existentes, eles instituem as próprias coisas. A expressão texto cultural tem, assim, um sentido bastante abrangente, de forma que tanto uma obra de arte, como um prédio, uma peça do vestuário, uma imagem fotográfica, um relato de vida, um diário, um filme, um alimento ou um brinquedo, entre tantos outros artefatos e práticas, pode ser entendido como tal, na medida em que nos contam ou descrevem algo a respeito da cultura que os produziu e é simultaneamente por eles produzida”.

“Discurso, neste quadro teórico, não tem o sentido lingüístico restrito de texto letrado; os discursos têm materialidade: artefatos, objetos e práticas são discursos que nos dizem coisas, que criam ‘realidades’” (idem, p. 6).

Tal noção de discurso nos aproxima do quadro de referências teóricas, que nos remete a autores como Foucault e os/as que nele se inspiram como Hall, Popkewitz, entre outros/as... Mas, convém ressaltar, entretanto, que na segunda parte deste trabalho, por razões metodológicas, utilizamos como procedimentos de análise, algumas noções e conceitos da chamada Escola Francesa de Análise do Discurso. Cujas noções (de discurso) pode vir a significar menos que um campo de investigação que um certo modo de apreensão da linguagem, mas, que, de qualquer maneira, não deve ser encarada como uma estrutura arbitrária e, sim, como uma análise, que sempre é fruto da atividade de sujeitos inscritos em determinados contextos.

### **Formação discursiva e Análise do Discurso**

A noção de formação discursiva foi desenvolvida por Foucault para designar enunciados relacionados a um mesmo sistema de regras, historicamente determinadas. Mas tal noção obteve relevo na Análise do Discurso com Pêcheux e implica na existência de posições que não são de efeitos individuais, mas, que se organizam em formações sociais que mantêm relações entre si e que determinam o que pode e o que não pode ser dito, mediante a imagem que fazemos de nossos interlocutores. Hoje, independente da problemática de fundo mais ideológico originalmente proposta por Pêcheux, tal noção tem sido utilizada pela Análise do Discurso para designar um sistema de regras que funda a unidade de enunciados sócio-econômicos e culturalmente circunscritos, que delimitam as identidades sociais.

Dominique Maingueneau (2000, p.13), define a Análise do Discurso, assim “(...) disciplina que, em vez de proceder a uma análise lingüística do texto em si ou a uma análise sociológica ou psicológica do seu contexto, visa articular sua enunciação sobre um certo lugar social. Ela está, portanto, em relação com os gêneros do discurso trabalhados nos setores do espaço social (um café, uma escola, uma loja...) ou nos campos discursivos (político, científico...)”.

Maingueneau (idem, p.70) argumenta que, “num sentido estrito, denominamos de Escola Francesa de Análise do Discurso, a um conjunto de pesquisas que emergiram na metade dos anos 60, a partir da publicação do número 13 da revista *Languages* e do artigo *Analyse Automatique du Discours*, de Pêcheux” – que foi o autor mais representativo desta corrente.

## **O uso das entrevistas**

As questões e/ou perguntas apresentadas nas entrevistas foram desafiadoras tanto para a pesquisadora quanto para as informantes. Desafiadora para as protagonistas, porque faziam-nas (re)visitarem o vivido como quem (re)monta um quebra-cabeças. Assim, o cenário, os personagens (familiares, estranhos, cúmplices ou adversários), as práticas vividas, os sentimentos, bem como os discursos, desfilavam na frente delas, e na da pesquisadora, às vezes, de uma forma muito crítica para elas, outras, nostálgicas, enigmáticas, fragmentadas, mas, sempre, re-flexivas. Para a pesquisadora, porque deveria ter a sensibilidade de compreender àquelas falas, e situá-las no contexto em que aconteceram, cuidando para não tomá-las sob o estatuto de “verdades” ou de meras “falsidades”.

Buscamos, neste sentido, examinar as histórias orais relatadas por estas professoras, lendo-as como práticas sociais e tentando observar como as subjetividades foram/são construídas na estruturação do tecido social em que se encontravam inseridas. Tomando-as a partir da perspectiva da epistemologia social histórica postulada por Popkewitz (1992, 1997), que implica escapar das interpretações unilaterais, lineares, progressivas. E que deixa, portanto, de atribuir a mudança unicamente os motivos ou as convicções de personagens históricos. Nesta direção, nosso estudo buscava evidenciar as rupturas e as descontinuidades na história destes relatos articulada a outras tramas sociais analisadas.

## **As perguntas que nos movem**

As questões que nos movem neste estar pesquisadora estão intimamente relacionadas não apenas com as perguntas que fizemos ao longo da pesquisa, mas, particularmente, com o modo como tais perguntas foram feitas. Além do conteúdo enunciativo destas perguntas há toda uma maneira implícita de perguntá-las, e que, muitas vezes, passa despercebida até mesmo para quem está fazendo as perguntas, mas, que, entretanto, sinaliza os recortes, as tomadas de posição, as escolhas feitas.

Assumir determinadas questões, e não outras, bem como um determinado modo de questioná-las (e tentar respondê-las, é claro) envolve questões que giram em torno de pontos de vista, de perspectivas teórico-metodológicas, ou ainda, da posição num determinado campo, como preferem alguns/algumas pesquisadores/as sociais, que muitas vezes se tornam implícitas demais, ou, excessivamente, limitadoras. Uma das grandes dificuldades vivenciadas durante o desenvolvimento desta dissertação foi o de solucionar o seguinte dilema: como fugir do pesadelo de tomar um quadro referencial, baseado numa teoria “todo-poderosa” que muito/as pesquisadores se agarram como uma “tábua de salvação” e que se transforma, quase sempre, numa verdadeira “camisa de



força”, sem, por outro lado, cair na armadilha oposta, de deixar as nossas análises soltas, fragmentadas, desenraizadas demais?

Conforme tentaremos demonstrar mais à frente, o quadro que procuramos construir não tem a pretensão de dar conta de todas as dimensões reclamadas pelo nosso objeto de pesquisa, mas, procura não ser negligente com as questões que se propõe discutir. Longe de querer transformar-se num sincretismo teórico, por misturar análises que se repelem mutuamente, gostaríamos de afirmar que optamos por não estabelecer um único referencial teórico que se baseasse, unicamente, nos pensamentos de um/a só autor/a. Primeiramente, por entender que tal procedimento, via de regra, acaba limitando as análises. E depois, por causa do caráter complexo que envolve a problemática das reformas educacionais contemporâneas que estamos abordando.

Acreditamos, assim como Beatris Sarlo (1997, p. 10), “que os problemas que enfrentamos hoje em dia, não têm, necessariamente, que trazer uma solução inscrita em seu enunciado”. Sarlo afirma que “assumir esta posição não significa se eximir das implicações sociais e políticas que envolvem as pesquisas, mas, trata-se, antes, de perguntar para fazer ver do que para encontrar, de imediato, um plano de ação. Não são perguntas sobre o que fazer, e sim, sobre como armar uma perspectiva para ver”. Tal posição, no nosso modo de ver, implica numa postura bem mais modesta por parte dos/as intelectuais em relação a suas proposições.

Mas, isso não é fácil... Muitas vezes, ao longo da pesquisa, esbarramos em alguns dilemas: é possível observar sem intervir? Descrever sem prescrever? Mesmo não resolvendo tais conflitos (temos mesmo que resolvê-los?) preferimos apostar na possibilidade, como indica Sarlo de “perturbar algumas justificativas, laudatórias ou cínicas, do existente”. (1997, p. 10). Examinar o que está sendo dado, pressupondo que ele resultou de ações sociais cujo poder não é absoluto, o que está sendo discutido nesta pesquisa é a condição de certas ações e não o seu limite...

Diante de tais reflexões, levantamos algumas questões referentes a alguns discursos contemporâneos de mudança em educação. Discursos divergentes, mas que se misturam, interpenetram e indicam um certo hibridismo discursivo. Procuramos, focalizar, sobretudo, os discursos de mudança educacional do município de Belo Horizonte e optamos por direcionar o nosso olhar para as suas condições de produção e de circulação.

O enunciado “precisamos mudar”, cada vez mais recorrente no campo educacional, tornou-se uma frase de efeito que parece ocultar mais do que revelar as práticas discursivas em jogo e as relações culturais e sociais envolvidas neste enunciado.

Assistimos através do telejornal diversos atores sociais (políticos, ministro da educação, empresários/as, pais, professores/as) dizendo que precisamos mudar. Mas, qual o sujeito implícito neste enunciado? Aparentemente a resposta é óbvia devido à terminação verbal na primeira pessoa do plural: nós. Mas que subjetividades estão sendo ocultadas a partir

deste pronome? O corpo docente? Os/as aprendizes? A escola? A sociedade? As concepções? As práticas? Todos? Todas? Tudo?

E ainda, como mudar? De que maneiras? Para quê? Com qual finalidade? O projeto de mudança seria igual ou teria o mesmo significado para todos os sujeitos envolvidos? Reformadores/as, assessores/as, pesquisadores/as, professores/as, empresário/as, pais e mães, aprendizes, escolas públicas, escolas privadas, o movimento social, o Banco Mundial, pensam a mudança a partir da mesma lógica? Têm as mesmas expectativas e os mesmos objetivos em relação a ela?

É obvio que não, mas, não soa estranho que personagens tão diferentes estejam aparentemente repetindo a mesma fala? Isso não deveria nos causar um certo constrangimento? E de onde viria esse constrangimento? Da sensação de que nossos discursos estão sendo cooptados? Ou da constatação, (tardia?) de que, ao contrário do que supúnhamos, também, somos responsáveis pela ambigüidade dos discursos que circulam por aí? Que, por mais que isso nos incomode, “as nossas vozes” estão presentes nos discursos neoliberais e que “as vozes deles” estão presentes nos “nossos discursos”? O que será que toda essa retórica de mudança oculta revelando e revela ocultando? Quem são os sujeitos da mudança? Que identidades estão sendo subjetivadas a partir dos discursos de mudança que estão circulando, não apenas, no campo educacional, mas, nas redes de televisão, nos canais específicos, como a TV Futura, nos sites educativos, e até mesmo, nas grandes empresas e agências internacionais como o Banco Mundial, a UNESCO e a Unicef?

Mais especificamente em relação ao discurso de mudança oficializado pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, a partir do início dos anos noventa, podemos perguntar: o que acontece com as práticas discursivas que eram consideradas transgressoras, significativas, arrojadas quando são alteradas as regras do jogo, e o que era considerado, até então, fora de lugar, proibido, censurado, nas escolas municipais, torna-se, agora, oficializado pela Escola Plural? O que era antes legitimado pelo modelo anterior (lei 5692-71) torna-se, então, censurado e negado pela Escola Plural? Quais as principais conseqüências destas interfaces entre oficial e alternativo? O que acontece quando práticas que eram consideradas “instituintes” tornam-se “instituídas”? Que leituras as protagonistas dessas mudanças fizeram/fazem desta oficialização? Quem são estas protagonistas? Que discursos produziram? Que tipos de contato mantinham com a SMED/BH? Que tipo de relações mantinham com outros espaços como movimentos sócio-culturais, políticos, sindicais e/ou acadêmicos? Como se relacionavam com o restante da escola em que atuavam?

Estas foram algumas das perguntas que guiaram nossa pesquisa e que, através desta dissertação, procuramos responder, ou, pelo menos, apontar alguns caminhos...

## **Dos objetivos da pesquisa**

Diante das questões apresentadas propomos:

Primeiramente, discutir determinados aspectos relacionados às condições de produção dos discursos contemporâneos de mudança educacional, a fim de tornar mais visíveis determinados significados que frequentemente ficam ocultados mediante as retóricas que lhes subjazem. Discutir, também, as interfaces entre a produção do discurso de mudança educacional que se tornou oficial em Belo Horizonte, através da Escola Plural, e o discurso de algumas protagonistas de quem este discurso colocar-se-á como o porta-voz. Considerando objetivo central é que traçamos os seguintes objetivos específicos:

- Desenvolver uma investigação que nos permita estabelecer um quadro de referências, a partir do cenário educacional recolhendo em alguns estudos contemporâneos, alguns dos discursos que dizem respeito aos processos de reforma social, via educação.
- Analisar as condições de produção e circulação do discurso de mudança implementado pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, a partir da seleção de um conjunto de práticas discursivas consideradas alternativas. Tornando mais visíveis os fatores que favoreceram para que estas formações fossem escolhidas como as mais legítimas, em detrimento de outras. Neste sentido identificar, também, o papel dos espaços de formação como o CAPE, a Universidade, e outros, em relação à fomentação da transgressão, mudança e institucionalização da mudança no cenário da Rede Municipal de Belo Horizonte.
- Verificar se as protagonistas da mudança conseguiram identificar, ou não, no discurso “oficial-alternativo”, estabelecido a partir da implementação da Escola Plural, as suas vozes ou a presença dos Projetos Político-Pedagógicos que vinham desenvolvendo antes da oficialização ocorrida.

**Iª Parte:**  
Entre práticas, discursos e  
representações sobre a mudança

## **O mundo tornou-se um paradoxo pedindo explicação?**

O Projeto Político-Pedagógico intitulado Escola Plural, implementado no Município de Belo Horizonte a partir de 1995, parece refletir um movimento de renovação pedagógica, de âmbito nacional, que vai se destacar por pautar-se, entre outros aspectos, no protagonismo dos/as docentes. Mais de vinte propostas de caráter similar ao da Escola Plural consolidaram-se ao longo dos anos noventa no Distrito Federal, em algumas redes estaduais e municipais em todo o Brasil.

Diferentemente das reformas pautadas nos referenciais econômicos tais quais as que se baseiam no Banco Mundial - que tem se espalhado com certo vigor pelo tecido social da América Latina - estas propostas afirmam não pretenderem ser mais uma carta-programática definida em gabinetes, a fim de regulamentar a prática dos/as professores/as através de normas e portarias. Pelo contrário, professam a autonomia e a maturidade profissional dos/as docentes. Entretanto, diversas leituras têm sido feitas a partir da implementação destas propostas. Algumas destas leituras sugerem que as reformas contemporâneas surgiram com o objetivo de facilitar o fluxo escolar, criar um novo método para não reprovar os/as alunos/as, que seria uma irresponsabilidade com milhares de crianças e adolescentes que estão servindo de cobaias; e etc...

Há uma multiplicidade de leituras acerca destas propostas, mas será que todas elas são “fieis”, quer dizer, autorizadas pelo contrato discursivo estabelecido através destes documentos-propostas? De que formas as transformações paradigmáticas tem afetado ou podem ser afetados pelas atuais reformas educacionais, sejam elas de direita ou de esquerda?

Conforme mencionamos é difícil falar sobre as reformas contemporâneas, sem antes limparmos o terreno de certas concepções que muitas vezes escamoteiam a produção e a circulação das retóricas de mudança, seja nas Ciências de uma maneira geral, seja em nosso dia a dia, sem que a produção científica chegue a discutir esses aspectos de forma mais contundente. Seria fundamental, portanto, discutir algumas das transformações contemporâneas e seus impactos na organização das mentalidades, nos modos e estilos de vida, na subjetivação dos indivíduos, enfim, na maneira de pensar e agir dos dias atuais para que possamos compreender melhor, os desafios que “batem a nossa porta” neste novo milênio. Somos, hoje em dia, assombrados pelo espectro da mudança, talvez não pela mudança em si, mas pela velocidade e pela capacidade das transformações de se autotransformarem...

Como foi estabelecendo nas Ciências Humanas a configuração de formações discursivas de caráter cada vez menos estrutural e cada vez mais antiestruturalista? Qual o impacto na área da Educação desta ruptura epistemológica que veio privilegiando as micro-análises em detrimento das macro, os modos e estilos de vida, as biografias e trajetórias individuais em detrimento das estruturas sociais mais amplas? Por que, desde o final do último século, as transformações estão a passar por tantas transformações? Que desafios

tais transformações estão colocando à Sociologia e às Ciências Humanas e Educacionais em geral? E de que formas tais mudanças, consideradas por muitos/as como paradigmáticas, têm afetado as Políticas Educacionais contemporâneas, suas estratégias discursivas e, mais especificamente, o projeto educacional que estamos analisando? Estas foram algumas das questões que serviram de fio condutor para esta etapa do nosso trabalho.

Teceremos, portanto, algumas reflexões que julgamos fundamentais, para a compreensão do quadro político, cultural, social e, epistemológico, que remete às formações discursivas relacionadas às retóricas de mudança no campo educacional.

Diante de um vastíssimo número de ensaios, dissertações e trabalhos publicados no campo sociológico e educacional, que abordam a temática das mudanças foi que tomamos a decisão de selecionar três interlocutores contemporâneos, a fim de estabelecermos um quadro de referenciais que julgamos mais apropriados para o nosso trabalho. Neste sentido elegemos as discussões realizadas por Anthony Giddens (1996), por Boa Ventura Santos (1995) e por Milton Santos (2000).

Sabemos que tais intelectuais dialogaram, de forma implícita, com certas vertentes da tradição sociológica, realizando uma espécie de “leitura” (palavra bastante comum à linguagem do pensamento contemporâneo francês) dos clássicos da Sociologia. Neste sentido, não foi nossa intenção silenciar as vozes destes clássicos que, obviamente, irão misturar-se e confundir-se com as vozes de nossos interlocutores (e com as nossas próprias vozes) colaborando com uma espécie de expectativa, por vezes equivocada, de que as discussões que trataremos a seguir foram “criadas” pelos pensadores que elegemos, a margem de um amplo fórum de debates e discussões que transcende o papel deles próprios, por mais interessantes e originais que a suas leituras possam representar no campo científico.

Afirma Milton Santos (2000, p 17) que “vivemos atualmente num mundo confuso e confusamente percebido. Tal confusão suscita por sua vez um enorme paradoxo, pois, se de um lado, nunca houve um avanço tão extraordinário das ciências e das técnicas, das quais, conforme pontua Santos, um de seus incontestáveis frutos seriam os novos materiais artificiais, que autorizam a precisão e a intencionalidade, por outro, obriga-nos a assistir, quase que, perplexa e, resignadamente, à obrigatoriedade da aceleração contemporânea e todas as vertigens que ela cria, a começar pela própria velocidade”.

A reflexão a respeito deste caráter confuso freqüentemente atribuído aos nossos dias é o que autoriza Santos a afirmar que a verdadeira responsável pela criação dessa *Torre de Babel*, que denominamos de era globalizada, não é outra, senão a maneira como, agindo sobre tal base material, vai se produzindo a história humana. E segue afirmando Santos:

“Quando tudo permite imaginar que se tornou possível à criação de um mundo veraz, o que é imposto aos espíritos é um mundo de fabulações, que se aproveita do alargamento de todos os contextos para consagrar um discurso único. Seus fundamentos são a informação e o seu

império, que encontram alicerce na produção de imagens e do imaginário, se põem ao serviço do império do dinheiro, fundado na economização e na monetarização da vida social e da vida pessoal”. (Santos, 2000, p. 18).

De acordo com Santos, se desejamos escapar das armadilhas do discurso único que vem sendo sacralizado por essa era globalizada, deveríamos admitir, pelo menos, a existência de três mundos num mundo só: “O primeiro seria o mundo como nos fazem vê-lo: a globalização como fábula; o segundo seria o mundo tal como ele é: a globalização como perversidade; e o terceiro o mundo como ele pode ser: uma outra globalização”. (Idem)

Para Santos este mundo globalizado, visto como fábula, produz como verdade um certo número de fantasias, cuja repetição, acaba por forjar uma base aparentemente sólida para a sua interpretação. Santos é contundente ao tecer alguns exemplos de algumas destas fábulas tão bem construídas e seus efeitos de verdade.

“Fala-se, por exemplo, em aldeia global para fazer crer que a difusão instantânea de notícias realmente informa as pessoas. A partir desse mito e do encurtamento das distâncias – para aqueles que realmente podem viajar – também se difunde a noção de tempo e de espaços contraídos. É como se o mundo se houvesse tornado, para todos, ao alcance da mão. Um mercado avassalador, dito global, é apresentado como capaz de homogeneizar o planeta quando, na verdade, as diferenças locais são profundas. Há uma busca de uniformidade ao serviço dos atores hegemônicos, mas o mundo se torna menos unido, tornando cada vez mais distante o sonho de uma cidadania verdadeiramente universal. Enquanto isso, o culto ao consumo é estimulado”. (ibidem p. 19).

Uma outra dimensão deste discurso sacralizado através da lógica do mercado, diz respeito à “morte do Estado”, mas, o que estamos vivenciando, segundo o próprio Santos, é o seu fortalecimento cada vez maior a fim de atender aos clamores da finança e, de outros grandes interesses internacionais, em detrimento dos cuidados com as populações cuja vida se torna, cada vez mais difícil...

Tais afirmativas levam Santos a questionar-se se não teríamos abandonado cedo demais o conceito de ideologia. “Esses poucos exemplos, recolhidos numa lista interminável, permitem indagar se, no lugar do fim da ideologia proclamado pelos que sustentam a bondade dos presentes processos de globalização, não estaríamos, de fato, diante da presença de uma verdadeira ideologização maciça, segundo a qual a realização do mundo atual exige como condição essencial o exercício de fabulações”. (p. 19)

De fato, não é preciso ser um *expert* em economia ou sociologia para constatar que para grande parte da humanidade a globalização está se impondo, conforme sugere Santos, como uma verdadeira “fábrica de perversidades”. O desemprego, que cresce assustadoramente tende a tornar-se crônico. A pobreza a cada dia torna-se mais voluptuosa, a fome e o desabrigo se generalizam, inclusive nos continentes do Primeiro Mundo. Surgem, e se alastram assustadoramente, novas doenças como a AIDS e, as velhas, que pareciam encontrar-se erradicadas, ressurgem com força total, apesar de todos os avanços e progressos médicos e do fluxo de informação de que se dispõe hoje em dia. A educação de qualidade nunca foi tão alardeada e tão inacessível. Sem falar no

aprofundamento de tantos males espirituais e morais, como o alastramento dos egoísmos, dos cinismos, da corrupção e da depressão. Para Santos, tal “perversidade sistêmica” parece estar na raiz dessa evolução (entre aspas?) da humanidade em relação a sua adesão desenfreada aos comportamentos competitivos que atualmente caracterizam as ações hegemônicas daquilo que estamos chamando de globalização.

Entretanto, se continuamos seguindo a linha do raciocínio de Santos é lícito pensarmos na possibilidade ou no advento de uma outra globalização. Seria possível, nesta perspectiva, pensarmos numa globalização mais humana? Milton Santos acredita que sim. Para ele, as bases materiais do período atual são, entre outras, a unicidade da técnica, a convergência dos momentos e o conhecimento do planeta. É sobre tal base que o capital se apóia, a fim de produzir a globalização perversa a que se referia anteriormente. Mas, de acordo com o próprio Santos, são essas mesmas bases técnicas que poderão servir a outros objetivos, se forem postas a serviço de outros fundamentos sociais e políticos.

A originalidade dos argumentos de Santos não consiste, entretanto, em focalizar a crise paradigmática do final do século XX, mas, sim, em apontar, tanto no plano teórico, quanto no plano empírico, para um certo número de fatores que indicam o que para ele significa a emergência de uma nova história.

Um destes fatos novos a que se refere Milton Santos diz respeito ao fenômeno da enorme mistura de povos, raças, culturas e gostos em todos os continentes. E a isso, é bom acrescentar, ainda segundo Santos, uma verdadeira mistura de filosofias que levam, inevitavelmente, há uma descentralização da hegemonia teórica européia.

Um outro dado, que para Santos pode ser tomado como sinalizador de uma possibilidade de mudanças, refere-se à produção de uma população aglomerada em áreas cada vez menores o que, além de favorecer essa mestiçagem entre pessoas e filosofias, estaria levando a uma redefinição do que se convencionou chamar de as massas. Em virtude dessa aglomeração exponencial e de sua diversificação, podemos pensar hoje numa verdadeira “sociodiversidade”, que segundo Santos, é historicamente, muito mais significativa que a própria biodiversidade. Mas, a originalidade que a linha do pensamento de Santos nos leva, reside na leitura inovadora que tal pesquisador faz da emergência do que denomina de uma nova cultura popular. Cultura popular que hoje se serve dos meios técnicos, antes exclusivos da cultura de massas, permitindo-lhe exercer sobre essa última, uma verdadeira, ainda nos dizeres do autor, “revanche”.

Além disto, argumenta Santos, tal aglomeração tem proporcionado a edificação do discurso da escassez, finalmente descoberto pelas massas. A população aglomerada vai aos poucos, constituindo uma das bases da reconstrução e de sobrevivência das relações locais, abrindo a possibilidade de utilização, ao serviço de todos, do sistema técnico atual – crescem as ONGS e as outras formas de organização civil.



De uma maneira irreverente e, de certo modo, na contra-mão dos pensadores de sua época, principalmente nestes tempos de pós-modernismo em que falar em metanarrativa quase sempre é algo temerário e censurável, Milton Santos argumenta com ousadia:

“No plano teórico, o que verificamos é a possibilidade de um novo discurso, de uma nova metanarrativa, um novo grande relato. Esse novo discurso ganha relevância pelo fato de que, pela primeira vez na história do homem, se pode constatar a existência de uma universalidade empírica. E assim, a universalidade deixa de ser apenas uma elaboração abstrata na mente dos filósofos para resultar na experiência ordinária de cada homem”.  
(p.21)

Do outro lado do mundo, em terras lusitanas, um sociólogo chamado Boaventura Santos compartilha de alguns dos argumentos do geógrafo brasileiro, mas diverge em outros... Talvez, o verbo compartilhar não seja o mais adequado aqui, na medida em que não possuo dados que me autorizem afirmar, a partir desse quadro amplo de posições próximas ou distantes a que nos referimos como influência, que o lusitano conheça às idéias do brasileiro ou vice-versa. Corrigindo a linha do meu pensamento diria que é a “leitura” que eu faço dos dois autores é que me autoriza a colocá-los num horizonte teórico, que em determinados momentos se aproxima e em outros se distânciava. E espero não ter realizado uma leitura infiel ou distorcida destes autores.

As idéias de Boaventura Santos, que já viveu em solo *brasilis* como professor visitante, tem refletido uma posição num campo discursivo e epistemológico que ele próprio denomina de “pós-modernismo inquietante”. Em posição antagônica a tal formação discursiva, encontramos o que ele denomina de “pós-modernismo reconfortante ou de celebração”, algo próximo do que Milton Santos denominaria, ao nosso ver, de “o mundo como fábula”.

Para Boaventura Santos os tempos atuais produziram algumas perplexidades produtivas e a melhor forma de sermos algo além de sociólogos de nossas circunstâncias, seria exercitarmos essas perplexidades, sem sofrê-las, buscando no contexto sócio-temporal as suas causas.

### **Mapeando as décadas anteriores**

As questões a seguir traduzem a leitura que fizemos das considerações feitas por Boaventura (1995).

#### **Os anos oitenta**

As décadas só existem em nossa imaginação temporal, entretanto, pergunta se seria prudente esquecê-las, particularmente, a década de oitenta... Boaventura responde que do ponto de vista das desigualdades sociais, gostaria de poder banir a década de oitenta para sempre de sua memória sociológica. Segundo o autor, na década de oitenta morreram de fome na África mais pessoas que nas décadas anteriores. As assimetrias aumentaram drasticamente. No seu decurso aprofundou-se, nos países centrais, a crise

do Estado-Providência que já vinha da década anterior, agravando as desigualdades e os processos de exclusão social. Nos países periféricos, então, o agravamento das condições sociais, já tão precárias, foi brutal. A dívida externa, a desvalorização internacional de seus produtos e o decréscimo das ajudas externas, levou alguns países a beira de um colapso.

Situação que o autor considera que alguns leram como “a dor necessária do parto de uma ordem econômica”, finalmente natural e verdadeira, uma ordem econômica internacional. Assim, enquanto uns festejam tal ordem como algo bom e necessário, outros a enxergam como uma ordem selvágica a ser substituída por outra menos excludente. Tais posições se aproximam, ao nosso ver, das imagens construídas por Milton Santos, denominadas por ele de “o mundo como fábula”, de um lado e, de outro, “o mundo como perversidade”. À arrogância dos primeiros e à impotência dos segundos põe a Sociologia de “candeia às avessas” com a década de oitenta. (p.18)

Mas, à luz de um outro pilar da tradição teórica da Sociologia na questão da participação social e política dos cidadãos e dos grupos sociais, o mínimo que se pode dizer é que a década de oitenta foi à década dos movimentos sociais e da democracia: o fim do comunismo autoritário, o fim do conflito Leste-Oeste, e de um certo abrandamento da ameaça nuclear, o fim do Apartheid... Tal ambigüidade revela, pois, o claro-escuro da década de oitenta – Não a podemos esquecer, muito menos, queremos repeti-la. (idem).

### **Os anos noventa**

As transformações ocorridas no final da década de oitenta entraram de rompante na década de noventa e estão agora em “nossa casa”. Que fazer agora? Por que as transformações estão a passar por tantas transformações? Que desafios colocam à Sociologia e às Ciências Sociais e Humanas em geral? De que modo elas nos afetam e podem ser afetadas?

De acordo com o autor, tais questões pressupõem como não-problemática uma postura epistemológica que é cada vez mais problemática, uma vez que traz em seu cerne a separação sujeito-objeto aqui e, lá fora, as transformações sociais. Quando, na verdade, as transformações não são mais que nós todos, todos os cientistas sociais e todos os não-cientistas sociais deste mundo a nos transformarmos-nos.

Segundo Boaventura é próprio da sociologia reivindicar um ângulo de observação e análise. Um ângulo que não estando fora do que se observa também não se dissolve totalmente nele. Entretanto, a rapidez, a profundidade e a imprevisibilidade de algumas transformações recentes conferem ao tempo presente uma característica paradigmática nova: a realidade parece ter tomado a dianteira sobre a teoria. Com isto a realidade se torna hiper-real e parece teorizar-se a si mesma. Como numa espécie de autoteorização da realidade. Daí a grande dificuldade das teorias em darem conta do que se passa, e em última instância, da dificuldade em serem diferentes da realidade que supostamente teorizam. Esta condição é, no entanto, internamente contraditória. A rapidez e a

intensidade com que tudo tem acontecido se, por um lado, torna a realidade hiper-real, por outro lado, trivializa-a, banaliza-a, cria uma realidade sem capacidade para nos surpreender ou empolgar. Uma realidade assim torna-se afinal fácil de teorizar, tão fácil que a banalidade do referente quase nos faz crer que a teoria é a própria realidade com outro nome, isto é, a teoria se auto-realiza. Um excesso de realidade que se confunde com um déficit de realidade. Uma autoteorização da realidade que mal se distingue da auto-realização da teoria.

O conflito Leste-Oeste foi um dos grandes responsáveis para que durante todo o século XX a Sociologia tivesse sido feita com os conceitos e teorias que nos foram legados pelo século XIX (ou o que se convencionou chamar de Modernidade) O fim de tal conflito cria uma oportunidade única para a criatividade teórica e para a transgressão metodológica e epistemológica, mas, essa oportunidade será desperdiçada se nos esquecermos que o fim do conflito Leste-Oeste corre concomitantemente com o agravamento do conflito Norte-Sul. Se, também, a liberdade criada pela ausência dos dogmas teórico-políticos for asfixiada pelos sempre velhos e novos dogmas institucionais – pondera, assim, o intelectual português, que na época da elaboração do ensaio não podia prever as conseqüências de um (novo?) embate entre o Oriente e o Ocidente, tais quais os atentados terroristas, ocorridos no dia 11 de setembro de 2001, nos *EUA* e suas conseqüências.

De acordo com Boaventura, os problemas colocados pela atualidade exigem que saíamos do pêndulo que tem oscilado entre a distância crítica em relação ao poder instituído e o comprometimento orgânico com ele, entre o guiar e o servir. Nem guiar, nem servir. Em vez de distância em nome de uma crítica, a proximidade crítica. Em vez de compromisso orgânico, o envolvimento livre. Em vez de serenidade autocomplacente, a capacidade de espanto e de revolta.

### **Das perplexidades dos nossos dias aos desafios epistemológicos contemporâneos**

Boaventura aponta cinco desafios que surgem das perplexidades produzidas pelas duas últimas décadas. A primeira perplexidade trata-se dos problemas de natureza econômica: a inflação, o desemprego, as taxas de juros, o déficit orçamental, a crise financeira do Estado-Providência, a dívida externa, a política econômica em geral, em termos de uma política nacional. Já em relação à política internacional, os problemas relacionados à integração regional, o protecionismo, a ajuda externa... Contudo, e em aparente contradição com esta realidade, as análises teóricas dos últimos anos, têm negligenciado o componente econômico, desvalorizado os modos de produção e, ressaltado os modos de vida. Estaremos falhando no alvo analítico? Ou será que até mesmo esse modo de ver os conceitos, fatores e distinções assentados na economia já não é um legado da Modernidade, do obsoleto século XIX, a exigir-nos uma reconstrução teórica? Neste caso como fazê-la? – questiona-se o autor.

A intensificação das práticas transnacionais, a internacionalização da economia, a translocalização de pessoas (migrantes e turistas), as redes planetárias de informação e de comunicação e a transnacionalização da lógica do consumismo... De todas essas transformações emergem os fatores que envolvem o segundo conjunto de perplexidades levantadas pelo autor. Quais seriam as conseqüências deste quadro? A principal delas é a marginalização do Estado Nacional, a perda da autonomia e da sua capacidade de regulação social. Contraditoriamente, porém, em nosso dia-a-dia quase nunca somos confrontados com esse tal sistema global ou mundial. Ao contrário, somos obsessivamente atravessados pelo Estado que ocupa diariamente as páginas do nosso jornal e os noticiários das rádios e televisores. Seja para regulamentar, quanto para desregulamentar a nossa vida. Será, então, que esse Estado está mesmo em vias de extinção, ou ao contrário, nunca foi tão central, ainda que sob a forma de uma ardilosa descentralização? Será que podemos esperar por intervencionismo social sob a forma de um intervencionismo não-estatal? Ou será que o Estado vai criar a sociedade civil a sua imagem e semelhança? Quais as responsabilidades da Sociologia neste contexto, já que esta emergiu como uma disciplina que floresceu, a partir do intervencionismo do Estado? Será que a Sociologia ressurgirá como uma armadilha a mais neste contexto, ou como um mecanismo que permitirá desarmar as outras armadilhas? – o autor continua com seus questionamentos.

Segundo Boaventura, o regresso ao indivíduo compõe o terceiro grupo de perplexidades. O esgotamento do estruturalismo trouxe consigo a revalorização das práticas e dos processos e a revalorização dos indivíduos que os protagonizam. Destaque para as análises da vida privada, do consumismo e do narcisismo, dos modos e estilos de vida, do tele-espectador interativo, das biografias e trajetórias de vida. Na ciência, a preponderância do interacionismo, da fenomenologia, das micro-análises em detrimento do macro. Contraditoriamente, porém, nunca o indivíduo pareceu tão menos individual que hoje em dia, a sua vida íntima, nunca foi tão pública. Sua vida sexual nunca foi tão codificada, sua expressão nunca foi tão atravessada por critérios de correção política e sua liberdade de escolha nunca foi tão derivada de escolhas feitas anteriormente por outros antes dele. Será que a distinção indivíduo-sociedade é outro legado oitocentista que devemos superar? Ou será que nos libertamos cedo demais do conceito de alienação? Como lidar com a questão da criatividade, da originalidade e da participação se toda a espontaneidade de um minuto se transforma no minuto seguinte em mais um artefato midiático e mercantil de si mesma?

O fim de clivagens sócio-políticas muito profundas e o surgimento de um estarrecedor consenso a respeito de um grande paradigma da modernidade: a democracia caracteriza o quarto grupo. O fim da luta entre socialismo e capitalismo. O fim do abismo entre revolução e reforma. A década anterior não só viveu muitos processos de democratização, como instituições insuspeitas como o Banco Mundial, abraçaram o “credo” democrático. Segundo o autor, se visitarmos a história por alguns instantes verificaremos que a democracia e o liberalismo econômico sempre foram má companhia um para o outro. Quando um prosperou o outro sofreu e vice-versa. Contudo, surpreendentemente, o neoliberalismo propagandeia aos quatro ventos a promoção e a

urgência de uma sociedade democrática. A democracia é hoje menos questionada do que nunca, entretanto, todos os seus conceitos-satélites encontram-se deteriorados e declarados em crise: a patologia da participação sob a forma de conformismo, do absenteísmo e da apatia política; a patologia da representação sob a forma da distância cada vez maior entre eleitores e eleitos, do ostracismo parlamentar, da marginalização e governamentalização dos parlamentos, etc. Haverá aqui alguma armadilha? O triunfo do neoliberalismo que esfacelou o conflito Leste-Oeste levará inevitavelmente ao agravamento do conflito Norte-Sul?

O quinto grupo de perplexidades, apontadas por Boaventura que são as relações sociais cada vez mais desterritorializadas. As relações sociais parecem hoje cada vez mais fora dos limites das fronteiras que até agora policiavam os costumes, o nacionalismo, a língua, a ideologia, etc. Entretanto, em aparente contradição com esta tendência, assistimos o desabrochar de novas identidades regionais e locais, alicerçadas numa revalorização do direito às raízes. Esse localismo antigo e novo, que já foi considerado pré-moderno, ressurge hoje como pós-moderno e passa a ser adotado cada vez mais pelos grupos translocalizados como os indianos em Londres e os fundamentalistas islâmicos em Paris. Contudo, faz ressurgir a idéia de território. Seja ele simbólico, imaginário, real ou simulacro. Tudo girando em torno da questão da mobilidade. Segundo Homi Bhabha (1998) vivemos atualmente a era dos sujeitos-traduzidos, seja ele (ou ela) o/a executivo/a da grande firma multinacional, o/a cientista em congressos, ou, simplesmente, o/a turista. Mas, há quem sofra de forma bastante diferente essa mobilidade como, por exemplo, o/a refugiado/a político/a, o/a emigrante, o/a índio/a ou o/a nativo/a deslocados/das de seu território ancestral. Convivem, lado a lado, processos diversificados e contraditórios de aculturação global. O desenvolvimento da cultura transnacional da droga nunca levou os/as camponeses da Bolívia e da Colômbia a estarem mais do que nunca presos ao seu local de nascimento e a práticas e modos de vida que sempre lhes foram próprios, apesar de desumanos. Será que esse movimento de territorialização/desterritorialização nos fez esquecer das velhas opressões? Será que abandonamos cedo demais a opressão de classe na medida em que ela se tornou transnacionalizável? Será que a antiga opressão de classe nos fez esquecer da presença e do agravamento de novas e de velhas opressões locais de origem social, racial ou ética?

O certo é que, todas as perplexidades e desafios levantados por Boaventura, podem ser resumidos numa só perplexidade, como ele mesmo afirma: “Em condições de aceleração da história como as que hoje vivemos é possível pôr a realidade no seu lugar sem correr o risco de criarmos conceitos e teorias fora de lugar?”(p.22).

### **“E assim caminha a humanidade...”**

A radicalidade do capitalismo, que longe de ter sido apenas um novo modo de produção, foi a grande manifestação de um novo e muito mais amplo processo civilizatório, a Modernidade, e como tal, significou uma mudança societal global, uma mudança paradigmática... Para certos/as intelectuais, as perplexidades que discutimos

anteriormente, abalaram profundamente a Modernidade e acabaram mudando as atuais formas de se fazer política e ciência. De acordo com Boaventura, a grande contradição do manifesto de 1848 foi que este condenava o capitalismo na mesma estratégia discursiva em que se celebrava a Modernidade. Neste sentido, uma das narrativas centrais da chamada Modernidade foi, exatamente, a luta do comunismo contra o capitalismo. Muitos/as acreditaram que a força revolucionária do marxismo seria capaz de desfazer o capitalismo no ar. Com isso não aconteceu, podemos pensar que, ou ocorreram alguns furos no pensamento marxista, ou a constatação de que o capitalismo, ao contrário do que Marx previra, parece dispor sempre de energias renovadas para superar as suas crises.

A saída que muitos simpatizantes do marxismo encontraram para tal impasse foi transformá-lo numa ciência empírica. Combinando uma boa dose de ativismo político com a reflexão teórica, tal visão, cientificista e sociologizante, do marxismo foi, entretanto, fortemente contestada por seus/as opositores/as.

A idéia da conversão do marxismo numa ciência positiva desarmava o seu potencial revolucionário. Para os/as opositores/as, o marxismo era uma filosofia crítica, uma filosofia da práxis totalmente voltada para a construção de uma visão libertadora e emancipadora do mundo e não uma análise sistemática e objetiva da sociedade capitalista. Era notório o quadro de visões divergentes dentro do próprio marxismo: a *Escola de Frankfurt*, de um lado, e o chamado Marxismo Analítico, de outro, exemplificam um pouco tais divergências.

Sobretudo houve uma grande influência do marxismo em todas as teorias sociais, particularmente um forte impacto do materialismo histórico. Mas, nos anos trinta, o que ocorreu em nível mundial foi uma retração do movimento socialista e uma forte ascensão do capitalismo. Entretanto, houve um renascimento do pensamento marxista a partir dos anos cinquenta e que acarretou profundas revisões no pensamento marxista original, a partir dos diversos processos de transformação social (revolução cubana, chinesa, o movimento estudantil, emergência de fortes partidos socialistas e comunistas, descolonização e criação de novos países, lideranças de chefes de Estado com formação marxista, etc). Os anos cinquenta e os anos setenta marcaram um período de grande criatividade teórica no campo das teorias sociais. Neste contexto, se para certos/as intelectuais o pensamento marxista era apenas o ponto de partida, para outros/as, tornou-se referência fundamental.

Fulguraram nomes como: Habermas, Mills, Touraine, Wright, Bourdieu, Raymond Williams, Giddens e suas sociologias marxistas de muitos matizes. Ao lado de tal sociologia desenvolvia-se uma historiografia brilhante de inspiração marxista: Braudel, Hobsbawm, entre outros. Por outro lado, segundo Boaventura, o caso de Foucault é um desses casos notáveis, onde apesar de passar ao largo do pensamento marxista, e sequer tomá-lo como ponto de partida, sua investigação só se torna inteligível contra um pano de fundo onde abundava o marxismo. Havia, também, nomes como os de Adorno,

Horkheimer e Habermas da *Escola de Frankfurt* de um lado e, o estruturalismo francês de outro, com Althusser, Levi-Strauss, entre outros.

Ainda de acordo com Boaventura, foi em algum ponto deste período altamente produtivo para o marxismo que a sua solidez se virou contra ele próprio e o “desfez no ar”. Seus sinais de força se transmutaram em sinais de fraqueza. Para este intelectual uma das possíveis causas teria sido a grande distância entre o vigor dos debates acadêmicos e a mediocridade real do movimento socialista.

Era contundente, também, o fato de que as sociedades capitalistas não evoluíram de acordo com previsões de Marx. E qualquer um que tivesse reconhecimento do mérito analítico de Marx em relação ao estudo da sociedade de seu tempo, deveria reconhecer que somente a partir de revisões muito profundas é que suas idéias teriam alguma utilidade no presente.

Foi o que fizeram Alain Touraine e Daniel Bell, afirmando que as transformações da sociedade pós-industrial criariam uma nova solidez que conseguiria “desfazer no ar” tanto o velho capitalismo industrial, quanto o seu maior rival: o marxismo. É a partir deste quadro que Bell apontou para o fim das ideologias e Touraine para a necessidade de se repensar profundamente os atores e a ação social. Dava-se início os anos oitenta e com ele a era do Pós-Marxismo.

O capitalismo ganha, então, um ímpeto invejável. Os partidos conservadores sobem ao poder na Europa e nos EUA. Somando a tudo isso a grande descaracterização política dos partidos socialistas, o isolamento de partidos comunistas, a transnacionalização da economia mundial, a submissão às exigências do capitalismo multinacional representado por instituições de suporte como o Banco Mundial e o FMI (Fundo Monetário Internacional), a consagração da lógica neoliberal, a apologia do mercado, da livre iniciativa, do Estado mínimo e da mercantilização das relações sociais, o fortalecimento da cultura de massas e celebração de estilos de vida e de imaginários sociais privatistas, consumistas e individualistas. A conversão destes fatores, entre outros, foram contribuindo para transformar a cara do mundo; e o marxismo, aos olhos de muitos, tornou-se um grande anacronismo.

Tais transformações remetem-nos a quatro questões contemporâneas fundamentais, ou, a quatro debates sociológicos ainda pouco fundamentados, mas já levantados por Boaventura. E que são: os processos de regulamento social (1); o processo de formação e estruturação das classes sociais (2); o da primazia ou não da economia (3) e, finalmente, a natureza das transformações culturais do capitalismo contemporâneo (4).

Acreditamos que o tema das Reformas Educacionais perpassa e, é perpassado pelos quatro, mas, a título deste trabalho nos concentraremos, principalmente, no primeiro debate que diz respeito aos processos de regulamentação social uma vez que as Reformas Educacionais envolvem determinados padrões de controle, construções de identidades (ou governo de si), preponderantes no atual quadro das transformações

societais; e no quarto, por referir-se à natureza das transformações culturais geradas pelo capitalismo contemporâneo; fator, ao nosso ver, que se encontra intimamente ligado às Reformas Educacionais Contemporâneas.

Daí a necessidade de buscarmos no pensamento deste autor alguns elementos que nos ajudem a compreender melhor o contexto cultural que veio favorecendo a emergência dos atuais discursos de mudança, sejam eles de caráter neoliberal, como as Reformas propostas pelo Banco Mundial, sejam as consideradas de caráter mais crítico, como o Projeto da Escola Plural.

### **Estrutura e ação: a questão da regulamentação social em nossos dias**

Anthony Giddens (1996) já afirmava ser bastante antigo, nas Ciências Humanas, o debate a respeito da tensão estabelecida entre estrutura e ação. Entre, de um lado, os constrangimentos e as possibilidades que preexistem à ação dos indivíduos e grupos que a condicionam de modo mais ou menos decisivo; e por outro lado, a autonomia, a criatividade e a capacidade dos mesmos indivíduos e grupos, de por via de sua ação e prática, mudarem as estruturas e transformarem a sociedade.

Se a década setenta privilegiou uma leitura eminentemente estrutural, a década de oitenta privilegiou uma leitura antiestructural, principalmente a partir das contribuições de Foucault, da semiótica, da teoria literária e da psicanálise. A sociologia feminista, particularmente, veio questionar o privilégio da ação, das práticas e do poder de classe, em detrimento de outras categorias ou formas de construção da subjetividade e, nomeadamente das identidades, baseadas na discriminação sexual. Chamando a atenção para a importância e a especificidade da exploração do trabalho e da identidade femininas, não só no espaço da produção capitalista, como no espaço doméstico e na esfera pública em geral, constituindo – de acordo com Boaventura - a contribuição mais importante para a Sociologia dos anos oitenta.

Uma outra posição interessante em relação ao debate estrutura/ação diz respeito às reflexões desenvolvidas por Laclau e Mouffe (apud Boaventura, 1995). Para eles, a sociedade não teria essência e, portanto, não possuiria uma identidade estrutural. Seria apenas um conjunto de práticas discursivas que se articulam de modos diferentes. O perfil da ação social deriva da articulação específica que lhe subjaz e muda com a mudança de articulação. As práticas sociais, nesta perspectiva, não teriam nenhum esqueleto estrutural a sustentá-las, tão pouco seria possível distinguir nelas compartimentos reificados como, por exemplo, a economia, a política, a cultura. Pela mesma razão não há atores sociais privilegiados, sejam eles o operário ou quais quer outros. Uma posição, portanto, radicalmente, pós-marxista.

De acordo com vários/as intelectuais vivemos atualmente uma fase de transição paradigmática. O esgotamento de um determinado processo e a emergência de um outro processo civilizatório. Vivenciamos o fim do paradigma da Modernidade, cujos sinais de



crise são mais que evidentes, e a emergência de um novo paradigma com um perfil vagamente descortinável, ainda sem nome, e cuja ausência de identidade, se designa de Pós-Modernidade. Nesta perspectiva, para Boaventura, a crise atual ocorre justamente de uma crise de regulação social ocorrendo simultaneamente com uma crise de emancipação.

A conversão do progresso em acumulação capitalista transformou a natureza em mera condição de produção. Acontece que hoje, e a cada dia que passa, o risco de uma catástrofe ecológica, irreversível, torna-se cada vez mais presente. Tais colocações ao nosso ver, parecem aproximar-se bastante das discussões feitas, entre outros, por Milton Santos a respeito do discurso da escassez, finalmente descoberto e utilizado como ferramenta de luta pelas massas. Até então, sempre que o capitalismo teve de se confrontar com suas crises ele conseguia, de alguma sorte, reverter e ampliar seu processo de mercantilização, garantindo-lhe renovadas forças de expansão. Esse processo sempre pareceu atingir os limites do inultrapassável. Chegamos hoje, entretanto, num estágio desta mercadorização e mercantilização das coisas e serviços nunca dantes pensados. A biogenética, o projeto genoma, os clones... Poderemos ir mais longe? Até quando?

Quanto à integração do planeta numa economia capitalista mundial, as duas últimas décadas de transnacionalização parecem ter concluído, finalmente, o processo histórico que se iniciou na época das descobertas. Boaventura parece apostar que no plano sócio-político, diferentemente do plano epistemológico, as coisas podem ser diferentes, pois há duas maneiras de ver, ou, duas atitudes distintas em relação à transição paradigmática que estamos atravessando hoje. Uma designada pelo sociólogo de pós-modernismo inquietante (ou de oposição); e a outra, de pós-modernismo reconfortante (ou de celebração) como já mencionamos anteriormente.

A primeira consiste em pensar que tal transição reside em duas constatações fundamentais. Primeiramente que as promessas da modernidade - depois que esta deixou reduzir as suas possibilidades ao capitalismo - não foram e nem podem ser cumpridas. A segunda, conseqüência da primeira, repousa no fato de que, depois de dois séculos de promiscuidade entre modernidade e capitalismo, tais promessas, muitas delas, emancipatórias, não serão cumpridas em termos modernos, nem segundo os mecanismos desenhados pela modernidade. O que é verdadeiramente característico do tempo presente é que, pela primeira vez neste século, a crise de regulação social ocorre juntamente com a crise de emancipação social. Todas as duas categorias sociais estão em crise.

A segunda postura, diretamente oposta a primeira, consiste em pensar que o que está em crise é exatamente a idéia moderna de realização de promessas e de objetivos trans-históricos a serem cumpridos, ou ainda, a idéia de que o capitalismo possa ser um obstáculo à realização de algo que o transcende. Tal postura, afirma, pois, que as sociedades não têm de cumprir nada que esteja para além delas, e as práticas sociais que

as compõem não têm, por natureza, alternativa nenhuma, nem podem ser avaliadas pelo que não são.

Boaventura vem apostando na primeira posição por acreditar na possibilidade e na necessidade de uma alternativa radical à sociedade atual da mesma maneira que Milton Santos. Mas, diferentemente do geógrafo brasileiro discute que a compreensão da condição presente e a idéia de uma alternativa radical a ela, não implicam que uma, e outra, ocorram no mesmo plano gnosiológico. Não sendo mais possível, mesmo falar hoje em dia em uma única e, grande, metanarrativa.

A análise do presente e do passado não pode, por mais profunda que seja, fornecer mais do que um horizonte de possibilidades, um leque de futuros possíveis, ir além disto é fazer profecia. Ainda mais em processos de transição paradigmática como o que estamos vivenciando hoje. Em tais períodos os processos sociais são muito fluídos e turbulentos e, o que resulta das interações entre eles é, em grande medida, uma incógnita. Utilizando o conceito de Prigogine, afirma que estamos numa situação de bifurcação em que a menor mudança no sistema pode produzir um desvio de largas proporções. Vivenciamos hoje uma época em que a contingência parece ter sobrepujado a própria determinação. Porém, isso não significa dizer que a sociedade seja totalmente contingente ou determinada, pois deveríamos procurar um equilíbrio maior entre estrutura e ação. Poderíamos pensar que, hoje em dia, seria incorreto abandonar totalmente a idéia de estrutura, sendo necessário, entretanto, pluralizar essa noção, a fim de desenvolver narrativas que privilegiem a abertura dos horizontes de possibilidades e a criatividade da ação – acredita o pensador português. Aliás, pensar em termos desta criatividade da ação é fundamental num processo de transição tal qual estamos atravessando hoje em dia.

Há, pois, uma acumulação de irracionalidades. No perigo iminente de catástrofe ecológica, miséria e fome a que se encontra sujeita uma grande parte da população mundial, quando há recursos disponíveis para lhes proporcionar uma vida decente, enquanto uma pequena minoria da população vive numa sociedade de desperdício e morre de abundância. Na destruição pela guerra de populações e comunidades em nome de princípios étnicos e religiosos que a modernidade parecia já ter descartado para sempre. No tráfico de drogas e na medicalização da vida como solução para um cotidiano alienado, asfixiante e sem solução. Todas estas e, muitas outras irracionalidades, se acumulam, ao mesmo tempo, que se aprofunda a crise das soluções que a modernidade propôs, entre elas, o próprio socialismo e o seu máximo de consciência teórica possível: o marxismo.

E, o pior é que hoje, estas irracionalidades parecem racionalizadas pela mera repetição. E diante de tal quadro o que fazer? Abandonar uma hermenêutica da suspeição e lançar mão de uma hermenêutica da adesão? – problematiza Boaventura marcando definitivamente a sua posição em relação ao campo discursivo denominado por ele mesmo de pós-modernismo inquietante ou de oposição.

Segundo Boaventura, a utopia sempre foi um produto da modernidade, isso é inegável. Acontece que a Ciência Moderna criou um desequilíbrio entre a capacidade de ação e a capacidade de previsão desta ação. Paradoxalmente, o futuro nunca esteve tão próximo e, ao mesmo, tempo tão distante. Nunca esteve tanto em nossas mãos, mas, as nossas mãos nunca estiveram tão perdidas.

Tal paradoxo, ao nosso ver, nos remete ao pensamento de Milton Santos que afirma que, se de um lado, nunca houve um avanço tão extraordinário das ciências e das técnicas, de outro, assistimos, perplexa e, resignadamente, à obrigatoriedade da aceleração contemporânea, e todas as vertigens que ela cria. Boaventura também irá discutir essa questão, já que a problemática ecológica tornou-se uma preocupação que reúne biólogos, físicos, sociólogos, geógrafos, enfim, grande parte dos campos acadêmicos, bem como um assunto bastante veiculado pela mídia e discutido pela população de modo geral.

Paradoxalmente, entretanto, a utopia ecológica emerge como uma utopia importante de se ter no horizonte porque pressupõe uma transformação global. Transformação que envolve não só os meios de produção, mas, também, o conhecimento científico, os quadros de vida, as formas de sociabilidade e os universos simbólicos e pressupõe, acima de tudo uma nova relação paradigmática com a natureza, de forma a substituir a relação paradigmática moderna.

A utopia ecológica é uma utopia eminentemente democrática porque a transformação a que se aspira pressupõe a re-politização da liberdade e do exercício radical de uma cidadania onde se inclua, efetivamente, a carta dos direitos humanos e da natureza. Mas é, ainda, uma utopia complexa porque não tem mais como horizonte um sujeito histórico privilegiado, e sim, sujeitos multifacetados, híbridos.

Na realidade, afirma o autor, a nossa crise consiste na contradição cada vez mais crescente de um ecossistema do planeta terra, que é finito, e a acumulação de capital, que é tendencialmente infinita. A constatação de tal crise é o que permite conjecturar que o capitalismo é constituído, na verdade, por duas, e não apenas, uma contradição, conforme propunha Marx.

A primeira contradição a que foi formulada por Marx, e simbolizada pela taxa de exploração, exprime o poder social e político do capital sobre o trabalho e, também, a tendência do capital para as crises de superprodução. A segunda contradição envolve as chamadas condições de produção, onde muito do que é tratado como mercadoria não foi produzido como mercadoria como, por exemplo, a natureza. Tal contradição consiste na tendência do capital para destruir as suas próprias condições de produção sempre que, confrontado com uma crise de custos, procura reduzir estes últimos para sobreviver na concorrência.

À luz desta dupla contradição, o capitalismo tende a apropriar-se de modo autodestrutivo, tanto da força de trabalho, como do espaço, da natureza, do ambiente em

geral. A partir desta reconceitualização é que a subjetivação pretendida pela utopia não é possível sem a subjetivação da natureza.

O sociólogo termina esta etapa de suas análises questionando: o marxismo deve ser completamente desfeito no ar junto com a Modernidade? Sobretudo, hoje, quando, como já dizia Walter Benjamin, “a crise, a verdadeira crise, é deixar tudo continuar como está”. O capitalismo finalmente triunfou?

### **Um mundo sem “direita” e “esquerda”?**

Anthony Giddens (1996) faz parte de um rol de intelectuais que talvez não se apressaria em responder afirmativamente a pergunta levantada por Boaventura anteriormente, mas, também, não ousaria defender o marxismo...

Para ele um capitalismo que se expande cada vez mais se defronta não só com os limites ambientais, tais quais os discutidos por Boaventura, Milton Santos e outros/as, mas os limites da própria Modernidade, sob a forma de uma espécie de incerteza artificial. O mundo em que vivemos hoje não está sujeito ao rígido controle humano (essência das ambições da esquerda e pesadelo da direita). É um mundo de perturbação e incerteza, um mundo descontrolado. O que assusta é que o avanço do conhecimento e a intervenção controlada na sociedade e na natureza esta profundamente envolvida por essa imprevisibilidade.

A transformação da tradição e dos modos e estilos de vida tradicionais estão ligados aos processos de globalização e de transformação da natureza. Neste processo que escapa ao controle humano, instala-se o que o autor vem denominando de incerteza artificial. Tal incerteza, artificialmente engendrada, estaria relacionada com uma espécie de dissolução da tradição, entendida de forma tradicional, entrelaçada, obviamente, com o desaparecimento da natureza.

A incerteza artificial intromete-se em todas as áreas da vida que, assim, abrem-se para o processo de tomada de decisão. Neste contexto, a esquerda encontra-se numa posição defensiva enquanto a direita, tornou-se radical, defendendo a seu modo a liberação das forças de mercado deixando de lado qualquer obstáculo representado pela tradição que se coloque em seu caminho... Como explicar essa reviravolta? O que significa ser politicamente radical hoje?

Ser um radical significava ter uma certa visão de possibilidades. Neste sentido, radicalismo implicava em romper com certos domínios do passado. Alguns radicais foram revolucionários. Mas ainda assim, a noção de revolução nunca foi o traço definidor do radicalismo político; esse traço segundo Giddens, consistia no seu progressivismo. O radicalismo significava não só a realização da mudança, mas o controle dessa mudança de forma a conduzir a história à frente. É esse modelo teleológico de progresso que parece ter entrado em declínio hoje.

Em uma ordem pós-tradicional, os indivíduos se vêem obrigados/as a se engajar no mundo em termos mais amplos e reflexivos, se quiserem sobreviver nele. Em uma sociedade descentralizadora como a sociedade dita global, as pessoas devem se acostumar a filtrar todos os tipos de informação relevantes para as situações de suas vidas e atuar rotineiramente com base neste processo de filtragem. Nesse sentido, há um crescimento das exigências de uma reflexividade social que, por sua vez, introduz um deslocamento entre o conhecimento e o controle: uma fonte primária de incerteza artificial.

Quando o socialismo triunfou os maiores riscos eram externos, enquanto a globalização e a reflexividade social eram relativamente baixos. Quando essa situação se reverte, o socialismo entra em colapso, quer dizer, deixa a vanguarda da história e passa a desempenhar um papel cada vez mais defensivo. Em uma sociedade pautada na incerteza artificial, os tradicionais sistemas burocráticos começam a parecer dinossauros, mas é exatamente neste tipo de organização que o Estado do Bem-Estar Social se constitui.

Neste momento histórico relevante temos que começar a separar conservadorismo de direita. A direita significa muitas coisas, mas, atualmente o termo tem sido usado para designar o neoliberalismo. Neste sentido, a direita tornou-se radical, enquanto a esquerda, se ocupa em preservar ou tentar proteger o que ainda resta do Estado do Bem-Estar Social, como as conquistas asseguradas pelo Estado.

O neoliberalismo carrega, então, uma forte contradição que é cada vez mais evidente: por um lado sendo hostil à tradição naquilo que diz respeito ao controle; e de outro, dependendo do conservadorismo político para sua legitimidade. Unindo de tal modo ingredientes instáveis e paradoxais num mesmo terreno.

A principal investida do pensamento conservador foi uma desconfiança em relação à mudança radical em todas as suas formas ou na maioria delas. No entanto, em uma sociedade pós-tradicional, o conservadorismo passou a adotar exatamente aquilo que sempre repudiou: o capitalismo competitivo e os processos de mudança espantosos e de longo alcance. Assim, muitos conservadores do passado se mostram hoje radicalmente contra o que anteriormente mais prezavam: as tradições. A direita hoje radical enfrenta a esquerda que se tornou conservadora, reduzida a sua tarefa de proteger as instituições previdenciais e as conquistas legalmente instituídas.

Já que está tão difícil separar a esquerda da direita, poderíamos dizer que o capitalismo, sob a sua nova forma, o neoliberalismo globalizado, finalmente triunfou?

“Se não há alternativa ao capitalismo e a globalização, se não podemos mudar nada do que existe, para que a gente tem de pensar?” - pergunta-se Boaventura Santos em seu livro “A crítica da razão indolente”. O título faz referência ao filósofo europeu Leibniz, que no século XVIII já dizia: se tudo já está predestinado, se o jogo já está decidido, por

que a gente deve pensar? O que o sociólogo português argumenta em uma entrevista concedida ao site: *www.Brasileitura.com.br* é que “há muito a pensar, porque há muito a fazer”. E lança um desafio ambicioso, mas, irrecusável, descobrir uma nova maneira de pensar o mundo neste momento de transição.

Para ele vivemos hoje num mundo, onde há muito que se criticar, mas que se tornou quase impossível de criar uma teoria crítica. Durante muito tempo a teoria crítica foi identificada com a teoria marxista. Vimos, anteriormente, que, sobretudo, a partir dos anos oitenta o marxismo vem sendo criticado de forma contundente. Boaventura afirma que o marxismo é uma das tradições da Modernidade que precisa continuar sendo debatida, mas isso só não é suficiente, argumentando ainda que: “Eu viajo muito, e vejo que enquanto os cientistas, os intelectuais e os políticos dizem que não há alternativas, para todo lugar aonde vou, vejo milhões de pessoas a lutar laboriosamente por alternativas com ‘a’ pequeno”. Ao ser questionado sobre o que seriam estas alternativas com “a” pequeno ressaltou o intelectual português:

“Pequenas alternativas são as cooperativas, os orçamentos participativos, formas de leitura e o teatro popular, lutas de resistência de povos tribais ou indígenas em diferentes países... Em todo lugar vejo lutas por alternativas. E o meu problema é: Por que há tanta alternativa com ‘a’ minúsculo e nenhuma alternativa com ‘A’ grande? Pois alternativa com ‘A’ maiúsculo era o que a teoria crítica gostaria de produzir. O que procuro é tomar consciência de que o fato de não haver uma alternativa de grande visibilidade não significa que não haja muitas alternativas no mundo”.

É nesta perspectiva que entra em cena o novo movimento social. Segundo Giddens (p. 11) estes movimentos sociais não podem ser tomados simplesmente como movimentos socialistas ou de esquerda, tradicionalmente do modo como foram pensados pela Modernidade. Uma vez que estes não são totalizadores como era o socialismo. Algumas versões do pensamento feminista, por exemplo, são tão radicais quanto qualquer outra coisa que tenha recebido o nome de socialismo. No entanto, afirma Giddens, estes movimentos não pretendem se apoderar do futuro como fizeram as versões mais ambiciosas do socialismo.

O socialismo acreditava que quanto mais se conhecesse da realidade material e social, mais seríamos capazes de controlar os nossos próprios interesses. Especificamente no caso da vida social, os seres humanos poderiam tornar-se não só os autores, afirma Giddens (p.11), mas, também, senhores de seu próprio destino.

Acontece que os eventos não confirmaram estas idéias. O mundo não está sujeito ao rígido controle humano, ou como diria Boaventura, a crise de regulação social corre de par a par com a crise de emancipação social. Todas as duas categorias sociais estão em crise. Tal crise é o que nos leva ao conceito de risco artificial cunhado por Giddens.

Segundo tal autor a vida humana sempre foi um negócio arriscado. As fontes dos riscos é que mudaram. Como já afirmamos, para Giddens o risco artificial é o resultado da intervenção humana nas condições de vida. O debate sobre o aquecimento global que diz respeito às possíveis conseqüências das atividades humanas repousa neste pressuposto.

O fato é que, segundo Giddens (p.12), as incertezas, mas também, as oportunidades, criadas neste contexto são bastante novas. Não se pode lidar com elas com remédios antiquados; e muito menos elas respondem a receita iluminista de que mais conhecimento seria sinônimo de mais controle e poder. Estamos vivenciando fenômenos sem precedentes na história da humanidade.

### **As interfaces entre as atuais transformações paradigmáticas e as Políticas Educacionais Contemporâneas**

Conforme já afirmamos, se quisermos entender para onde caminham as mudanças educacionais atuais, devemos buscar compreender um conjunto de fatores que se inter-relacionam na composição deste terreno complexo, de maneira que as nossas análises precisam estar bastante afiadas, a fim de contemplar essa multiplicidade de fatores. Se já procuramos delinear as transformações do ponto de vista das mudanças epistemológicas sofridas pelas tradições sociológicas nas duas últimas décadas, relacionando-as ao esgotamento da Modernidade e o advento de um outro paradigma denominado de Pós-modernidade, resta-nos, ainda, atermo-nos a algumas reflexões a respeito das interfaces estabelecidas entre alguns fatores político-econômicos e a mudança de alguns dos discursos educacionais, desde o final do século passado, pois como afirma Boaventura, “as transformações não são mais do que todos nós, todos os cientistas sociais e todos os não cientistas sociais a nos transformarmos”. (p18)

Por um longo tempo, alguns discursos educacionais, afirmaram que a função da educação seria a de formar o cidadão crítico, contrapondo-se a outros discursos, tidos pelos anteriores como utilitários, porque afirmavam que o papel da educação seria unicamente o de preparar o ingresso dos jovens para o mercado de trabalho. Criaram-se aí, duas formações discursivas antagônicas: uma voltada para o mercado de trabalho e a outra, que se opunha diretamente a esta, e que visava à formação de sujeitos críticos.

O que ocorria era que, aos poucos, no plano discursivo, se dava uma (con)fusão entre questões, a princípio, bastantes distintas, como uma espécie de crítica à política oficial, de um lado, e, de outro, um projeto educacional idealizado. Parece remontar daí a naturalização da noção de que a prática educacional seria um dos raros espaços de resistência à mercantilização das profissões. Como se a escola pudesse ser uma espécie de mundo à parte, capaz de manter uma autonomia em relação ao seu entorno, além, é claro, de formar seres críticos e independentes.

Alguns discursos críticos conseguiram ir ainda mais longe nessa visão ingênua, acreditavam que, se havia um descompromisso com a universalização da educação, era porque esta tenderia a libertar o homem de sua condição de opressão, o que justificaria, portanto, a falta de vontade política, dos homens do poder, em investirem nela.

Durante um longo tempo, o discurso crítico afirmou, portanto, que a Educação não estava nos planos dos centros oficiais de poder. Entretanto, o que tais análises deixaram

escapar é que a educação sempre foi, e continua sendo, um dos principais pilares do processo de industrialização e modernização do mundo social, independentemente, de sua capacidade de formar, ou não, sujeitos críticos. Dizer que o mundo do poder não se interessa pela educação é não enxergar os seus projetos de regulação social e reforma, via educação.

Portanto, achar que as elites demonstram um certo desinteresse em relação aos modelos e as políticas educacionais, é fazer uma análise um tanto quanto reducionista dos processos sócio-culturais e econômicos que envolvem as reformas educacionais. Tanto que, de acordo com os interesses das indústrias, a partir dos anos 20, mas, sobretudo nos anos 50, o que se espalhou pelo ocidente foi uma concepção educacional massiva, muito mais apoiada na memorização de conceitos e rotinas, imprescindíveis à organização fabril fordista, que propriamente uma visão crítica da realidade conforme objetivavam os/as intelectuais críticos/as.

A literatura educacional, hoje em dia, tem procurado contestar alguns dos discursos educacionais que acabaram cristalizando-se no mundo ocidental no último século, por discutirem a capacidade da escola de formar o cidadão, pura e simplesmente, a partir da introdução de conteúdos contestadores, críticos, ou a criação de espaços reflexivos dentro das escolas. Não foi levado em conta que há toda uma dimensão de vivências cotidianas tão, ou mais importante até, para a emergência dessa pseudoconsciência cidadã. Para muitos/as autores/as alguns destes discursos, considerados críticos, seriam frutos da crença na natureza independente da educação, ligada, a uma concepção meio mágica de cidadania.

Neste contexto o papel do educador só podia ser o de um “demiurgo” social, sofrendo fortes influências do estruturalismo dos anos setenta, conforme já discutimos anteriormente. Enquanto o mundo seria um lugar perigoso, repleto de fetichismos, circulação de mercadorias, etc. De tal modo, a escola bastava-se a si mesma. Acontece que os anos oitenta atropelaram esse sonho romântico-ingênuo dos/as intelectuais críticos/as, e lançaram novos, e contundentes desafios à educação do mundo ocidental.

### **A relação entre educação e mercado de trabalho**

Se analisarmos de maneira bem rápida os últimos cinquenta anos, no que se refere à educação, poderíamos constatar que durante o período que vai da década de 50 até o fim dos anos 70, dominava o cenário mundial ocidental o modelo keynesiano de organização estatal com a forte indução governamental à industrialização e formação de um mercado de consumo de massa. Tal modelo baseava-se nas grandes corporações. O operário-padrão era tido como um consumidor em potencial, mas, também, um produtor especializado e, acima de tudo, disciplinarizado, facilmente adaptável às mudanças tecnológicas. A promoção baseava-se na meritocracia e ambições individuais. Assim, o operário-padrão deveria ser um trabalhador individualista e com alta capacidade de concentração e especialização.



Paralelamente ao crescimento da industrialização, intensificava-se à massificação da educação que acompanhava, de modo geral, a demanda pelos dois tipos básicos de trabalhadores/as do modelo fordista-taylorista: os/as planejadores/as e os/as executores/as. De um lado, portanto, consolidava-se a estrutura do ensino de 1º e 2º graus objetivando a reprodução de conhecimentos básicos, indispensáveis ao desenvolvimento industrial e a disciplinarização do futuro trabalhador. Do outro lado, se colocava o investimento na pesquisa e na qualificação universitária objetivando a formação de especialistas planejadores/as. A base de informação destinada ao trabalhador médio era, portanto, muito reduzida.<sup>7</sup>

Nesta perspectiva surge como figura central o/a educador/a do ensino fundamental, concebido/a como um/a mero/a reprodutor/a dos conhecimentos específicos e padrões de comportamento fundamentais para a formação do operário. Tal modelo educacional organizava-se em torno dos seguintes pilares: o ensino seriado - baseado na racionalização de um processo que não podia contar com desperdícios a fim de potencializar o acúmulo de capital, daí a idéia de que a primeira série deveria servir sempre de base para a segunda, e assim, sucessivamente. A organização curricular não se apoiava no processo cognitivo, mas, no tempo necessário para se reproduzir uma seqüência de disciplinas a serem fixadas e memorizadas pelos/as alunos/as. A redução do papel do/a professor/a enquanto trabalho intelectual. O processo seletivo e a privatização dos conteúdos eram, entre outras características, o que formatavam este modelo baseado na organização fordista.

### **Mudanças no Sistema de Produção e no comportamento social**

A recessão e a crise do modelo fordista foram culminantes na virada dos 70 para os 80, ocasionando uma enorme crise internacional. A partir da segunda metade dos anos 70, a economia mundial e o modelo fordista serão profundamente abalados. É a era das grandes corporações internacionais, da organização sindical e dos movimentos grevistas. Contudo é o momento de uma grande crise do Estado do Bem-Estar, em virtude do Estado Fordista patrocinar e subsidiar tantos gastos sociais. Mas, será a crise do petróleo que irá levar ao agravamento do sistema financeiro público em relação aos investimentos industriais e elevar o custo da produção. Neste contexto os Estados Unidos elevam as taxas de juros, a fim de sustentar o preço do dólar. Há nesse período um enorme crescimento do mercado interbancário de um lado, mas, de outro, uma grande recessão mundial.

---

<sup>7</sup> Entretanto, não podemos deixar de mencionar que ao lado dessas políticas educacionais baseadas no mercado, co-existiram outras alternativas (formais e informais) voltadas para a formação humana, presentes no espaço educacional; como, por exemplo, as experiências desenvolvidas por Paulo Freire, os Movimentos de Educação de Base (MEB), a Escola Nova, etc.

Em meio a tal crise internacional dar-se-á uma enorme corrida em torno de investimentos produtivos com o propósito de superar o impasse tecnológico, tendo por base o aumento da produtividade, a flexibilidade produtiva, a diminuição dos custos de produção e busca de nichos de mercado de alto consumo e capital. Ou seja, um investimento vertiginoso em pesquisa e tecnologia. A partir da metade dos anos 80, desencadeia-se uma revolução tecnológica baseada na microeletrônica e na biotecnologia, que diminuirá os espaços e as diferenças de produção no mundo. A microeletrônica acabará gerando os robôs e o advento da produção sem homens. A biotecnologia, bem como a engenharia genética, com seus subprodutos, gerada parte pela natureza, parte pelos seres humanos – trata-se do advento do hibridismo entre os seres humanos e as máquinas. Nasceram às inteligências artificiais, os cyborgues, os clones... O marca-passo, as próteses, o laser, os silicões, passam a fazer parte da configuração humana.

Podemos, correndo o risco de parecer reducionista demais, relacionar as seguintes mudanças como frutos deste quadro que vimos tentando descortinar a partir do final da década de oitenta: aumentou-se o ritmo das inovações e diminuiu-se o tempo de criação industrial. De acordo vários teóricos, até os anos 70, criava-se um produto novo por ramo de produção, a cada dez anos, mas, com a microeletrônica e a biotecnologia, cria-se um produto novo a cada oito meses. No caso da informática esse tempo é ainda menor, um produto novo é criado a cada três meses. Isso alterou profundamente a linha de produção, afinal, agora, torna-se necessário vender muito mais rápido a fim de se investir em novas pesquisas, quer dizer, lançar um produto e rapidamente pesquisar outro para substituí-lo. Isto representou o fim dos enormes estoques, pois os produtos são, agora, alterados muito rapidamente.

O aumento do ritmo de inovações obriga, por sua vez, que as maiores empresas se fundam com outras. A concorrência torna-se, então, ainda mais feroz. É com a necessidade de aumento do capital de investimento, há uma enorme diversidade na oferta dos produtos. Neste sentido, assistimos a todo o momento ao advento, por exemplo, de uma empresa de massas fundindo-se com outra de sorvete e aí teremos uma dezena de novos produtos gerados por esta união, como biscoitos recheados com sorvete, sorvetes com pedaços de frutas e biscoito, bolachas com novos sabores, etc. Sem falar que essas novas tecnologias geram uma substituição de produtos naturais por sintéticos, como o aumento do consumo de produtos cada vez mais sofisticados, lights ou diets, por exemplo, obrigando a tecnologia a travar verdadeiras batalhas, onde a concorrência antes era bem menor. Neste sentido é que os produtores são levados a investirem pesadamente em pesquisa.

Com as grandes fusões, os ramos produtivos oligopolizaram-se. Ricci afirma que, por exemplo, a Parmalat, anteriormente responsável apenas pela produção dos derivados do leite, investe, atualmente, no Brasil, também, no setor de bebidas, frangos, calçados e em vários outros.

Neste cenário, a principal transformação das novas tecnologias descritas acima, diz respeito ao novo tipo de trabalhador que tal modelo demanda. Se o trabalhador dos anos 70 deveria ser altamente individualizado, especializado, disciplinado, do trabalhador dos anos noventa, exige-se que seja polivalente, instável, criador, que trabalhe em equipe e seja capaz de se adaptar rapidamente às mudanças dos modos de produção, uma vez que não possui mais uma função fixa, mudando de setor constantemente. Exige-se, também, que possua uma vasta gama de informações e que seja altamente criativo, pois passará a receber por sugestões, e não mais, por plano de carreira.

Tudo isso serviu para aumentar a precariedade da vida das famílias dos/as trabalhadores/as e diminuir a sua organização em termos sindicais. Com o advento das novas tecnologias, vários operários e operárias, foram sendo substituídos/as por máquinas. As empresas passaram, então, a contratar empregados/as apenas em momentos de “pico” de produção. Desta forma, aumenta-se o número de trabalhadores/as temporários/as ou de contratos por empreiteiras. A estimativa é de que em trinta anos, apenas 5% da população mundial, terá emprego fixo, com carteira assinada. O restante será autônomo/a, subempregado/a ou desempregado/a. Uma outra modalidade de trabalho será o domiciliar, onde a empresa fornece a matéria-prima e a família produz em casa recebendo por peça. Desta maneira, aumentando o desemprego e o subemprego, os sindicatos terão muito mais dificuldades para se organizarem. Tal é o quadro que vemos descortinar-se a partir dos anos 90.

Em consequência de estas profundas mudanças terem abalado drasticamente os fundamentos da escola fordista dos anos 70, não haveria, pois, mais necessidade da formação de trabalhadores/as disciplinados/as ou especializados/as, assistindo-se, assim, ao fim da principal função social da escola, até então preconizada por alguns governos e/ou empresários/as. De acordo com o quadro descrito anteriormente, o perfil do/a trabalhador/a dos anos 90 é o de um/a trabalhador/a multifuncional, criativo/a, inquieto/a e pesquisador/a. Um perfil muito distante do/a trabalhador/a formado pela escola fordista.

Os objetivos das grandes políticas educacionais ocidentais estariam, então, fadados a se “desmancharem no ar” como aconteceu com a Modernidade e o próprio Marxismo, discutidos anteriormente? O fato é que todas estas transformações abriram uma enorme lacuna em relação aos projetos e objetivos da escola para o século XXI. Residiria aí a efervescência dos grandes movimentos das Reformas Educacionais atuais?

O grande divisor de águas parece ter sido a constatação (tardia?) da superação do espaço escolar como um espaço auto-regulador, autodefinidor e extremamente independente da sociedade em geral. A escola, a partir do final do século passado, procurou redefinir sua função, buscando vínculos que apontassem para demandas reais de uma sociedade em constante transformação. Neste momento histórico e cultural específico assistiremos o desenrolar de dois modelos distintos de reformas ocorrendo concomitantemente, um que busca aproximar a escola do mercado, vinculando-a um pool de empresas; e outro, que

vai buscar aproximá-la das comunidades, localizadas no seu entorno, transformando-a num centro comunitário/cultural.

### **Novos padrões educacionais: as experiências da Alemanha e Espanha**

As duas experiências que maior destaque obtiveram em relação aos caminhos traçados pelas reformas atuais parecem sugerir uma espécie de tipologia quanto à política educacional implementada em nível internacional, servindo, também, como duas espécies de modelo a serem seguidos pelas, cada vez mais constantes, reformas educacionais que vêm espalhando-se tanto no primeiro mundo, quanto nos países em processo de desenvolvimento. Uma, a alemã, conhecida como Ensino Dual, motivada a formar trabalhadores/as polivalentes. Outra, a reforma espanhola, que propõe a Escola Aberta, fortemente vinculada à comunidade em que se encontra inserida.

Com relação à implantação da Escola Dual, não parece ter sido por acaso que tal reforma tenha ocorrido num dos estados mais desenvolvidos e industrializados da Alemanha. Atualmente, o sistema educacional alemão oferece três formas de preparação para a vida profissional: universidades, formação profissionalizante auxiliar (assistentes técnicos) e a formação dual. Segundo Ricci, a formação dual envolve 70% dos jovens que buscam formação profissional, hoje em dia, na Alemanha. E possui essa denominação, justamente porque apresenta um duplo local de aprendizagem: uma parceria entre a empresa e a escola. Neste contexto a escola entraria com os conhecimentos teóricos específicos e formação geral e a empresa com os programas de treinamento profissional.

De acordo com esse programa de Escola Dual, os alunos ficariam três dias e meio na empresa e um dia e meio na escola profissional por semana. À empresa, também, caberia oferecer uma espécie de remuneração ao aprendiz/aluno/a. A elaboração do regimento de formação é realizada pelo Instituto Federal de Formação Profissional, com sede em Berlim. Tal instituto é composto por experts em currículo que seriam indicados pelos/as empresários/as e pelos sindicatos. Nesta perspectiva, adota-se um mecanismo de constante atualização do currículo em função das alterações e demandas produtivas.

Uma das tendências gerais das atuais reformas educacionais implantadas, a partir da década de 80, parece ser a da maior participação social na elaboração das políticas educacionais. Obviamente, que no caso do ensino dual alemão tal participação restringe-se às demandas de mercado, mas, esboça uma evidente ruptura em relação à estrutura institucional fechada dos equipamentos escolares dos anos 70, baseados no fordismo de caráter eminentemente estatal.

Uma outra tendência das atuais reformas, baseadas nas demandas de produção, diz respeito a evidente privatização dos conteúdos. Percebe-se que a definição curricular está diretamente associada à dinâmica de competição tecnológica específica de cada

setor, neste caso o perfil dos educadores vincula-se ao seu envolvimento com as políticas produtivas e empresariais.

Já a reforma espanhola teve início em 1987 e suas principais características podem ser resumidas a partir dos seguintes eixos: vínculo com a comunidade; a centralidade na formação ética e moral; princípios baseados no ensino compreensivo; na atenção à diversidade e no ensino personalizado; flexibilidade metodológica e trabalhos em equipe; organização por ciclos; bases curriculares, objetivando um planejamento globalizador e construtivista; relação mais próxima da escola com a família, etc.

Tal experiência desencadeou o que vem sendo chamado na Espanha de Escola Aberta e introduziu os chamados temas transversais. A Escola Aberta pressupõe a abertura dos equipamentos da escola à comunidade, principalmente, durante os finais de semana.

No entanto, em 94, durante um encontro de movimentos de renovação pedagógica na Espanha, os/as professores/as teceram severas críticas à reforma espanhola. Algumas delas soam-nos bastante familiares, principalmente, por se aproximarem daquelas proferidas pelos/as docentes brasileiros/as, diante das várias implantações de mudanças em nossas escolas. Os/as professores/as espanhóis alegaram não se sentirem co-responsáveis pelas reformas, dizendo-se não possuidores/as de informações básicas mínimas. Criticando, também, a formação centrada em cursos, proposta pela reforma. No lugar destes cursos propuseram a adoção de programas mais ligados à prática cotidiana e a grupos de estudo e trabalho como formas alternativas de formação em serviço.

Podemos perceber que apesar das inúmeras diferenças que os separam, nos dois modelos, o/a professor/a sofre um impacto profundo, sendo desafiado a superar uma formação compartimentada e especializada, a reorganizar seu tempo de trabalho, a trabalhar em equipe, a envolver-se com a comunidade, a atualizar-se constantemente. Ser um/a profissional polivalente torna-se, agora, uma exigência, uma obrigação, tanto nos projetos neoliberais quanto nos projetos considerados mais críticos. Desta forma, a questão da formação docente ganha uma centralidade maior e começa a deixar de ser realizada em etapas estanques, somente nos cursos de graduação e pós-graduação, para ocorrer cotidianamente em serviço.

### **As perspectivas educacionais pautadas nas reformas contemporâneas**

As questões relacionadas acima parecem estar provocando um fenômeno, que está sendo denominado de “mal estar docente do novo século”, ou seja, estamos vivenciando um aumento das exigências em relação à figura do/a professor/a de um lado, e de outro, uma diminuição de seu prestígio social e salarial. Além de uma inibição educativa cada vez maior de outros agentes de socialização como, por exemplo, a dificuldade dos próprios pais e mães em acompanharem pessoalmente a trajetória escolar de seu/a filho/a. Acrescentando-se a isso tudo, o desenvolvimento cada vez maior das inúmeras fontes

informação alternativas como a televisão, as revistas, rádios comunitárias e as redes internacionais de comunicação e entretenimento, teremos uma visão mais ampla da complexa realidade que cerca as escolas atualmente. Além disso, a escola é hoje bombardeada por uma constante mutação dos conteúdos curriculares advindas de diferentes fontes: dos órgãos oficiais, dos colegiados de escola, de entidades mantenedoras, etc. Sem mencionar a escassez de recursos materiais e nas inúmeras mudanças nos padrões que vêm sofrendo a relação professor/aluno, a fragmentação do trabalho do/a professor/a, bem como as constantes avaliações como a Exame Nacional do Ensino Médio (o ENEM), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (o SAEB) e outras...

O que se observa hoje em dia é uma modificação em relação ao antes incondicional apoio da sociedade como um todo ao sistema educativo. Todavia, tal descrença social é camuflada através dos discursos e retóricas das reformas, exceto quando estas querem indicar a “drástica” realidade a ser transformada por meio das mudanças que pretendem realizar. Para as políticas públicas é cada vez mais contundente a ressurreição de um discurso que já esteve muito em cena no campo educacional: aquele que relaciona a escola à imagem de desenvolvimento e progresso da nação.

Poderíamos até dizer que a escola nunca esteve tão em cena, tão na moda, o que é evidenciado na fala de empresários/as, de apresentadores/as de telejornais, de atores e atrizes de comerciais de televisão, de ministros, mas, também, de lideranças sindicais e movimentos sócio-culturais de esquerda.

De um lado pais, mães, professores/as e a comunidade escolar de uma maneira geral, preocupados/as com as condições, atuais e futuras, da escola, questionando seus rumos, perplexos/as e indignados/as com as suas atuais condições. De outro, os discursos políticos e midiáticos aparecem dizendo que “a escola não vai tão mal, obrigado!”, e se vai mal, é devido a alguns desvios de rota que necessitam ser corrigidos em relação à formação docente. Neste quadro, o Estado vem desempenhando um papel cada vez mais secundário, deixando na mão dos protagonistas locais (pais, mães, empresários/as e amigos da escola) as atribuições que sempre lhe couberam.

O que assistimos hoje é o advento de uma sociedade que prega o pluralismo, convivendo com modelos e discursos de educação bastante distintos e, às vezes, até contraditórios, apesar de tais modelos defenderem, pelo menos no plano discursivo, o alcance de objetivos muito parecidos.

Com relação ao discurso sobre a profissionalização do/a professor/a, que aparece como subproduto das atuais reformas, Popkewitz (1997) é contundente ao afirmar que, a imagem do novo/a professor/a foi construída a partir de sutis padrões de mudança, que privilegiam os sistemas de valores da ciência, intermediados pela figura dos(as) *experts*. Para ele, a figura do professor-profissional foi uma criação da academia. A academia ajudou a construir uma identidade para os/as professores/as, baseada na colaboração, na iniciativa individual e no autocontrole. O conhecimento intermediado pelo(a) *expert*

naturaliza o conhecimento criado na academia, prescrevendo-o por meio de série de novas regras para a aprendizagem. Assim, a definição técnica do *métier* docente, o controle de seu exercício com base na racionalidade científica, o poder crescente dos(as) *experts* e o desenvolvimento do campo das ciências da educação, bem como a própria relação dos/as professores/as com o saber, encontra-se abalada por algumas correntes que valorizam esses(as) *experts* e desqualificam o saber docente, refletindo, assim, alguns aspectos da chamada racionalização e privatização, presentes em boa parte das reformas educacionais contemporâneas.

Nóvoa (1992) chama a atenção para a situação paradoxal em relação à imagem do/a professor/a, pois, se de um lado, assistimos a uma enorme desvalorização deste/a e de seu *status* profissional, de outro, a sua permanência, no discurso político e no imaginário social, como um grupo decisivo para a construção do futuro da nação, contrapõe-se à imagem anterior. Nesta situação ocorre, portanto, uma enorme lacuna entre o peso que é atribuído à ação dos/as professores/as e sua condição real. Tal fator só vem demonstrar o olhar bastante ambíguo que cerca, atualmente os/as professores/as, vistos/as como profissionais pouco competentes e pouco qualificados/as pelos discursos das reformas, mas, ao mesmo tempo, carregando grande parte das esperanças de mudanças sociais e culturais da nação.

Cada vez mais a racionalização e a privatização parecem constituir dois momentos de um mesmo processo de controle externo da profissão docente. Integram uma posição política na qual os/as docentes são definidos/as e redefinidos de acordo com os critérios de racionalidade técnica, que reforçam separações entre a teoria e prática e a ambigüidade de suas relações com o saber. A grande contradição disso tudo reside, justamente, no fato de que, apoiados/as na ciência, os/as *experts* pregam a autonomia, a auto-reflexão e a qualificação científica dos/as professores/as e as reformas buscam obter mais legitimidade propondo uma descentralização. Porém, o que se observa na prática, é um controle cada vez maior dos/as professores/as, através de processos restritos de avaliação, controle de conteúdos e resultados do trabalho escolar. Os/as professores/as, então, acabam seguindo as orientações destes/as *experts* a fim de não colocarem em risco sua carreira, daí perderem parte de sua autonomia profissional.

Tais aspectos levam Nóvoa a afirmar que na sociedade ocidental atual, a formação dos/as professores/as tem sido um dos ingredientes decisivos das mudanças em curso e dos discursos sobre os sistemas educacionais atuais. Nesta arena, não se formam, somente, os/as profissionais, forja-se, também, uma profissão.

### **O papel do Banco Mundial no contexto das reformas contemporâneas**

Dada as perspectivas atuais é impossível discutir a respeito das influências internacionais relacionadas à educação nacional, hoje, sem mencionar o papel do Banco Mundial (BM). As sugestões feitas pelo BM são produzidas por economistas para serem aplicados por educadores/as, uma vez que focalizam principalmente aspectos

relacionados ao custo-benefício, as leis de mercado e a imagem cada vez mais próxima da escola como uma empresa (Warde, 1994).

Estes discursos não poderiam ser diferentes, uma vez que se trata de um banco, e um Banco Mundial, representante da atual racionalidade científica e da eficiência técnica do capitalismo. As discussões realizadas a seguir não têm como pretensão apresentar um estudo aprofundado sobre o tema do Banco Mundial e a educação brasileira, mas, apenas, levantar algumas questões já tratadas pela literatura educacional sobre o tema. A despeito de uma leitura mais aprofundada sugerimos os estudos de Paiva e Warde (1994), Torres (1996), Tomasi (1997), Lauglo (1997), entre outros/as.

Uma das principais críticas discutidas pelos estudos contemporâneos em relação à forte influência do Banco Mundial, no que diz respeito à educação, refere-se às conclusões generalizadas a que chegam as pesquisas encomendadas por esta agência. Segundo Torres (1996) tirar conclusões válidas para todo o Terceiro Mundo em geral, com base em estudos que partem de objetivos, marcos teóricos e metodologia diferentes, é fazer um uso viciado da informação e da investigação.

Outro ponto nevrálgico diz respeito à ênfase dada pelo BM a formação em serviço em detrimento da formação inicial. Os estudos feitos pelo referido Banco apontam que este tipo de investimento tende a render mais, com menos dinheiro. Contudo, de acordo com as pesquisas e os estudos desenvolvidos, não há informação suficiente, nem teórica e nem empírica, que garanta a consistência de afirmações como estas. Porém, o investimento em capacitação em serviço, vem crescendo vertiginosamente em detrimento de investimentos em outros tipos de formação (formação inicial, cursos de pós-graduação, e outros). Talvez isso ocorra pelo fato do professor-leigo ganhar bem menos, geralmente, fazer exigências trabalhistas menores, e ser mais fácil de ser descartado quando necessário.

A literatura educacional vem levantando dois outros aspectos em relação às reformas baseadas nas pesquisas desenvolvidas pelo BM. Um que diz respeito ao silenciamento das vozes dos/as docentes na definição das políticas e programas implementados pelos governos latino-americanos. Outro que se refere ao tipo de lógica inerente à implementação destas reformas, que sempre vêm antes, ficando a preparação dos/as professores/as a seu reboque, demonstrando uma “flagrante inversão lógica, com suas previsíveis conseqüências”. (Lüdke, 1999).

Apesar destas, e de várias outras críticas, que são direcionadas ao BM, por ser considerado uma estrutura compacta e fechada, não podemos deixar de vislumbrar alguns espaços ou certas possibilidades em relação a tal agência. Algumas delas apontadas pelo já citado estudo realizado por Torres (1996). Uma destas possibilidades diz respeito à tendência a diversificação na formação dos/as professores/as. Ora, se tal tendência não for ofuscada pelas dicotomizações, que são sempre excludentes, algumas possibilidades podem emergir, representando buscas interessantes em relação à



ampliação e definição das instituições formadoras de professores/as, para a educação básica, um aspecto bastante oportuno no momento que estamos atravessando.

Acreditamos que tais considerações a respeito do BM venham ao encontro de uma visão contemporânea que consiste em discutir que a realidade é sempre bem mais complexa do que imaginávamos. O mundo, bem como os sujeitos e objetos que dele fazem parte, já não podem mais, de acordo com tal perspectiva, ser identificados e colocados, hierarquicamente, como num roteiro de um velho filme de *western*, onde são fixados, a priori, os papéis de “bandidos” e “mocinhos”. De tal modo, o BM não deve ser visto apenas como o único e terrível vilão contra o qual colocaremos as nossas propostas alternativas, uma vez que a realidade apresenta-nos de forma bem mais ambivalente.

São cada vez mais contundentes os discursos que falam da urgência e, da inevitabilidade de reformas orientadas para a melhoria da qualidade da educação, desenvolvida pelos sistemas de ensino. O que mais chama a atenção nestes discursos é a homogeneidade sobre a crise da educação, assim como a uniformidade das propostas que tentam por em prática, mesmo em se tratando de contextos bastante diversificados, projetos praticamente idênticos. As palavras de ordem são as mesmas em quase todas as reformas: descentralização, qualidade, competitividade, equidade, reforma curricular, transversalidade, globalização, novas tecnologias, entre outras.

Um outro aspecto interessante diz respeito ao ressurgimento da forte crença no poder redentor da educação e de um certo messianismo pedagógico que propagandeia a mudança e a renovação pedagógica como os eixos fundamentais para a superação dos problemas e dificuldades que enfrentam hoje os países em processo de desenvolvimento.

Candau (1999) discute a importância de refletirmos melhor sobre os aspectos culturais e políticos no qual estes discursos emergem e são difundidos de forma hegemônica. Como é construído esse consenso em torno da idéia da urgência das atuais reformas? Este consenso obteve uma ampla participação de sociedade civil? É obvio, que não e é por isso que, segundo a autora, deveríamos buscar o sentido de tais discursos, a maneira como têm sido construídos, quais os seus principais atores, em que eixos e estratégias se fundamentam, se a unanimidade em torno deles é assim, tão forte, como aparentam, ou, se não estariam acontecendo outras reformas, partindo de outros significados, mas, de forma bem mais silenciosa que as reformas em curso.

Na verdade, não estaríamos diante de um discurso novo, pois a idéia de reformar a educação sempre esteve presente em vários momentos históricos. A reforma encontra-se, então, vinculada a um projeto político no qual o discurso da reforma possui sempre o significado de um argumento justificador.

Sacristán (1997) afirma que é como se reformar já denotasse transformação, e isso já desse, por si mesmo, uma certa notoriedade às políticas públicas educacionais, perante a opinião pública e perante os/as docentes. Cria-se, então, a sensação de movimento, geram-se expectativas, o que já parece provocar a mudança. O simples anúncio do

movimento chega a soar como sinônimo de inovação. Parecem existir mudanças se propõem reformas; do contrario, é como se não existisse uma política educacional. De acordo com este autor, tal utilização retórico-política, faz com que sejam poucas as reformas que deixam uma marca muito profunda no sistema, o que faz com que outras muitas pretensas reformas não tenham outro valor, senão o do ritual e da liturgia. Passado algum tempo, poderemos perguntar o que têm deixado no sistema além de confusão, e desmobilização - questiona Sacristán.

Os argumentos desenvolvidos por Sacristán chamam a atenção para o papel legitimador de um projeto político-ideológico operado pelos discursos das reformas, que servem de suporte a estas, mas, também, representam um caráter mais episódico. Para Sacristán seria fundamental não cair, mais uma vez, na armadilha de um discurso puramente científico e técnico sobre a educação, que se apresenta como se fosse uma prática social absolutamente autônoma em relação ao contexto em que se situa. Como se fosse possível tratar a questão educacional nos marcos de uma racionalidade instrumental. Deste modo a linguagem da reforma acaba ocultando os conflitos presentes nessa realidade.

Um dos principais desafios que se colocam quando nos confrontamos com o tema das reformas educativas seria, segundo Sacristán, desmistificar o caráter de “novidade” e “avanço”. De uma maneira geral, discute o pesquisador espanhol, as reformas servem mais para legitimar um determinado projeto político-social que para alavancar processos democráticos de uma cidadania ativa e participativa.

De acordo com as atuais pesquisas a retórica construída pelas tecnocracias neoliberais levam-nos a pensar que, de repente, não faltam mais escolas e, sim, escolas melhores. Não faltam professores/as e, sim, professores/as mais qualificados/as. Não faltam recursos e, sim, uma falta de distribuição dos discursos existentes. Sendo assim, conforme discute Pablo Gentili (1996), transformar a escola supõe um desafio que é tratado como se fosse puramente gerencial.

Candau (1999) em um artigo que discute as reformas contemporâneas refere-se às críticas que são endereçadas ao “Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina” (PREAL) e, também, a uma obra intitulada “A educação e a competitividade”, de Thomas Nicastro. Nesta perspectiva a autora discute a desmistificação da lógica empresarial que passa a controlar a educação, via esses discursos. Tais discursos partem da afirmação da existência de um aparente consenso como se a abertura ao comércio internacional fosse algo fundamentalmente bom e necessário, sem, no entanto, problematizar essa realidade e sem analisar os seus efeitos extremamente perversos. É como se todos saíssem ganhando nesta “competição” extremamente “saudável”, não importando o que acontecerá, e o que vai ser, dos/as perdedores/as ou daqueles/as que não conseguirem, sequer, entrar nessa competição. Apesar da racionalidade desejar infiltrar-se sorratamente no campo discursivo educacional, acontece que, na prática, essa uniformidade toda, não se mostra tão

consistente quanto aparenta, e diferentes negociações acabam por flexibilizar as reformas, que acabam sempre tendo que se adaptar ao sabor da realidade das escolas.

Puigrós (1997) discute, também, que nas reformas contemporâneas, o Estado tem emergido apenas como um subsidiário, fora do lugar principal que chegou a ter, mas, que as sociedades latino-americanas ainda necessitam de um Sistema Público de Ensino. Alguns discursos chegam a estimular a imagem de que o sistema público é muito ruim e que, quem pode pagar, não importa o sacrifício, deve optar pelas escolas privadas. De tal forma, pondera a autora, sutil e encobertamente, a educação vai sendo, então, retirada da esfera dos direitos – existe um verdadeiro retrocesso no reconhecimento dos direitos sociais, na medida em que o projeto neoliberal avança – para integrá-la na dinâmica do consumo, como um produto que também se compra no mercado. Para Puigrós o que está ocorrendo hoje é uma verdadeira substituição das relações de poder em relação aos protagonistas das reformas educacionais, uma vez que o BM vai emergir como o principal definidor das políticas do continente, em nível mundial, e não apenas como mero financiador destes projetos. Nos últimos anos, o BM transformou-se no organismo de maior visibilidade no panorama educativo mundial, passando a ocupar o lugar que tradicionalmente pertencia a UNESCO.

O BM passa a funcionar como um *think bank*, um banco de idéias, fortemente articuladas a uma proposta orgânica que vai desde a macropolítica chegando até as escolas, e às salas de aula, também. Tal organismo possui uma equipe ampla e competente de profissionais e acaba exercendo uma enorme influência na construção da homogeneidade discursiva das políticas educativas do continente. Apesar de, externamente, o BM, mostrar-se como um organismo que apresenta políticas bem articuladas, existem algumas diferenças interessantes entre as reformas implementadas nos diferentes contextos da América Latina. Como se explica tal fato, se é o mesmo banco que financia todos os projetos? Esta questão parece apontar para papel e a responsabilidade dos atores locais na construção destas reformas. E demonstra ser fundamental, portanto, tentar superar uma visão monolítica da situação das reformas, que apenas serve para reforçar a lógica do pensamento único e do discurso homogêneo, etc.

Neste sentido é importante compreender como os governos locais e os diferentes atores da sociedade civil (Sindicatos, Secretarias, Universidades, etc.) têm exercido um papel decisivo na recontextualização das reformas financiadas pelo BM. Antes de falarmos em “a reforma”, no singular, é necessário atentar para os diversos movimentos de mudanças educativas. Pois, apesar do BM sugerir uma lógica homogeneizadora, as reformas têm apresentado certas diferenças.

De acordo com Santos (2000) algumas convergências e divergências no desenvolvimento das propostas de educação continuada, financiadas pelo BM (em SP e em MG) incorporaram em grau diferenciado as orientações deste órgão. Tal questão entre outras é que leva a autora a argumentar que: “Apesar de os empréstimos do BM, serem concedidos em razão da adesão a suas políticas e da aceitação de suas orientações

na elaboração e execução dos projetos, esse processo desenvolve-se de maneira mais complexa e não de forma linear e vertical, como parece a primeira vista”. (p, 174).

De acordo com Santos, as Secretarias de Estado de Educação possuem culturas, práticas, e concepções, que por sua vez interferem na forma como os projetos são pensados e implementados. Além deste aspecto, a autora ressalta que: “Em cada instância de realização dos programas (de formação continuada), as propostas de trabalho são recontextualizadas de acordo com as tradições e a cultura local”. (p, 174). Tal raciocínio autoriza Santos a afirmar que haveria espaços a serem considerados no desenvolvimento dos programas, coerentes com os interesses reais da escola pública. A autora ressalta ainda que: “Entende-se que o maior otimismo ou pessimismo em relação a projetos como esses depende do quadro interpretativo daqueles(as) que analisam”. (p, 180).

### **A reforma como objeto de estudo**

As questões discutidas anteriormente parecem remeter-nos a outras que parecem fundamentais. O que estamos chamando de reforma? O que caracteriza uma proposta educacional enquanto reforma? Qual o seu alcance? Origina-se dos acordos institucionais, já que hoje tanto a direita quanto a esquerda recusam-se a incorporar o rótulo de “reforma” às suas propostas educativas?

Para Correia (1991) os conceitos de mudança, reforma e inovação utilizados indiscriminadamente em qualquer discurso produzido sobre educação, são hoje em dia, um instrumento de legitimação e de valorização daqueles/as que os utilizam. Sendo, portanto, uma referência obrigatória e sedutora que valoriza o discurso, ao mesmo tempo, que escamoteia a necessidade de reflexão mais aprofundada sobre o sentido da mudança que se propaganda e os processos de produção de mudança que se tem em mente. (p.15).

Um dos objetivos do trabalho desenvolvido por Correia seria, a explicitação das faces ocultas da palavra inovação e a caracterização das relações que se podem estabelecer entre os conceitos de inovação, mudança, reforma e progresso. Torna-se, então, necessário, inventariar algumas das características específicas do conceito de inovação, que é um conceito-chave para as análises que o autor português desenvolve em seus estudos. (p.16).

De acordo com Correia, a forma como se utiliza a palavra inovação permite responder ou escamotear respostas aos novos desafios que a instituição escolar vem enfrentando atualmente. Ao referir-se à palavra inovação, Correia preocupa-se com o que tal vocábulo explicita e o que acaba deixando implícito. O autor acredita que implícito, ou seja, o não-dito pode, entretanto, integrar-se ao processo de explicitação, se ele for referenciado ao seu caráter mistificador, razão pela qual as diferentes definições de inovação serão estudadas por ele, tomando como quadro de referência à função social que elas são suscetíveis de desempenhar nos discursos.

A questão fundamental abordada pelo pesquisador diz respeito aos conflitos institucionais, resultantes de decisões emanadas do central dentro de um sistema de ensino. Desta forma seus estudos sobre reforma focalizam a questão da inovação e as relações que tal inovação estabelece com a instituição de uma forma geral.

Para Correia o conflito entre o ele denomina de o instituinte e o instituído é o que dá origem a processos de institucionalização dinâmicos e únicos dentro das escolas. A instituição, nesta perspectiva, seria, portanto, o resultado provisório de uma dinâmica conflitual entre:

“ **O instituído** que é a força de inércia conservadora na instituição que procura conservar a situação tal como ela é, e

**O instituinte**, que, sendo a força da mudança da instituição, acaba por negar o instituído. (p.18)”.

Para René Lourau e Barbier, citados por Correia (1991), a instituição não é uma coisa (versão sociologista) e nem um fantasma (versão psicologista), mas um *processus*. O movimento das forças históricas fazendo e desfazendo suas formas. Da tentativa de superação dos conflitos produzidos por estas duas forças contrárias é que resultam processos singulares e permanentes de institucionalização e de mudança nas escolas. (p.19).

### **O aparecimento da noção de “inovação” em educação**

Como foi se estabelecendo, dentro do contexto educacional o discurso que prega a urgência e a inevitabilidade das chamadas inovações pedagógicas? De acordo com Correia, poderíamos, de certa forma, relacionar a utilização generalizada do conceito de inovação às frequentes mudanças de concepção teórica, bem como a falta de um quadro de referências estáveis em torno do qual se pode orientar a ação escolar. O que ocorre no contexto educacional é a existência de um quadro de referências multiforme e dinâmico, onde ficam latentes aspectos contraditórios e ambivalentes.

De acordo com Correia, o discurso da crise do ensino nos anos setenta, abalou uma visão mitológica da escola, fruto uma certa “visão quixotesca”, que consistia em forjar um mundo gerado nas certezas e regido por leis imutáveis. A educação considerada, nesta perspectiva, como um processo acabado, foi sendo cada vez mais confrontada com o conceito de educação caracterizado pelo seu não-acabamento, ou seja, como um processo permanente. O que por sua vez, teria levado à substituição do conceito de “aprender” pelo conceito de “aprender a aprender”. Além disso, a emergência da noção de não-escola, divulgada por Illich, levou a superação da imagem de escola como o local único e exclusivo de formação dos sujeitos.

A escola se apresenta hoje como um espaço social implicado no processo de formação permanente, processo esse que não é, única, nem exclusivamente, controlado pela escola. Tudo isso, somado às atuais mudanças de paradigma das ciências e ao atual fantasma da produtividade, parece ter criado uma espécie de discurso autolegitimador da mudança.

Neste contexto, afirma Correia, é como se coubesse a escola a difícil tarefa de se adaptar a instabilidade de um mundo em constante transformação. Tal discurso acabou criando um verdadeiro aparato da mudança, com características que lhe são bem próprias e seus/as experts, “assessores/as”, “planejadores/as”, “organizadores/as”.

Trata-se, ainda nos dizeres de Correia, do advento da mudança tutelada, uma verdadeira indústria da mudança com o objetivo de planificar, preparar as pessoas para aceitarem, e dosar tais mudanças, dentro dos limites do tolerável. É preciso, de acordo com esta perspectiva, racionalizar a mudança para que ela não seja demasiadamente transgressora. O próprio processo de inovação é tido como um fator de produtividade, e por isso é necessário favorecê-lo e encorajá-lo constantemente dentro das escolas. (p.24)

### **A polissemia da noção de inovação**

De acordo com Correia, o caráter sedutor da palavra inovação refere-se ao fato de que, muitas vezes, ela associa-se realmente ao desejo de mudança, à transgressão da ordem estabelecida e ao desenvolvimento da criatividade, etc, mas, o perigo está em se esconder e não estimular a explicitação das referências com relação aos efeitos produzidos pela inovação. Escamotear este aspecto é contribuir para que o caráter sedutor da palavra desempenhe apenas um papel legitimador de uma ordem que, contraditoriamente, se consubstanciará, por sua vez, numa antítese da própria mudança, enquanto processo que implica em criatividade e transgressão...

Tende-se a confundir inovação com evolução natural, progresso das práticas pedagógicas e integrar ao campo semântico da inovação, um conjunto novo e diversificado de práticas.

Segundo o mesmo autor, a caracterização de um processo de mudança como um processo inovador, exige uma referência explícita ao tipo de ruptura que ele produz com as práticas antigas. Nenhuma destas referências é, entretanto, explicitada nos discursos de mudança. Ora, se admitirmos que toda inovação provoca sempre uma ruptura, argumenta Correia, mesmo que esta seja parcial e temporária, teremos necessariamente de introduzir uma distinção conceitual entre inovação e mudança associada à questão da evolução.

A visão de inovação mais freqüentemente difundida é aquela que se encontra associada a um certo modelo de desenvolvimento, trata-se de uma visão normativa da inovação,

donde o processo inovador passa por um conjunto de fases predeterminadas e seqüenciadas como investigação, desenvolvimento, difusão e adoção.

Tal modelo proposto por Brickell, baseando-se em Huberman (1973), propõe-nos uma imagem em que a inovação é encarada como um conjunto de operações completamente planejadas e decididas pelas estruturas centrais dos sistemas educativos, onde os sujeitos envolvidos no processo desempenham um papel fundamentalmente passivo, uma vez que estes/as são, freqüentemente, excluídos/as do processo de concepção e gestão da inovação cabendo-lhes um papel de meros/as consumidores/as.

Esta seria uma visão fortemente “consumista” da inovação, onde esta emerge como um produto em que o/a consumidor/a é um/a potencial agente de resistência de algo que já lhe é apresentado devidamente “pronto” e “acabado”. Reforma e inovação, aqui, quase que se misturam. São tidas como um mesmo processo, encarado como um esquema racional, destinado a ser aplicado num campo mais ou menos permeável à mudança que lhe é proposta do exterior. Considera-se que os/as conceptores/as da mudança disponham de um poder sobre este campo, que se pode sobredeterminar o poder de que dispõem os/as professores/as, através da utilização de determinadas estratégias de persuasão.

A inovação, neste contexto, é exterior à escola e as estratégias de implementação que recorrem confundem-se com as estratégias de persuasão que, freqüentemente, apresentam uma dimensão tecnológica ou mesmo tecnocrática da inovação. E é este carácter planejado da inovação que aparece nas concepções que emergem das definições adotadas atualmente pela UNESCO e pelo OCDE.

A UNESCO, num encontro, realizado em 1974, considera que a inovação é uma mudança intencional destinada a melhorar o sistema educacional. Para Miles, citado por OCDE em 1972, a inovação emerge como uma mudança deliberada, original, específica, que se supõe contribuir para aumentar a eficiência/eficácia de um sistema educacional.

Em ambas as definições, a inovação aparece como uma mudança deliberada e conscientemente assumida, visando objetivos bem precisos: a melhoria no sistema e eficácia no cumprimento dos seus objetivos. Trata-se de um processo planejado, perseguindo objetivos compatíveis com os do sistema, que exclui do seu campo as práticas que transgridem a margem de tolerância. Nesta concepção encontram-se interligados conceitos como inovação e reforma. (p.31)

Entretanto, afirma Correia a grande limitação dessas definições é que, ao adotá-las, corre-se o risco de considerar a inovação apenas como um modismo que realmente nunca transgredir o modelo fundamental, pois, tomam-se como sendo estruturalmente idênticas, um conjunto de práticas bastante diversificadas.

## **Inovação e Instituição**

Correia, por seu turno, trata a inovação a partir de sua dimensão institucional, isto é, a instituição é analisada como um espaço no interior do qual se desenvolvem conflitos e lutas de poder, que exercem uma influência determinante sobre o processo de difusão e adoção da inovação. É no contexto da implementação da inovação que o autor irá estabelecer a diferença entre inovação e reforma.

Segundo Correia, a reforma caracteriza-se por uma inovação introduzida por um macrosistema que pode facilitar a emergência de práticas inovadoras no microsistema. Muitas vezes a reforma provoca determinadas práticas nas escolas cuja dinâmica não estava prevista e que, em alguns casos entra em conflito com a estrutura organizativa pensada para a implementação desta. Para Correia, o terreno de uma reforma é sempre um terreno cultivado por conflitos mais ou menos abertos, por lutas ideológicas mais ou menos surdas e por concepções mais ou menos assumidas. É sobre esse terreno conflitual, instável e heterogêneo que a reforma, concebida centralmente, para ser aplicada uniformemente, se encontra. Neste peróxido, co-existindo ou confrontando-se com inovações singulares, que são produzidas por agentes socializados/as que se transformam, e também, transformam contextos institucionais singulares.

As estratégias de introdução da reforma são sempre estratégias para vencer as resistências à mudança. Uma das principais estratégias de implementação seria, segundo o autor, o forte investimento na formação dos/as professores/as, de forma que estes/as aceitem melhor o que lhes é pro(im)posto pelo centro.

Correia chega a afirmar que se o terreno onde se dá a reforma executa fielmente as decisões tomadas pelo centro, não poderemos dizer que houve mudanças, já que as relações estabelecidas entre o centro e a periferia não sofreram alterações. Para Correia, neste aspecto residiria o paradoxo da mudança. O terreno que de certa forma não é capaz de resistir à mudança é, também, incapaz de produzir mudanças, uma vez que não é capaz de se posicionar, de decidir autonomamente, de se autodeterminar. Essa parece ser uma das principais teses defendidas pelo autor português.

De acordo com Correia, alguns/as professores/as resistem passivamente, enquanto outros/as, pelo contrário, resistem ativamente, produzindo mudanças que não estavam inscritas no projeto de inovação definida pela reforma, mas que, por vezes, a ultrapassam, no que diz respeito à natureza e à estrutura do seu processo de produção. No primeiro caso, a reforma é sentida como não dizendo respeito aos/as professores/as, que aparentemente, aceitam-na, mas, que, na realidade, não incorporam-na em sua prática. No segundo, os/as professores/as encontram na reforma o pretexto de mudança em que eles/as se assumem como produtores/as, mesmo que as mudanças implementadas não reflitam a mudança instituída, desejada pelo centro. Eles/as se



tornam, neste quadro, sujeitos da mudança, capazes de produzir inovações de base. É certo que esse processo autoformador e auto-organizador, relatado no segundo caso, é sempre um processo sinuoso e conflitual.

De fato, argumenta Correia, a inovação, por mais modesta que seja, rompe o equilíbrio, cria uma situação de crise, e gera conflitos. A produção desses conflitos é uma consequência da própria inserção institucional das práticas inovadoras no sistema. A imprevisibilidade e a singularidade são, portanto, características de inovações produzidas na base. Elas irrompem no interior, não possuem objetivos explícitos, não são planejadas e tão pouco pretendem ser generalizadas, mas, revelam, uma força instituinte muito grande, conquistada pelos/as professores/as no contexto de uma reforma decidida pelo poder instituído.

Neste terreno, as estruturas de decisão e planejamento da reforma que dispõem de um poder instituído e que se supõe ilimitado sobre o sistema de formação, confrontam-se com um conjunto de problemas que, eventualmente, não foram previstas. Elas não podem, de fato, impedir a produção de inovações instituintes no contexto da introdução de uma inovação instituída, nem tampouco, uniformizar as características destas inovações.

Para Correia, durante o processo de introdução de uma inovação instituída confrontam-se diferentes visões do processo de mudança, que testemunham as implicações institucionais dos atores nela intervenientes. Apesar das estruturas centrais de planejamento frequentemente adotarem estratégias em que a mudança emerge como algo uniforme, um todo homogêneo, os/as professores/as, ao contrário, vivem e executam as decisões em situações multiformes, variáveis e complexas. Frequentemente (re)interpretando as decisões, (re)adaptando-as ao contexto da sua intervenção e exercendo um poder instituinte que provoca o aparecimento de situações institucionalizadas diversificadas.

Correia argumenta que as situações institucionalizadas verdadeiramente singulares, dinâmicas, instáveis e, que imprimem uma forte tendência a heterogeneização, emergem do confronto estabelecido entre o momento da universalidade (a inovação instituída) e o momento da particularidade (as práticas instituintes). O instituído utiliza um conjunto de mecanismos de controle que muitas vezes encontra-se em contradição com a inovação que está se tentando implementar. O instituinte impõe, por seu turno, a sua particularidade e acaba por ultrapassar os mecanismos de controle estabelecidos pelo instituído.

Neste sentido é como se co-existissem dois tipos de forças inovadoras atuando na mesma instituição: uma “instituída” e a outra “instituinte”. E entre estas duas forças, temos a planejamento e a recriação, a previsão e a incerteza, ingredientes que se misturam no caldeirão das práticas escolarizadas e acabam por estabelecer representações muito diversas para o processo de mudança nas escolas. É a partir dessas

diferentes representações que serão vivenciados o modo como cada um/a irá interagir com a mudança.

Para o/a planejador/a, a mudança é sempre um discurso produzido (ou reproduzido) sobre algo, pode ser uma decisão, uma opção tomada (ou apreendida), uma escolha, ou até mesmo, uma função ocupada, mas, é sempre, um discurso sobre a prática e não, o discurso de uma prática. Geralmente, para os/as docentes, o processo de mudança envolve a concepção que possuem do ofício, seu relacionamento com os/as alunos/as, o questionamento de suas atitudes e práticas, não, caracterizando, apenas, mais uma mera função, e sim, um envolvimento. Trata-se, pois, do discurso da prática. Assim, a inovação instituída é sempre o cenário de dois movimentos contraditórios de mudança, mesmo que esta seja muito bem planejada e dosada.

Um dos maiores problemas que as reformas enfrentam é sem dúvida a difusão de seu projeto inovador. Acontece que a atenção excessivamente dada aos mecanismos de divulgação e controle da mudança acaba por negligenciar, ou mesmo, negar, a fomentação dos processos criativos e inventivos. O grande paradoxo da inovação educacional consiste, justamente, no fato de que, ao invés da capacidade de produzir mudanças, o que ela acaba exigindo dos/as docentes é, via de regra, uma capacidade de se adaptarem e aceitarem as mudanças propostas, bem como o desempenho das competências técnico-pedagógicas necessárias para que possam realizar eficazmente as novas funções que lhes são exigidas.

A inovação pedagógica, promovida pelas reformas, quase sempre visa um modelo institucionalizado de mudança e, não, a institucionalização de um modelo produtor de mudanças. Para certos/as autores/as é exatamente essa característica universalizante da inovação pedagógica que emperra toda e qualquer inovação. Chobaux, citado por Correia, é contundente ao afirmar que, a partir do momento em que há generalização e difusão de uma determinada mudança, já não há inovação. Correia também cita Ardoino, para quem a inovação instituída seria espécie de ortopedismo social que, cedo ou tarde, acaba deixando transparecer, de forma insidiosa e, às vezes, até brutal, a sua intenção de contenção ou de correção de um certo disfuncionamento do sistema educacional. (p. 40)

A complexidade do processo educativo, a sua multidimensionalidade, as relações que se estabelecem entre os diferentes centro de decisão no interior do sistema, a utilização da autonomia relativa de que dispõe cada um deles, tornam contraditórios e imprevisíveis os processos de implementação das inovações instituídas. De fato, a relação que se estabelece entre esses centros de decisão e a base do sistema, em geral, traduz-se pelo aparecimento de fenômenos identificados como resistência à mudança, entretanto, vistos sob uma outra ótica, poderiam configurar-se em fenômenos de produção de inovações instituintes.

## **Inovação e as complexas relações estabelecidas entre o Centro e a Base**

A preocupação central de Correia incide sobre a questão da emergência e da sobrevivência das inovações instituintes produzidas no contexto de difusão de uma inovação instituída, atendo-se, particularmente à complexidade das relações estabelecidas entre a inovação instituída e a inovação instituinte, remetendo-nos, de tal modo, para a questão das relações de poder que se estabelecem entre aqueles/as que supostamente decidem e aqueles/as que executam. A inovação instituída, que se confunde às vezes com o conceito de reforma, é sempre caracterizada pela existência de uma distância institucional entre os/as que decidem e os que executam. Esta assimetria, resultante do fato da inovação ter sido concebida e decidida em locais institucionalmente diferentes daqueles onde será aplicada, imprime numerosos problemas de regulação e controle à implementação da inovação.

Quanto maior é a distância institucional entre o centro de decisão e a base, ou o que Correia denomina de periferia executante, maior é a importância dada ao problema do controle. Uma inovação instituída, baseada numa ação participativa, que deseja afetar todo o tecido institucional de um sistema educativo burocratizado, sem problematizar as características burocráticas deste sistema, suscita problemas de controle diferentes daqueles que resultam de uma simples introdução de uma inovação qualquer na escola.

As estruturas centrais, quase sempre se encontram impossibilitadas de observarem diretamente os efeitos produzidos pelas mudanças, pois trabalham sobre indicadores de resultados e não sobre as situações, onde são produzidos esses resultados. A ação do centro tende sempre a transformar-se numa ação de verificação baseada no modelo que foi construído pelo centro. Mais do que agir na realidade que se diz pretender transformar, o centro, freqüentemente, acaba agindo como um legitimador dos discursos capazes de legitimar o seu próprio discurso.

A inovação instituída pressupõe, ainda, uma série de mecanismos descentralizados de institucionalização, pois o centro, não podendo exercer diretamente sua ação sobre as escolas, vê-se obrigado a lançar mão de um conjunto de instituições que, sendo encarregadas de gerir as relações com a periferia, participa diretamente na construção do modelo da realidade que serve de suporte às decisões centrais.

Acontece que estas estruturas intermediárias, ao intervirem no espaço de gestão das relações entre o centro e a periferia, acabam automatizando-se demais, seja em relação ao próprio centro, seja em relação à periferia, gerando em seu interior, um conjunto de normas e de valores que irão impor o seu modo particular de vivenciar a inovação. Um problema que aí se aloja reside no fato de que o objetivo prioritário da inovação tende a ser substituído por preocupações de caráter puramente formal. A organização burocrática dos meios corre o risco de tornar-se a finalidade prioritária da ação de

controle, já que é infinitamente mais fácil contabilizar reuniões, colecionar registros, relatórios do que verificar a pertinência dos objetivos definidos para a inovação. A sobrevalorização de questões puramente formais, legitimadas por processos burocráticos, consequência de normas, nem sempre muito explicitadas, levam uma uniformização ou modelização da inovação – denuncia Correia.

Apesar de uma aparente coerência com alguns dos objetivos instituídos pela inovação, muitas práticas instituintes opõem-se às práticas instituídas e as relações de poder nela inscritas. Neste sentido, as práticas instituintes emergem como uma espécie de crítica ao poder instituído. É a partir dos espaços, das trincheiras, que separam o poder instituído do poder instituinte, e das relações que neles se estabelecem, que se caracterizam os processos permanentes de produção de inovações instituintes.

Convém ressaltar que este movimento instituinte é confrontado não apenas com o instituído central, mas, também, com o que Correia denomina de o instituído periférico, ou seja, toda a tradição que já foi incorporada em práticas bastantes arraigadas e cristalizadas nas escolas, trata-se das forças de conservação e de repetição, que garantem uma certa homogeneidade às práticas e discursos escolares. Isso tudo resulta num processo conflitual de redistribuição de poderes, no interior do qual, a inovação instituinte oscilará entre a tendência para a sua integração e a tendência para a sua marginalização dentro da escola.

Com o tempo a inovação instituinte, ou tende a negar a sua particularidade e tornar-se uma totalidade, incorporando-se ao instituído central, ou pode constituir-se num instituído marginalizado. Mas, de acordo com o aspecto mais contundente, destacado por Correia, a instabilidade ao transformar-se em estabilidade acaba impondo o fim do caráter instituinte da inovação, devido a essas forças contraditórias.

Quando a prática instituinte é integrada em sua totalidade ao instituído, ela torna-se o próprio instituído. Ao passo que ela torna-se um instituído marginalizado quando essas práticas instituintes são incorporadas por apenas uma parcela ou um grupo reduzido de professores/as.

Na história dos movimentos pedagógicos é também possível identificar alguns bons exemplos ilustrativos desta dinâmica de integração e/ou marginalização de processos instituintes. Correia cita como exemplo os casos da Escola Freinet e Sumerhill. Tendo originalmente se firmado como movimentos instituintes, acabaram constituindo-se num instituído marginalizado e foram, cada vez mais, empurrados para um território institucional pouco gerenciável. A sua zona de influência e seus locais de intervenção tornaram-se territórios e locais marginalizados e delimitados.

## **A inovação instituinte como espaço de confluência das relações de força**

Toda inovação instituinte, mesmo que parcelar, acaba por integrar-se sempre a um conjunto de atividades globais. Ela integra-se, quer na atividade global do/a professor/a ou de um grupo de professores/as que a produziram, quer na atividade global da instituição onde emergiu. Ela faz parte deste modo de uma cadeia de práticas sem que esteja, necessariamente, na continuidade destas práticas. De acordo com Correia, para a inovação instituinte, esta integração é, em primeiro lugar, uma ruptura com determinada cadeia de práticas onde ela se insere. A integração da inovação instituinte é também a produção de um devir, ou melhor, a produção de conflitos que serão geradores de uma nova ordem. A inovação instituinte, para Correia, apresenta-se como uma ruptura seguida de uma produção, o que a distingue da reforma em geral, que é apenas a produção de uma contestação ou de uma crítica ao sistema, que não é nada mais que uma ruptura sem que haja produção alguma.

De acordo com Correia quando há ruptura, mas, também, produção, caminha-se inexoravelmente para o conflito e para o turbilhão que ele arrasta, ou seja, uma tomada de consciência das relações de força, uma reflexão sobre o poder das práticas, a gestão dos conflitos, etc. É como se, para Correia, a (trans)formação sugerisse sempre um conflito oculto (mas presente) aqui e agora. Um conflito aberto que emergirá mais à frente. A inovação instituinte desenvolve-se no interior entrecruzado de relações de forças institucionais que, ao mesmo tempo em que atravessam a instituição, são por ela atravessados, que são de caráter fundamental, pois obrigam a instituição a falar, mas, também, lhe permitem ouvir outra(s) voz(es).

De acordo com Correia, quando um/a professor/a resolve, direta ou indiretamente, não seguir o modelo ditado pelo centro, ele/a encontra-se em primeiro lugar em conflito consigo. Muitas vezes, encontra-se, também, em conflito com a sua formação anterior, em conflito com a escola onde atua e em conflito, também, com o próprio centro. É neste momento que o professor irá se colocar em causa e repensar-se como um produto de uma formação anterior, este é o passo fundamental para influenciar ou determinar a produção de sua formação futura, isto é, sua formação, enquanto um ser social que é capaz, entre outras coisas, de se auto-regulamentar.

Nesta hora em que se dá uma auto-análise crítica e a gestão do conflito gerado entre sua formação anterior, seu passado e as exigências do presente é que encontramos um estatuto importante para seu futuro profissional. Primeiramente, há que se admitir que o/a professor/a entre em ruptura consigo próprio/a. De fato, o/a professor/a ou o grupo de professores/as inovadores/as, ao produzirem uma inovação instituinte, se inserem num processo de ruptura e/ou desequilíbrio com as práticas que desenvolviam

anteriormente. Ao assumirem a ruptura com as práticas anteriores, eles/as assumem o conflito com eles/as próprios/as, enquanto produtores/as dessas práticas.

De acordo, ainda, com as análises desenvolvidas por Correia, a inovação seria uma espécie de desequilíbrio uma vez que rompe com o estado de equilíbrio anterior. Pode-se considerar, de acordo com tais análises, que a formação de um/a professor/a é o resultado mais ou menos estruturado da sua implicação no conjunto de instituições onde ele/a exerceu a sua prática anterior. Aí ele/a relaciona-se com um meio multiforme, constituído pelos/as colegas, a direção da escola, os/as alunos/as, os pais e ou os/as responsáveis, o poder central, etc. A sua vivência, neste quadro relacional, estrutura a sua formação profissional, que por sua vez, influencia e estrutura a sua vivência profissional.

A institucionalização da inovação não gera apenas conflitos com os próprios agentes que a produzem. Para Correia, em educação, as experiências inovadoras coexistem com as práticas e formas antigas, muitas vezes reativando a vitalidade destas últimas, que cristalizam a sua volta todas as forças de resistência, todas as nostalgias conservadoras, que se desenvolvem num meio institucional, onde inovação quase sempre é tida como uma desordem.

Neste cenário, a inovação tem de se confrontar com as forças que resistem pela inércia, que não devem ser encaradas apenas como ausência de movimento produtor de mudança, mas, também, e principalmente, como produção de um movimento em sentido contrário. Localizadas, institucionalmente, na escola onde práticas inovadoras ocorrem, estas forças de inércia encontram a sua legitimação no conjunto de medidas que o centro institui na escola ou nas práticas geradas na própria escola, e que se afirmam como práticas imutáveis. Desta maneira, elas são o resultado de um processo instituído pelo centro na periferia e de um outro que é instituído pela própria periferia. As inovações instituintes terão sempre de se confrontar, de uma forma mais ou menos aberta, com estes dois aspectos do instituído, e com o que também pode ser compreendido como o conflito estabelecido entre o que denominamos de convencional de um lado e alternativo de outro e que trataremos a seguir.

### **“Convencional” versus “Alternativo”?**

Podemos tecer algumas considerações importantes para se compreender a questão das formas convencionais e alternativas na organização do trabalho nas escolas. Neste sentido é que argumentaremos sobre duas possibilidades, ou melhor, dois pontos de vista em relação à questão da mudança educacional. Um a partir da ótica do poder das políticas públicas e o outro a partir da lógica da prática, do ponto de vista do cotidiano. Tal análise leva-nos a refletir sobre a complexidade da relação que se estabelece entre as questões que giram em torno do convencional/alternativo e do tradicional/inovador, vivenciado nas práticas docentes, redimensionando-as, ou dando um outro significado ao que estamos chamando de instituído e de instituinte.

Segundo Bourdieu (1996) existe sempre uma luta dentro de um campo político onde o que está em jogo é a distribuição do capital simbólico específico deste campo e que faz com que os sujeitos implementem certas estratégias, ou seja, tentem conservar ou transformar as regras do jogo social dentro deste campo. É nesse sentido que ao ocupar um lugar central no campo político, o político (qualquer político, de qualquer partido) se deixa tomar pelo habitus dos/as ocupantes anteriores do lugar que hoje ocupa e contra os quais alguns destes lutaram.

Neste sentido, as alternativas produzidas para tentar superar os problemas herdados dentro do campo político têm a ver com a posição ocupada neste campo. Afinal é preciso que haja mudanças, mais do que isso, cada qual precisa, de acordo com as forças organizadoras do campo, mostrar-se diferente. E em função disto, é necessário mostrar o anterior, as alternativas anteriores, como convencionais ou tradicionais, não reconhecendo, ou melhor, negando aí, todo o saber acumulado anteriormente. Daí a razão das alternativas propostas do alto, pelas políticas públicas, precisarem do mais curto tempo e do mais largo espaço para sua realização.

Uma outra maneira de pensar a mudança é a partir de sua outra lógica, a ótica do cotidiano. E para tanto, teríamos que lançar mão de dois conceitos que giram em torno da questão do poder. Trata-se do conceito de estratégia (cálculo ou manipulação) de um lado, e do conceito de tática, do outro. De Certeau (1994), define a estratégia como relações de força que se tornam possíveis a partir do momento que um sujeito de querer e poder pode ser isolado (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica, etc). O poder da estratégia consiste em tomar como seu o espaço de todos, marcando-o como próprio. Neste contexto, a estratégia está para o poder assim como a tática seria a arte de quem não detém esse poder. A respeito da tática, afirma Certeau (1994): “(...) a tática é movimento dentro do campo de visão do inimigo (...), aproveita as ocasiões e delas depende, tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo (...)”.

Daí ser tão difícil no espaço/tempo do cotidiano, ou seja, do lado oposto ao poder central, construir alternativas globais, totais, estratégicas... Estas só são possíveis ao poder central, que não pode, e muitas vezes não quer assumir alternativas pontuais, localizadas e datadas como suas. A não ser que delas se aproprie, fazendo-as suas a partir de então. Neste sentido, uma das principais estratégias do poder central tem sido a cooptação. Ou mesmo a conversão, como sugere Bourdieu (1983).

Apesar disso, inúmeras alternativas-táticas propostas na prática e pela prática, não-oficiais, fragmentadas, transgressoras, insistem em nascer, conforme argumenta Nilda Alves (1996) “O cotidiano está pleno de alternativas”. Na ausência de estratégias, a autora garante que a improvisação é o único caminho, o caminho dos movimentos instituintes. Um caminho difuso, difícil de detectar, estudar e analisar, mas que vem imprimindo em nosso fazer pedagógico uma certa *rebelião em coro* (termo cunhado por Lechner, 1988, apud, Alves).

O embate convencional/alternativo cotidianamente implementado, conforme argumenta Alves, tem nos dado indicações relevantes de caráter didático e curricular, mas, sobretudo, demonstrado que é possível ir além de certos limites... Mas quais seriam estes limites? E ainda, qual tem sido o papel das Ciências Sociais e, mais especificamente, das Ciências Educacionais na superação e/ou fomentação destes limites? Popkewitz realiza algumas reflexões contundentes a este respeito.

### **Por uma Sociologia Política da Reforma Educativa**

Dos autores contemporâneos, Popkewitz (1992, 1997) talvez seja quem tenha se dedicado com mais entusiasmo à questão da Reforma Educacional. Suas questões centrais giram em torno de uma série de perguntas. O que constitui a reforma? Quais os seus significados mutantes ao longo do tempo? Como são produzidos estes significados como parte das relações de poder?

Diferentemente de Correia, e de outros/as autores/as que preferem o termo inovação, o pesquisador norte-americano, Thomas Popkewitz, lança mão do conceito de mudança e realiza um detalhado exame histórico a fim de analisar como os três termos contemporâneos - reforma, profissionalização e ciência – tornaram-se objetos do ensino no século XIX e XX. Além de abordar a ecologia do movimento de reforma, noção cunhada pelo próprio Popkewitz, através de uma redefinição desses termos no contexto das relações de poder, o autor estabelece relações entre as teorias da mudança, o papel do/a pesquisador/a nos movimentos sociais e sua implicação nos movimentos de reforma.

O que vai destacá-lo em relação à maioria dos/as outros/as pesquisadores/as, será exatamente a sua tese de que a reforma é mais bem entendida como parte de um processo de regulação social e não de progresso, conforme sugerem as atuais retóricas de mudança. De que forma o poder se relaciona com o conhecimento no que tange às reformas? Para Popkewitz é através do poder que julgamos o que é razoável e bom, o que é irracional e mau. É através do poder que se define quais as atitudes que nos farão sentir culpados/as, quais as que são normais, ou, ainda, quais as regras que podem ser transgredidas. Daí a necessidade, segundo o autor, de entender como a tradição e a transformação interagem através de determinados processos de produção e reprodução social.

Popkewitz rejeita a epistemologia que coloca pesquisadores/as como produtores/as de mudança, devido à abordagem que utiliza e que denomina de epistemologia social histórica, que implica em escapar das interpretações unilaterais, lineares e progressivistas, bem como deixar de atribuir à mudança unicamente aos motivos ou convicções dos personagens históricos. Para o autor, as nossas concepções de mudança não são mais que determinadas práticas e discursos que estabelecem prioridades e posições para os/as indivíduos em suas múltiplas relações sociais.



Já vimos com Correia que, de acordo com o senso comum, toda mudança é tida como progresso. Nesse contexto mudança e reforma quase se misturam, produzindo um mesmo significado. E se reforma é uma palavra que faz referência à mobilização dos/as protagonistas e às relações de poder na definição do espaço público, a mudança é tida como algo de caráter menos normativo e mais científico. Popkewitz argumenta, entretanto, que a palavra reforma não possui um significado essencial, mas que varia conforme a posição que ela ocupa nas transformações que têm ocorrido dentro do ensino, na formação de professores/as, nas ciências da educação, ou mesmo, nas teorias do currículo. Se no século XIX o termo reforma nos remete a noção de religião, no século XX, por seu turno, a ciência vem ocupar o lugar de destaque nas relações sociais.

De que formas às análises desenvolvidas por Popkewitz podem contribuir com o quadro analítico que estamos tentando construir nesta etapa de nosso trabalho? Diferentemente de Correia - que focaliza as dimensões mais internas da reforma, relacionando-a aos seus aspectos mais estruturais, especificamente a questão dos conflitos que se estabelecem entre a inovação instituída e a inovação instituinte – Popkewitz constrói uma análise histórica buscando as raízes da reforma na problemática da epistemologia social.

A partir de uma forte influência foucaultiana e das teorias do discurso que tomam os textos como práticas (e as práticas como textos) o conceito de epistemologia social refere-se, nos estudos de Popkewitz, às regras e modelos através dos quais o mundo é formado, bem como as distinções que organizam as percepções, as formas de responder a esse mundo e o conceito de *self*: os modos como as nossas subjetividades são construídas. De acordo com Popkewitz é a história que fornece critérios sobre o que tem mudado. Seus estudos consideram as regras e os modelos subjacentes ao conhecimento da escolarização e a forma como esse conhecimento é aceito como práticas sociais dentro de determinados acordos institucionais.

Além de alertar para o perigo da consideração epistemológica da mudança como progresso, Popkewitz é bastante reticente em relação às noções de eficiência e racionalidade da pesquisa educacional vista sempre como algo progressista, desconfiando, também, da figura do/a cientista e do/a intelectual como ativista político. Nega, portanto, posições como as de Fullan (1982), Huberman (1973), bem como as definições de organismos internacionais como a UNESCO e o BM, que tomam a reforma a partir dos acordos institucionais como se estes fossem normais, naturais e inevitáveis, promovendo uma verdadeira naturalização das mudanças planejadas, donde o desenvolvimento social é considerado como algo cíclico e a regulamentação social, apenas, administrativa.

Para Popkewitz a história da reforma não é somente a história das idéias e das práticas, sendo, também, a história dos valores e dos interesses em curso. Estabelecer um novo parâmetro, definir um novo currículo pressupõe, de acordo com Popkewitz, certos procedimentos de ordem e mecanismos seletivos que estruturam os acontecimentos. Ocorre que as análises contemporâneas têm ignorado a história da reforma e tomado

como sua, a retórica de mudança. Daí seu foco residir nos fatos, nas pessoas, ou, ainda, nas noções mais técnicas da mudança.

Diferentemente dessas abordagens, Popkewitz se interessa pelas condições históricas dentro das quais predomina um discurso determinado, levando mais longe o papel da história na concepção da mudança. Seu objetivo é elaborar uma “Sociologia Política da Reforma Educativa”, relacionando a questão do poder, do conhecimento e da escola, que produzem tanto quanto incorporam, uma determinada epistemologia. E é a própria noção de epistemologia que se configura num conceito de valor heurístico proeminente nos estudos deste pesquisador norte-americano.

A fim de construir o que denomina de Sociologia da Reforma, Popkewitz discute inicialmente como determinados acontecimentos são tratados como mudança, argumentando a respeito das tensões que se estabelecem entre o individual e o universal. Em seguida trata dos problemas de mudança social, tendo como pano de fundo as relações de tempo e a noção de estrutura, discussão que abre caminho para o cerne de seu trabalho que, ao nosso ver, consiste na relação entre História, Epistemologia e Poder, discutindo a questão do conhecimento e do poder como problemas epistemológicos, intimamente relacionados com a reforma. Termina sua Sociologia Histórica da Reforma Educativa, apresentando as interfaces entre o desenvolvimento institucional, o Estado e a escolarização.

Apresentaremos, então, nesta etapa do nosso trabalho, algumas das dimensões da Sociologia Histórica desenvolvida por Popkewitz, por acreditar que esta venha ao encontro do quadro a respeito dos múltiplos olhares, discursos, representações, práticas, mas, principalmente, da epistemologia que envolve as reformas educativas contemporâneas que estamos tentando descortinar.

### **Problemas de mudança social**

Conforme foi já foi discutido, os estudos sobre a mudança não definem o que seja mudança e quando a definem, os critérios tendem a ser apenas administrativos. A mudança é tida como algo intrínseco ao movimento/momento vivenciado. Sempre é dada uma enorme ênfase na estabilidade, harmonia e na continuação dos acordos existentes, e não na mudança em si.

Para Popkewitz esta ênfase não ocorre por acaso, ela encontra-se ligada a uma série de fatos que se relacionam historicamente com a pesquisa social e educacional. Tais abordagens os objetivos das relações sociais existentes são apropriados, necessitando apenas que estes se tornem mais eficientes ou melhores. Assim, vão sendo criados modelos universais com estratégias distintas e específicas para regular a aquisição do conhecimento e a prática escolar, como se precisássemos, apenas, transformar o modelo para que as coisas funcionassem melhor.

De acordo, ainda, com Popkewitz essas abordagens, ao enxergarem a pesquisa educacional como forma de melhorar a eficiência das formas existentes de ensino tornam menos visíveis às novas formas de regulação social que emergem de tal empreendimento.

A sociologia da inovação na escola, frequentemente, é tomada a partir de duas correntes que, segundo Popkewitz, são aparentemente divergentes na superfície, mas, que contém semelhanças epistemologias preponderantes. Uma baseia-se na organização-escola que emerge dos projetos que visam “endireitar” o mundo. A essa, frequentemente, damos o nome de reforma. A outra, a que prevalece nos chamados movimentos críticos, encontra-se ligada ao pensamento-professor e a ela, via de regra, damos o nome de mudança. Tal diferenciação seria apenas superficial, já que para o pesquisador, o que importa é a ecologia da reforma, conceito cunhado por Popkewitz, a fim de demonstrar que a reforma é mais bem entendida como parte de um processo de regulação social e não de progresso, conforme sugerem as atuais retóricas de mudança, sejam elas de direita ou de esquerda. Ocorre que, em ambas, a questão da mudança toma como padrão, variáveis individuais, ou específicas das instituições, e como estas podem tornar-se mais eficientes para atingir seus objetivos e finalidades. É como se as hierarquias fossem historicamente neutras e pudessem ser colocadas numa seqüência racional, e os acordos institucionais fossem sempre naturais, normais e inevitáveis.

Popkewitz argumenta que as pesquisas sobre mudança são, neste contexto, parte da linguagem da reforma e comungam da mesma epistemologia, na medida em que são frutos das Ciências Sociais que emergem a partir da cosmologia iluminista do século XVIII, na tentativa de se buscar um conjunto de regras universais sobre a evolução humana. Neste sentido, o desenvolvimento social era considerado cíclico e a regulação social, administrativa. De acordo com Popkewitz, durante o século XVIII, a cosmologia foi planejada para controlar as colônias e disciplinar o indivíduo no Estado nascente. Já as reformas educacionais contemporâneas, pretendem gerenciar o professor, que é tipicamente mulher.

### **Estrutura, História e Epistemologia**

Nos estudos de Popkewitz a noção de estrutura é redimensionada, uma vez que o autor questiona os conceitos de “background”, valores sociais e formas institucionais que, frequentemente, são tidos como endêmicos em relação às reformas. É como se as coisas fossem funcionais em relação a alguma noção do que é permanente e consistente nas relações sociais. De forma diferente, Popkewitz deseja demonstrar que muito de nossos padrões, comumente aceitos, na verdade, foram criados como respostas a tensões sociais que, longe de terem sido harmônicas, são, agora, consideradas como parte natural das interações, linguagem e experiências diárias.

Para Popkewitz a história da reforma escolar não é somente a história das cambiantes idéias das práticas organizacionais, mas, é também a dos valores e interesses não-

reconhecidos que estão inseridos nas práticas de escolarização em curso. Por mais pessoal que o discurso proferido pelo/a professor/a possa parecer, ele sempre transcende aos limites das pessoas e dos fatos específicos. Isso quer dizer que, inicialmente, qualquer conceito de mudança conta com padrões estruturais que impõem certos limites e alicerces à vida social.

Acontece que as pesquisas críticas sempre trabalharam com padrões estruturais muito rígidos. Para o pesquisador norte-americano, entretanto, a estrutura é tratada como um conjunto de relações e não como um objeto com qualidades estáveis e inflexíveis. Ela deveria ser tratada como relações institucionais não-lineares, mas, que possuem determinadas rupturas com o passado.

Popkewitz focaliza os padrões de comunicação que indicam quais são as opções mais apropriadas e as ações permitidas, freqüentemente implícitas nos discursos de reforma. Apesar de não serem aparentemente, transparentes, estas limitam a gama de escolhas disponíveis. A escolarização de massa, um dos princípios da reforma que aconteceu, inicialmente, na Europa e, posteriormente, nos *EUA*, durante o século XIX, não foi o produto de um desenvolvimento progressista regular – conforme salienta Popkewitz – as Ciências Humanas acabaram produzindo novas tecnologias, projetadas para organizar, supervisionar e avaliar professores/as e alunos/as.

As análises desenvolvidas por Popkewitz, ao nosso ver, avançam em relação aos atuais estudos da reforma, na medida em que buscam romper com a dicotomia estrutura-ação. Ao invés de elaborar uma Teoria da Reforma, Popkewitz propõe uma Ecologia da Reforma. O termo ecologia permite estabelecer as relações entre os/as personagens históricos, seu meio, no caso, as instituições, e as suas recíprocas influências. Aportando-se em Foucault, rejeita certos padrões essenciais da verdade. Argumenta que os conceitos históricos esclarecem certas situações e circunstâncias culturais. Neste sentido, o autor direciona sua atenção às relações de poder e as continuidades e descontinuidades na prática e no conhecimento institucional.

Ao concentrar-se demais nas estruturas como objetos distintos e rígidos, conforme as epistemologias do controle social, desenvolvidas na década de setenta faziam, produz um mundo sem mudanças. Concentrar-se nos/nas personagens históricos, como os únicos/as responsáveis pela mudança, é cair na direção oposta, é produzir uma teoria voluntarista da mudança.

Lançar mão das idéias de Popkewitz sobre reforma significa romper com esse dualismo. Significa, também, deixar de caracterizar a mudança como um processo natural e evolutivo produzido por forças e ações propositais. Popkewitz, aplicando a teoria literária às construções da análise social, discute que a vida social é análoga a um texto, que pode ser lido de diversas formas e no qual existe uma relação dinâmica entre autor/a, texto e público. Neste sentido é que não pode existir uma verdade definitiva, e sim uma busca pragmática do conhecimento, posto que existe uma verdadeira inter-

relação entre a linguagem e a construção das práticas. As falas se expressam em discursos, que carregam determinadas concepções.

Daí a importância do sentido textual atribuído às práticas, bem como do papel da comunicação como um processo de interpretação e significação na produção de mundos e da individualidade. De acordo com tal perspectiva, o que ocorre é uma contextualidade da ação quanto à consciência prática. Tanto as formas como as estruturas, estariam contidas na linguagem, ao mesmo tempo, que formam e trans-formam as instituições sociais através da ação da agência humana. Entretanto, de acordo com Popkewitz, apesar de relevantes, as análises textuais abrem espaços para algumas lacunas no que tange o estudo da reforma. Para o autor, as características retóricas e éticas da linguagem dão prioridade às construções textuais e suas qualidades analíticas, encaixando, assim, os padrões sociais dentro de um espaço multidimensional, mas num tempo não-diferenciado.

É por essa razão que Popkewitz prefere enfatizar mais a questão da epistemologia social que a dos discursos, devido ao seu interesse numa teoria social, historicamente engajada sobre a mudança. Combinar, assim, uma análise do espaço social dentro das instituições, e entre elas, com uma investigação da forma como esse espaço social se une às epistemologias da escolarização e aos seus programas de reforma. Seu foco reside, portanto, no relacionamento dos aspectos epistemológicos com determinados contextos históricos e sociais.

### **Conhecimento e poder como problemas epistemológicos**

Apesar de Popkewitz afirmar que a sua intenção não foi realizar uma arqueologia e nem uma genealogia da reforma é notória a influência dos *Anales, a Escola Francesa de Estudos Históricos*, e mais especificamente dos pensamentos de Foucault, em seus estudos. Influenciado pela noção de mentalité - que emerge nos *Anales* como estruturas do conhecimento institucional, fruto da interação de diferentes períodos históricos – Popkewitz acredita ser possível a qualquer momento estabelecer fatos e percepções imediatos em relação a períodos mais longos tal como os padrões de fatos e mudanças sociais que sustentam as reformas.

Tal enfoque histórico é o que permite ao pesquisador norte-americano considerar as relações institucionais como práticas acumuladas e não como objetos unidimensionais. Os padrões mantêm uma certa continuidade com o passado ao mesmo tempo em que expressam, de acordo com Popkewitz, diferentes níveis de movimento e cruzamento de vários destinos.

Popkewitz cita, como exemplo, a reforma curricular ocorrida nos anos sessenta, nos EUA, a fim de demonstrar como determinadas alterações realizadas no currículo escolar americano, deram origem a novas formas de regulação social. Neste sentido, o autor busca demonstrar a inter-relação entre a questão da corrida espacial, e de todo o

simbolismo em torno do *Sputnik*, a crise do ensino e seus posteriores slogans, bem como a cristalização de uma determinada profissionalização do conhecimento, no mundo do pós-guerra. Hoje estamos num mundo globalizado e globalizante que parece influir diretamente nas práticas discursivas e nas subjetividades dos indivíduos, conforme discutimos a partir dos pensamentos de Giddens, Boaventura, Milton Santos e outros/as.

Partindo deste pressuposto, podemos estabelecer que há sempre uma série de aspectos relacionados à mudança, como, por exemplo, a maneira como a formação docente se relaciona com os padrões escolares de ensino e administração. Como essa questão é tratada no ensino superior e o papel da universidade na definição das práticas pedagógicas. É por essa razão que Popkewitz insiste em afirmar que a história dos desenvolvimentos das práticas não é uma história cronológica dos avanços progressivos ou de uma progressão seriada, mas de um “tempo que passa com mil ritmos diferentes, suave e lento, que não mostra quase nenhuma relação com o ritmo do dia a dia de uma história cronológica ou tradicional”. (Braudel apud Popkewitz, p. 36).

Nesta perspectiva, a continuidade e a mudança se tornam elementos de uma mentalidade coletiva coesiva e cujas relações estruturais ficam residualmente presentes nos padrões de escolarização. Em consequência disso, Popkewitz refere-se às relações estruturais como uma rede complicada de similaridades que se sobrepõem ao longo do tempo, sendo que a resistência desses fios não depende da extensão de cada fibra, mas da superposição de várias delas.

De acordo com Popkewitz, a contribuição de Foucault seria dupla neste sentido. Em primeiro lugar pela sua base histórica e, em segundo, devido ao tratamento que dá ao problema do poder. Popkewitz, baseando-se em Foucault, discute que o poder está inserido nos sistemas governantes de ordem, apropriação e exclusão pelos quais as subjetividades são construídas e a vida social é formada. Isso ocorre em múltiplos níveis da vida diária, desde a organização das instituições até a autodisciplina e regulamentação das percepções e experiências que regem os atos individuais. Isso requer, segundo Popkewitz, uma análise das formas como o conhecimento promove certas verdades. É por isso que o autor lançará mão de uma metodologia que analisa a reforma como uma intersecção entre o conhecimento, o poder e as práticas situadas historicamente. É exatamente isso que ele denomina de epistemologia social da reforma.

O problema da epistemologia sempre foi um tema recorrente nas Ciências Sociais e já foi abordado por pesquisadores como Bachelard, Cangüilhem, Kuhn, Bourdieu, Foucault, entre outros/as. Popkewitz explica que tem usado a expressão epistemologia social, referindo-se a linha de análise que orienta seus estudos, devido à relação entre conhecimento, instituições e poder que ela sugere. Postula, assim, uma teoria do conhecimento relacionada a uma teoria histórica da sociedade. Contrapondo-se, de tal modo, as abordagens filosóficas que freqüente separam a mente das condições materiais, considerando-as como dualistas. Com base na chamada filosofia pragmática, Popkewitz afirma que: “ (...) Não há base comum onde se possa colocar um verdadeiro consenso ou um modelo neutro, segundo o qual se possa avaliar um argumento racional. Não há

esquemas de raciocínio e racionalidade, mas somente epistemologias socialmente construídas que representam e incorporam determinadas relações sociais”. (Popkewitz, p. 39).

De acordo com o próprio Popkewitz, o pressuposto básico das práticas da reforma contemporânea é a epistemologia do Iluminismo europeu do séc. XVIII. A idéia de reforma relacionada à noção de mudança intencional nasce da alteração promovida na epistemologia que ocorreu entre os sécs. XVII e XIX. Segundo o autor, para se entender o significado que tenta imprimir a noção epistemologia é necessário retomar e analisar a ordem atribuída em relação à inversão entre o indivíduo e o mundo, construída a partir da cosmologia do século XVIII. Antes da emergência de um mundo analítico, auto-reflexivo e individualizado, a ordem era a do pensar como representação. Na era Clássica havia uma relação direta entre a palavra e o objeto. A palavra era compreendida literalmente e o método universal de análise se baseava no espelhar uma ordem natural. A epistemologia da representação encontrava-se, então, fortemente atrelada às noções de educação e da moral cristã.<sup>8</sup>

Entretanto, a representação foi sendo substituída quando os indivíduos voltaram-se para o seu interior, para a sua natureza. Com o Iluminismo emerge uma orientação analítica para demonstrar que era possível a representação através de uma análise da linguagem, da prática social e da história. A noção dos limites contextuais no tratamento dos fatos foi uma noção totalmente nova do séc. XVIII, pois continha uma ruptura em relação à ordem anterior, que possibilitou uma reflexão crítica e a busca do auto-aperfeiçoamento.

Neste contexto, a individualidade começa a ser postulada como uma doutrina política da governabilidade, como uma estratégia racional para o desenvolvimento do Estado moderno e o aprimoramento social. Todavia, a Modernidade não pode ser tomada como o resultado lógico do Iluminismo, como se a cognição humana e a vontade orientasse inexoravelmente a mudança, pois o desenvolvimento histórico não ocorre de forma tão racional e previsível, como se o mundo tivesse dormido numa perspectiva representativa e, de repente, acordado numa perspectiva analítica...

De fato foi com Foucault que aprendemos a desconfiar das continuidades históricas e do mito teleológico do progresso. É com ele, também, que discutimos que o indivíduo é uma invenção recente, fruto da Modernidade e de acordo com os pressupostos da Modernidade, a mudança precisava ser evolutiva e incorporar noções racionais do tempo e espaço. Acreditava-se que o controle da natureza, o desenvolvimento industrial e o aperfeiçoamento social trariam um mundo novo e de perfeição. É nesse contexto que é construída a epistemologia do progresso: na substituição da piedade pela racionalidade e no advento da ciência em detrimento da religião. Este contexto irá promover uma verdadeira reforma social nas instituições, bem como a criação da escolarização de massa, a construção do Estado e o desenvolvimento da noção de autodisciplina com fator de bem-estar social.

---

<sup>8</sup>

A esse respeito consultar Foucault, 1980, p.141-144.

Popkewitz discute o papel do conhecimento, quer dizer, da epistemologia social, como mais uma tecnologia do poder, pois a modernidade longe de cumprir suas promessas de desenvolvimento, acabou criando novas formas de regulação social, mediante a criação de padrões bastante sutis de supervisão da individualidade. Estamos falando, então, do advento da profissionalização do conhecimento, outra criação da Modernidade. As ciências sociais emergem, nesse contexto, como porta-voz legítimo das pessoas e com uma imensa gama de métodos empíricos para planejar, organizar e monitorar as atividades sociais. Daí a estreita ligação entre o Estado, a regulação do *self* e a escola. A Pedagogia vai surgir, neste contexto, como uma Ciência Educacional com o objetivo de vincular os problemas administrativos do Estado à autonomia do sujeito, propondo e impondo novas tecnologias para regular “o cidadão” (“o trabalhador”) de forma a se inter-relacionar com as múltiplas demandas de uma nova economia, cultura e Estado em expansão.

Neste contexto, a reforma da escola pode ser analisada a partir do nexos estabelecido entre conhecimento e poder, que vincula os indivíduos aos problemas do governo de si mesmo. De acordo com Popkewitz é tornando problemáticos os padrões de verdade que subjazem a vida diária, desmistificando o papel dos heróis individuais, da liberdade e dos fatos únicos, em sentido absoluto, repensando aquilo que nos foi apresentado como necessário e progressista pela ciência que poderemos criar possibilidades de desafiar práticas, que parecem constituir a nossa “natureza”. Pois, o engajamento crítico, que coloca o indivíduo dentro da história das relações sociais, pode vir a evidenciar pontos de fraqueza nos regimes de verdade e apontar pontos potenciais de transformação – conforme vem argumentando o pesquisador norte-americano em seus estudos.

### **Algumas considerações antes de prosseguirmos...**

O mundo tornou-se um paradoxo pedindo explicação. Isso tem afetado diretamente nossos programas, discursos e políticas educacionais. A chamada era globalizada é muito discutida, porém, ainda pouco entendida; uma vez que não é apenas um fenômeno econômico e nem o surgimento de um novo sistema mundial, como professam certos grupos sociais e econômicos. Trata-se, antes, da transformação das formas de organização do espaço e do tempo. Certos/as intelectuais a definem como “ação à distância”. O discurso, agora hegemônico, da democracia encontra-se “de braços dados” a esta nova ordem. Trata-se da era do direito a ter direitos. A cidadania tornou-se a palavra de ordem. Apesar das desigualdades aumentarem a ponto de que quem não consome, sequer ser levado/a em conta como cidadão ou cidadã, o discurso dos direitos apresenta-se, hoje, tanto nos projetos de direita, quanto nos projetos de esquerda... Aliás, certos/as autores/as constatarem que esta idéia de polarizar o mundo em dicotomias (bem e mal, esquerda e direita) tornou-se tão falível quanto à própria Modernidade (Giddens, 1996). Estas e outras transformações históricas, culturais e epistemológicas vêm forçando-nos a rever nossos modelos científicos e políticos, promovendo algo que vem sendo denominado de Pós-Modernidade e/ou Pós-Estruturalismo, que se caracteriza,



entre outros aspectos, por desconfiar do mito teleológico do progresso e do devir histórico. Neste sentido, as teorias críticas encontram-se hoje sitiadas e com elas, todo um modelo de compreensão e intervenção em relação ao que se convencionou chamar de o real. Daí a Modernidade emergir como uma espécie de fantasma ou sombra da chamada Pós-Modernidade. Algo como um passado que não passa, insistentemente lembrando-nos que as suas promessas não foram cumpridas. Mesmo, porque, as divisões históricas só existem em nossa imaginação temporal.

Em meio a tantas perplexidades, o campo educacional carrega um enorme desafio. Colocar as políticas educacionais em seu devido lugar. Mas qual seria este lugar? Conforme observamos em Popkewitz, as reformas têm sido o canal para que determinadas epistemologias sejam incorporadas e veiculadas pelas instituições e pelos sujeitos. Tal contexto mais do que progressista acaba levando a novas formas de regulação social. Neste sentido, os discursos possuem um papel proeminente. Eles vão se infiltrando e disseminando não apenas idéias, concepções, mas, também, os valores em curso.

Observamos, através das análises desenvolvidas por Popkewitz, que a sociologia da inovação na escola vem sendo tomada, a partir de duas correntes que, segundo este autor, são aparentemente divergentes, mas, que contém certas semelhanças epistemológicas. Uma, que se baseia na organização-escola que emerge hoje dos projetos baseadas no BM e seu modelo de formação de competências para o mercado. A outra, que prevalece nos chamados movimentos críticos e que, segundo Popkewitz, encontra-se relacionada ao pensamento-professor, que podemos citar como exemplo, o Projeto da Escola Plural e as outras propostas de mudança em curso, que visam uma formação mais humana.

Ocorre que, em ambas, apesar das inúmeras diferenças, a questão da mudança toma como padrão, variáveis individuais, ou específicas das instituições e como estas podem tornar-se mais eficientes para atingir seus objetivos e finalidades. É como se as transformações fossem historicamente neutras e pudessem ser colocadas numa seqüência racional e os acordos institucionais fossem sempre naturais, normais e inevitáveis.

As diferenças, bem como as fronteiras entre estas duas correntes, são bastante nítidas para determinadas pessoas, menos nítidas para outras, de acordo com as posições e disposições dos sujeitos interessados/as em implementá-las ou combatê-las. Todavia, parece-nos, que ambas carregam, inevitavelmente, alguns padrões que são comuns, fruto do que, talvez, não estaríamos exagerando em chamar de uma “mentalité” que caracteriza a nossa época. Popkewitz prefere usar o termo epistemologia, a fim de reforçar também a dimensão do conhecimento inerente às reformas, já que em Foucault - que vai exercer um papel de destaque nos estudos deste pesquisador americano - temos o conceito de “episteme”, para designar não apenas a história de um determinado pensamento, mas para se fazer uma arqueologia deste. Foucault busca ocupar-se das funções enunciativas, do sentido textual das ações, das palavras e das coisas. Desvincula-se, de tal modo, da filosofia tradicional, por denunciar as continuidades

fáceis, as origens fundadoras, as unidades dadas por um autor ou uma obra, as influências, os espíritos de época, os heróis. Procurando não formular uma história recorrente, nem uma história finalizada, mas, uma história do presente, simplesmente. Quer dizer, explicitando, nada mais, nada menos, apenas aquilo que é dito...

Traçadas algumas reflexões acerca do quadro histórico, político, cultural e epistemológico que atravessam os discursos das reformas educacionais contemporâneas - conforme tentamos estabelecer neste primeiro estudo - passaremos, então, ao segundo. Trata-se de uma análise das condições de produção, dos efeitos discursivos de uma retórica de mudança educacional, implementada no município de Belo Horizonte, no início dos anos noventa. No caso, o discurso oficial-alternativo da Proposta Política-Pedagógica intitulada: “Escola Plural”.

**IIª Parte:**  
O discurso  
oficial-alternativo da Escola  
Plural

## **As ambigüidades dos discursos educacionais**

Nesta parte de nossos estudos iremos analisar a Proposta Político-Pedagógica da Escola Plural utilizando alguns recursos da “Análise do Discurso”, a fim de tentarmos ampliar a compreensão sobre o discurso de mudança promovido por tal proposta. Neste sentido, buscamos tornar explícitos alguns de seus implícitos, frutos do tipo de contrato discursivo estabelecido pela proposta, tendo em vista que certas questões sobre o discurso da mudança têm passado despercebidas pelas análises contemporâneas sobre as reformas educacionais. Isso não significa dizer que o nosso discurso também não seja passível de novas análises e críticas...

Segundo Foucault nenhum discurso é inerentemente libertador ou opressor, sendo que a condição de produção (e de significação) de qualquer discurso é uma questão de investigação, de análise e de ponto de vista. Para Foucault, os discursos são produzidos a partir de arranjos sociais, políticos e econômicos. Segundo ele, cada sociedade tem os tipos de discursos que ela aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que capacitam cada um a distinguir as afirmações verdadeiras das falsas, os meios pelas quais elas são sancionadas; as técnicas e os procedimentos para a aquisição da verdade; o status daqueles/as que são encarregados de dizer o que conta como verdade... Desta forma, cada sociedade teria o seu “regime de verdade”. Tal conceito foi cunhado por Foucault para designar a relação circular, e não, de causa e efeito, produzida pelos discursos. Segundo Foucault é o poder que cria campos de conhecimentos e ao produzir diferentes versões sobre a realidade, também produz esta própria realidade. É próprio do poder ser tomado como algo negativo, para Foucault, entretanto, é necessário explorar o lado positivo do poder; seu lado produtivo e transformador. (Foucault, 1980, p.130-132). Nesta perspectiva não teria sentido dizer que um discurso é melhor por “desmascarar” outro e supostamente reverter à realidade; produzindo, assim, sujeitos mais conscientizados. Partir desta análise é desmistificar a idéia de que os discursos oficiais são ruins e que os alternativos são bons por natureza. Tal consideração leva-nos, então, a analisar os discursos a partir de seus “regimes de verdade”.

Muitos estudos contemporâneos, sobretudo os da área da Análise do Discurso, têm evidenciado que existe uma interpenetração entre os discursos, apesar das inúmeras divergências e das separações epistemológicas que os dividem, no terreno das escolhas, das posições e daquilo que chamamos de influências. Talvez, seja porque, realmente, os discursos não são assim tão impermeáveis quanto supunha a Modernidade.

Enxergar os discursos educacionais como ambíguos, híbridos, heterogêneos, permeados de estratégias discursivas que lhes são próprias, específicas, singulares, e que não são inocentes em relação a tais estratégias, nos convida a pensar que os discursos são arenas de poder, como propõem as análises foucaultianas. Contudo, são, também, conforme aponta os estudos de Bakhtin, (1979) espaços de diálogo.

Diálogo que incita, induz, produz, seduz e que torna a realidade mais fácil ou mais difícil, dependendo das estratégias e astúcias dos sujeitos envolvidos nesses diálogos. Estratégias e astúcias que não estão apenas nas mãos dos/as elaboradores/as de propostas de mudanças educacionais (seja de esquerda, ou de direita), por exemplo. Mas, que podem e devem ser vistas no “plural”. Estratégias e astúcias perpassadas por relações de poder, que se assentam e se deslocam nas mãos de pais, mães, estudantes, empresários, agências internacionais, movimentos populares, etc. Relações de poder que estão presentes em cada instituição em particular, já que cada escola toma o que lhes chega do exterior e trabalha conforme uma lógica que lhes é bem própria, “singular”, conforme pudemos constatar na terceira parte deste estudo.

A questão de um certo hibridismo suscitado pelos tempos atuais misturado a uma heterogeneidade dos discursos, indica-nos que a lógica que atravessa os discursos educacionais hoje, é, concomitantemente, “plural”, devido à multiplicidade de posições e disposições dos/as protagonistas envolvidos/as, mas, também, “singular”, devido à especificidade de cada instituição e de seu *ethos cultural*. Entretanto, por mais pessoal que o discurso proferido pelo/a professor/a possa parecer, ele sempre transcende aos limites das pessoas e dos fatos específicos. Desta forma, caminhar entre o “pluralismo” e a “singularidade” das práticas discursivas educacionais, sem perder o rumo, os limites e as possibilidades desses discursos, foi sem dúvida, o grande desafio desta segunda parte de nosso estudo.

### **As condições de produção do contrato discursivo estabelecido pela Escola Plural**

Conforme afirmamos ao longo deste trabalho, a Proposta Político-Pedagógica da Escola Plural, diferentemente de algumas reformas educacionais, vai se colocar como o porta-voz dos/as protagonistas das mudanças ocorridas no cenário educacional da Rede Municipal de Belo Horizonte, no início dos anos 90. Seu discurso parte da afirmação que tal proposta nasceu dos/as próprios/as professores/as.

Sabe-se que, quando o projeto da Escola Plural foi implementado, houve uma inversão nas regras do jogo, quer dizer, as experiências alternativas como as desenvolvidas por grupos interessados em promover mudanças, adquiriram a legitimidade dos parâmetros legais, isto é, deixaram de ser transgressoras, institucionalizaram-se e ganharam mais notoriedade dentro e fora das escolas. Assim como as práticas já bastante cristalizadas e, que sempre ocorreram nas escolas, passaram a ser consideradas, a partir da oficialização deste novo, como tradicionais, arcaicas, adquirindo o sentido de algo a ser substituído por este novo, recém-oficializado.

A partir desta nova configuração político-pedagógica, as práticas consideradas tradicionais deixam de ser re-conhecidas pelo poder municipal, que outrora as legitimava, e passam a ser conhecidas como algo menos valorizado dentro do campo de

disputas que concorrem/ocorrem no mercado simbólico das práticas e dos discursos educacionais da Rede Municipal de Educação.

O documento intitulado Escola Plural: Proposta Político-Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, publicado em Outubro de 1994 diz, ao longo do seu texto, ter contado com a participação de coletivos muito diversos na construção da proposta como, por exemplo, os/as diretores/as de educação das Regionais (sedes administrativas da prefeitura, devido a sua política de descentralização por macro-regiões) e suas equipes, equipes do Centro de Capacitação dos/as Professores/as (CAPE) e da Secretaria Municipal de Educação (SMED/BH), coletivos de diretores/as de escola, de coordenadores/as, de professores e professoras, de pais e mães, alunos e alunas. Entretanto, não explicita em que medidas e/ou de quais maneiras se deu, efetivamente, essa participação e o poder de decisão de cada segmento na elaboração de tal proposta. Do ponto de vista da análise do discurso, tal estratégia discursiva é tomada como silenciamento.

Utilizamos, para realização desta análise, uma segunda edição da primeira versão da proposta em que não aparece, em parte alguma do documento, referência à autoria, e muito menos a bibliografia que foi utilizada. Em nenhuma parte, também, vamos encontrar citações ou referências diretas a algum autor. Quem seriam os/as autores/as empíricos do Projeto? Por que seus nomes não constam no documento? Que fontes teóricas lhes serviram de inspiração? Por que continua o silenciamento? Todavia, a proposta não deixa de explicitar a lógica que pretende imprimir ao trabalho realizado e que foi segundo o próprio documento: “Recolher e destacar a pluralidade de experiências emergentes na Rede Municipal; tentar captar a direção coletiva apontada nessas experiências e concretizar essa direção coletiva em propostas de intervenção na estrutura do sistema escolar”.(Escola Plural: Proposta Política Pedagógica. BH, 1994, p.2)

O documento, também, diz assentar-se em quatro pilares, a saber: os Eixos Norteadores; os Conteúdos e Processos; a Organização do Trabalho e a Avaliação.

Para fins desta dissertação apresentaremos, apenas, as análises da parte inicial do documento, intitulado “Assumindo a Escola Emergente”, bem como a parte que diz respeito aos “Eixos Norteadores da Escola Plural”. Neste sentido, procuramos identificar alguns aspectos do contrato discursivo estabelecido entre o enunciador (a proposta) e o enunciatário (seus/as interlocutores/as, possíveis leitores/as).

### **A Análise do Discurso: a questão dos Fundamentos**

Antes de passarmos à análise propriamente dita, julgamos conveniente explicitarmos algumas das dimensões que direcionaram a leitura que fizemos da proposta. Utilizamos alguns fundamentos, terminologias e conceitos da chamada “Escola Francesa de Análise do Discurso”. Certos/as teóricos/as da Linguística argumentam que tal disciplina vai

emergir no contexto dos anos 60, a partir de uma lacuna ou vazio nas chamadas Análises de Conteúdo que passam, então, a ser censuradas por terem, de acordo com a perspectiva da Análise do Discurso, negligenciado a textualização do sentido e, por apreenderem e enfatizarem o texto apenas como um documento de um certo contexto histórico e social, subtraindo-lhe o saber lingüístico. Na linha de uma nova crítica literária e na esteira do estruturalismo da época, a Análise do Discurso surge, então, como uma tentativa de reconhecer a existência de determinadas estruturas da discursividade que julgavam, na época, ser o pré-requisito para uma análise mais substantiva dos textos.

Maingueneau (1990, in Orlandi e Geraldi orgs., p. 66) prefere discutir que esta “escola” teria surgido menos da constatação de uma falta – “como se o saber fosse um enorme mapa do qual bastasse ocupar os espaços ainda virgens” - que do cruzamento de interesses de diversas ordens da vida cultural francesa. Maingueneau (idem, p. 66) afirma, baseando-se em Culioli, que havia quase que uma obsessão francesa pela questão da significação. Neste sentido, a Escola Francesa de Análise do Discurso, voltada para os textos, seria o contraponto de uma análise anglo-saxônica que se interessava, sobretudo, pelas proposições. Apesar de ter sofrido uma forte influência do estruturalismo da época, a Análise do Discurso definiu um procedimento cuja forma heurística “transborda largamente o quadro metodológico e teórico do estruturalismo”. (Maingueneau, p. 66 e 67).

Segundo Maingueneau é possível afirmar que nos fins dos anos 60, a frente do palco intelectual estava ocupada, ao mesmo tempo, pelo marxismo, pela psicanálise e pelo estruturalismo. Se muito foi falado a respeito do discurso, pouca coisa foi dita sobre a análise que, via de regra, era tomada, apenas, como uma variante do termo “estudo”. Quando a Escola Francesa se referia, naquele contexto, a uma “análise”, estava remetendo também a uma “psicanálise” dos textos. Já que se tratava da materialização de uma certa configuração do saber em que, segundo Maingueneau, a palavra “análise” funcionava, ao mesmo tempo, como registro lingüístico, textual e psicanalítico (ibidem, p. 69). Posto que, na época, havia um imbricamento entre marxismo, psicanálise e estruturalismo. Questão que, segundo Maingueneau, comandava as metodologias estruturalistas, mas, que, também, legitimava os discursos teóricos da época, assim: “O ‘parletre’ lacaniano deve receber uma leitura tanto em termos lingüísticos quanto ideológicos, a noção de ‘produção’ passa da economia a linguagem e ao inconsciente. Esse processo de trocas generalizadas torna-se mais fácil pela redução última de todas as interrogações a uma questão de duas faces: O que é um texto? Como ler um texto?” (ibidem, p. 69).

Definir o marxismo ou a psicanálise equivaleria dizer como se deveria, ou, de que modo, se deveria ler Marx ou Freud. Daí o advento da leitura althusseriana de Marx, bem como da leitura lacaniana de Freud. Segundo Maingueneau é neste movimento que se inscreve o programa da Teoria das Ideologias e a Análise do Discurso.

Neste quadro, Althusser fornece sua teoria sob o nome de “leitura sintomática”: “que revela o irrevelado no próprio texto que lê, e o remete a um outro texto, presente no

primeiro por uma ausência necessária”. (apud Maingueneau, p. 71). Para Lacan seria o discurso de “um outro”, sob a inocência da fala e da escuta. Neste caso, a tarefa do/a analista seria a de tomar por objeto os processos de ilusão (onírica, no caso da psicanálise e discursiva, no caso do estruturalismo) e, suas substituições, seus deslocamentos, seus simulacros.

Para Maingueneau é inegável que a Análise do Discurso encontre seu enraizamento intelectual no estruturalismo lacano-althusseriano, mas isto não significa, entretanto, que ela se encontre reduzida a ele. Principalmente pelo fato da Análise do Discurso ter sobrevivido, segundo o próprio Maingueneau (p. 73), ao apagamento da conjuntura que a tornou possível e, que tenha podido tocar públicos tão estranhos ao marxismo e a psicanálise. Isso indicaria que, o que muitos/as teórico/as da Análise do Discurso tomam como uma ortodoxia, talvez não o seja, realmente.

### **Discurso: arena de conflitos, palco de acordos...**

Alguns teóricos/as discutem que o grande tema de Foucault seria, não exatamente o poder, conforme tem sido difundido, mas, o sujeito, suas formas de subjetividade e de assujeitamento. Partindo de tal perspectiva, o cerne do pensamento foucaultiano passaria a ser a necessidade de se abandonar à idéia de um devir histórico, uma vez que Foucault irá demonstrar que a própria noção de sujeito teria sido uma invenção, ou seja, que teria sido forjada a partir de um momento, inscrito historicamente, em que o homem se separou das crenças e filosofias, e se tornou objeto. Fato que se dá com o advento das Ciências Humanas, a partir do que se convencionou chamar de Modernidade. Mas, qual a implicação disso na questão do discurso que estamos abordando? Bom, se o sujeito fala, ele/ela fala de um determinado lugar social, não sendo, portanto, dono(a) absoluto de seus dizeres. Sua fala constitui o que tem sido chamado, em se tratando de análise do discurso, de formações discursivas, que são o conjunto de enunciados relacionados a um mesmo sistema de regras, sociais e historicamente determinadas. Dessa forma, Foucault estabelece uma ruptura com as unidades tradicionais como teoria, ideologia e ciência. Segundo Foucault, não existiria um sujeito centrado, uno e indivisível. Ocorre que o discurso opera, então, uma simulação. Aparenta ser “meu”, sendo na verdade do “outro”. Neste sentido, poderíamos questionar: falo ou sou falado? Pêcheux afirmará, que são as formações discursivas, interligadas às posições dos indivíduos que determinarão o que pode e o que deve ser dito em cada circunstância. Essa tese tem uma incidência direta sobre a semântica dos discursos, pois as palavras mudariam de sentido passando de uma formação discursiva para outra.

Fiorin (1990, p.18) baseando-se nas discussões suscitadas acima, afirma que: “o discurso é uma trapaça na medida em que ele simula ser individual para dissimular que é social”. No discurso haveria, portanto, um campo de manipulação consciente e um campo de manipulação inconsciente. A sintaxe discursiva seria esse campo de manipulação consciente. Neste, o/a enunciator/a lançaria mão de estratégias discursivas, a fim de convencer o/a interlocutor/a, partindo de determinados procedimentos que criariam



certos efeitos de verdade. No outro campo, entraria em cena a semântica discursiva e com ela o conjunto de elementos habitualmente usados nos discursos de uma determinada época e que constitui a maneira de ver o mundo, em uma dada formação social.

As análises que se baseiam em Foucault caminham mais neste sentido. Já que, de acordo com seus estudos, quer dizer, toda a sua arqueologia e genealogia, o que interessa é o enunciado (o produto) e não a enunciação (o ato de enunciar). Em seu “*Qu’est-ce qu’un auteur?*” (1969 p. 35) Foucault irá desdenhar a posição do sujeito perguntando: “Que importa quem fala?”. Ao realizar tal movimento, promove uma verdadeira ruptura com a filosofia tradicional que repousava no pressuposto do “autor”. Em Foucault há um deslocamento do autor para o texto. Assim, o texto possuiria um caráter de autonomia total. Para ele, uma obra e um/a autor/a devem servir apenas de instrumento para o/a leitor/a. Foucault observa que a produção do autor, em nossa cultura, está ligada ao processo de domesticação da fala. Segundo ele, os textos, os livros, enfim, os discursos, começam a ter autores quando o autor se torna passível de ser punido, ou seja, quando os discursos tornaram-se transgressores de uma determinada ordem.

As análises da Escola Francesa de Análise do Discurso, por seu turno, parecem, variando é claro, de acordo com as suas diversas matizes, tentar conjugar essas duas dimensões: a da sintaxe e a da semântica discursiva. Objetivando analisar as implicações que decorrem tanto das questões referentes ao enunciado, quanto das referentes à enunciação.

Fiorin (p. 32) afirma que a visão de mundo do sujeito não se encontra desvinculada da linguagem. Inúmeros estudos lingüísticos vêm demonstrando que, apesar de não se confundirem, existe uma indissociabilidade entre pensamento e linguagem. As representações e as idéias não existem, portanto, fora dos quadros lingüísticos. Por isso, cada visão de mundo corresponderia a uma formação discursiva que é a materialização de determinadas figuras e temas que compõe essa dada visão de mundo.

Convém fazer ainda algumas distinções importantes. As formações discursivas são formadas por signos lingüísticos. E o signo lingüístico é formado por dois componentes fundamentais: um conceito e um suporte que serve para expressá-lo, manifestá-lo. Ao conceito chamamos de conteúdo ou significado; e ao suporte chamamos de expressão ou significante. Segundo Fiorin (p.37) todo discurso pertenceria, então, a dois planos, um plano que seria o do conteúdo, e que por seu turno, seria manifestado por um outro plano, o da expressão.

É importante ressaltar, ainda, o caráter dialógico dos discursos. Segundo Bakhtin (1979) todos os discursos têm uma função citativa em relação a outros, na medida em que refletem, mas, também, refratam uma dada realidade. Um discurso sempre está dialogando com outros. Se um discurso cita outro(s), mesmo que implicitamente, ele não pode ser tomado como um sistema fechado em si mesmo, mas, como um lugar de trocas enunciativas. As relações interdiscursivas que emergem dessas trocas podem ser

contratuais ou polêmicas, dependendo das estratégias discursivas utilizadas. Um discurso pode (implícita ou explicitamente) aceitar, repetir ou rejeitar outro(s) discurso(s).

### **O caráter indiciário da Análise do Discurso**

Análise do Discurso, de acordo com Fiorin, se preocuparia, não com o enunciador real, o empírico, mas, com o enunciador inscrito no discurso, ou seja, aquele/a que em determinado discurso diz eu, mesmo que implicitamente. Neste sentido, a análise do discurso terá como objetivo demonstrar a qual formação discursiva pertence determinado discurso. Nesta perspectiva, o sujeito inscrito no discurso é um efeito de sentido, pois é o conteúdo produzido pelo próprio discurso que configurará a visão de mundo do sujeito.

Acontece que muitas vezes essa visão de mundo não se encontra explícita nos textos. Fiorin destaca uma infinidade de narrativas em que uma dada visão de mundo encontra-se disseminada em figuras e temas, por sua vez, personificados na voz de um narrador ou dos demais personagens narrativos.

Caberia, portanto, ao analista a tarefa de descobrir a qual formação discursiva tal figura ou tema remete. Faria (1999) argumenta, por sua vez, que até mesmo os gêneros não-literários como as dissertações, as teses e os artigos acadêmicos, que se caracterizam pela objetividade, podem revelar a ocorrência de aspectos semânticos implícitos, tais como a metáfora e a metonímia, em seus percursos gerativos. A linguagem não seria, conforme propuseram tantas correntes, mero reflexo do real. Comunicar não consistiria apenas em refletir algo dado, uma vez que a linguagem seria mais que o mero produto de uma dada realidade, sendo, também, responsável pela produção desta realidade. Comunicar pressupõe, então, uma ação.

Fiorin (p. 74) argumenta que quando um/a enunciador/a comunica alguma coisa, tem em vista um agir no mundo. Ao exercer esse seu fazer informativo/performativo, produz um sentido com a finalidade de influir sobre os/as outros/as. Deseja que seu interlocutor (ou interlocutora) creia no que lhe diz, faça alguma coisa, mude de comportamento e de opinião. Mesmo que não pretenda que ele (ou ela) aja; ao fazê-lo/a saber alguma coisa, realiza uma ação, tornando-o/a detentor/a de determinado saber.

### **A questão da heterogeneidade discursiva**

Conforme procuramos demonstrar na esteira da Escola Francesa de Análise do Discurso, um discurso quase nunca é homogêneo, único. Em meio aos diversos fatores responsáveis por essa heterogeneidade de vozes, devemos nos ater principalmente à ocorrência de discursos outros presentes em um dado discurso, que dizer ao seu aspecto interdiscursivo. Mas, o que estamos chamando de interdiscurso? Maingueneau, em seu

livro “Termos-chave da Análise do discurso”, cita Cortine (p.86) que define interdiscurso como “uma articulação contraditória de formações discursivas que se referem a formações ideológicas antagonistas”. Neste sentido, sempre que afirmamos alguma coisa estaríamos negando algo, e vice-versa. Todavia, de uma forma mais genérica, Maingueneau pontuará que podemos chamar de interdiscurso o conjunto das unidades discursivas com as quais o discurso entra em relação. Segundo o tipo de relação que privilegiamos, pode tratar-se de discursos citados, de discursos anteriores do mesmo gênero, de discursos de outro gênero, etc. Mas, o fato primordial é que as formações discursivas estão sempre, interdiscursivamente, em diálogo.

O intradiscurso, diferentemente do interdiscurso, abriga determinadas categorias semânticas que estão na base da construção do sentido de um texto e são os percursos e as estratégias discursivas utilizadas pelo/a enunciador/a, a fim de produzir o sentido. De qualquer modo, o intradiscurso e o interdiscurso, segundo Maingueneau, (p. 90) não devem ser tratados como dois universos indissociáveis; como se existisse um exterior e um interior dos discursos, uma vez que o intradiscurso é atravessado pelo interdiscurso e vice-versa.

### **Os Contratos discursivos**

Ainda segundo Maingueneau (p. 35) a Análise do Discurso utiliza a noção de “contrato” para dizer que os/as participantes de uma enunciação devem aceitar (tacitamente) um certo número de regras que permitem a troca enunciativa. Tais regras referem-se ao conhecimento que cada parte tem dos seus direitos e deveres, tais quais têm dos direitos e os deveres do outro, enquanto relação que se estabelece entre o/a autor/a e o/a leitor/a. Nesta perspectiva, o contrato assume a dimensão de “papéis” que são negociados entre os parceiros do discurso ou modificados unilateralmente, obrigando o outro a aceitar, ou, mesmo negar as cláusulas desse contrato. O contrato pode, por exemplo, ser aquele estabelecido entre uma professora e seus/suas aprendizes em uma sala de aula, o contrato estabelecido por uma escola, o contrato estabelecido por uma reforma, etc. Enfim, cada gênero do discurso possui um contrato que lhe é peculiar. Nos discursos literários os/as autores/as estão sempre procurando instituir contratos inéditos, transgredindo os contratos já estabelecidos, conforme argumenta Maingueneau. Já os discursos científicos, por seu turno, abrigam contratos mais canônicos, como os estabelecidos a partir das teses, dissertações, artigos e outras publicações do gênero.

Para Charaudeau citado por Maingueneau, (p. 36) os contratos possuem dimensões que variam de acordo a situação e o tipo de comunicação. Assim, temos contratos de troca que dizem respeito às identidades sociais (o que falar, para que falar, etc.) e contratos de fala (como falar, de que maneiras, etc.), que controlam os comportamentos discursivos esperados, segundo a natureza de cada contrato.

## **Enunciador e enunciatário: os/as parceiros/as do contrato discursivo**

A enunciação, de acordo com Fiorin, seria o ato por meio do qual se produz enunciados, que seriam por sua vez, toda a combinatória de elementos lingüísticos providos de sentido. Nesse aspecto, o enunciador é o/a destinador/a da enunciação. Ele pode estar implícito no enunciado ou inscrito em seu interior. Já o enunciatário é o/a destinatário/a da enunciação, podendo ele, também, encontrar-se inscrito ou não, no interior do discurso.

Se tomarmos o discurso a partir de sua concepção que postula que o “discurso só existe enquanto interdiscurso”, que a identidade discursiva só existe enquanto identidade relacional, a partir da trocas que se estabelecem entre os enunciados; teremos, igualmente, que considerar a dimensão que se estabelece na relação: enunciador-enunciatário. De acordo com Faria: “O estudo lingüístico do enunciatário procura superar uma lacuna em análise do discurso, que vem privilegiando o enunciador em detrimento do enunciatário e, portanto, perdendo de vista um elemento indispensável à compreensão da totalidade do processo discursivo”. (p. 19)

O autor vai mais longe, afirmando que, se o enunciatário é parte integrante da enunciação, como sustenta Bakhtin (1979), e se está lingüisticamente marcado, conforme discute Benveniste (1989), o estudo das marcas lingüísticas destinadas ao enunciatário seria indispensável no que se refere à análise do discurso. De acordo com Faria (p. 20) esta interação discursiva “não se dá aleatoriamente, mas a partir de regularidades, estabelecidas no discurso e que marcam lingüisticamente o contrato narrativo tácito”.

Os discursos que prevêm contratos lingüísticos não-literários como artigos, dissertações e teses, mas, também, propostas curriculares, reformas educativas, e até mesmo, livros didáticos, podem conter aspectos semânticos implícitos entre as cláusulas dos contratos lingüísticos, que delineiam o que dizer e de que maneiras dizer. Como indica Faria (p. 47), a maioria das pesquisas, tem privilegiado o enunciador em detrimento do enunciatário. Ainda são poucos, os estudos, que têm como objeto central os acordos tácitos estabelecidos entre estas duas instâncias discursivas.

Como nas obras literárias, também encontraremos discursos não-literários que podem instituir contratos lingüísticos bastante singulares. A aparente transgressão às regras discursivas que regem os gêneros não-literários - como a clareza, a objetividade e a precisão - é possível graças a um acordo tácito que se estabelece entre o enunciador e seu enunciatário. “É preciso tomar uma certa liberdade com as regras para realizar grandes coisas” - afirma Maingueneau, que também vai dizer que: “(...) mais do que a pertinência a um gênero, o que importa é a maneira como a obra gere suas relações com esse gênero”. (1996, p. 140).

O enunciador que resolve transgredir determinadas leis discursivas dos gêneros não-literários o faz, porque sabe que o destinatário irá recorrer a uma espécie de mecanismo

interpretativo, para conciliar essa aparente transgressão, tal como ocorre nas ironias e nos subentendidos, nas obras literárias. Será o/a leitor/a que deverá colocar a obra em movimento.

Maingueneau discute exatamente essa “dupla dimensão da leitura”, responsável não só pela interpretação, mas, também, pela produção dos discursos, na medida em que o destinatário emerge como um co-enunciador presente na obra, a partir das antecipações que o/a autor/a faz do seu público. Deste modo, através do vocabulário empregado, bem como, das relações intra e inter discursivas, um texto irá supor caracterizações muito variadas de seu/sua leitor/a. É a própria natureza do texto que fará emergir essa pluralidade de posições de leitura. Sendo que será a partir dessa trama, dessa rede textual de significados, que os conceitos de leitor-modelo (Eco, 1996), de leitor-instituído (Maingueneau, 1990) e de contrato discursivo (Charaudeau, 1995), (Maingueneau, 1996), (Fiorin, 1997), (Faria, 1999) irão adquirir todo o seu valor heurístico.

Buscamos, a partir da análise do discurso da Escola Plural, refletir sobre alguns aspectos ainda pouco discutidos em relação à questão dos discursos e retóricas de mudança educacional, apesar de estar cada vez mais presente nos meios educacionais e, até mesmo, nos meios não-educacionais, (como nos discursos midiáticos e aqueles produzidos pelo BM a respeito da mudança educacional), procurando evidenciar alguns dos aspectos implícitos do contrato discursivo, focalizando certas dimensões, intra e inter discursivas, que deram origem a esse contrato.

Quais as estratégias discursivas utilizadas pelo discurso da Escola Plural? Qual o tipo de leitor-modelo que a proposta institui? Quais os não-ditos da Escola Plural, ou seja, que aspectos discursivos ficam implícitos no documento? Como o hibridismo suscitado pelos atuais discursos educacionais, atravessam o discurso da Escola Plural? Que leituras podem ser feitas a partir do contrato discursivo estabelecido pela proposta? Estas foram algumas das perguntas que guiaram essa parte do nosso trabalho.

Conforme foi discutido, entendemos por contrato discursivo a relação dialógica, bem como os acordos tácitos que se estabelecem entre o produtor do discurso e àqueles para quem o discurso é dirigido. Segundo Bakhtin (p.113) toda palavra comporta duas faces, procede de alguém e dirige-se para alguém, constituindo-se no produto da interação entre locutor e receptor e que chamaremos nesse estudo, de enunciador e enunciatário. Sem nos esquecermos de que, no nosso caso, especificamente, o enunciador será a Secretarias Municipal de Educação de Belo Horizonte, e o enunciatário, o público de leitores/as para quem a Secretarias dirige o seu discurso. Convém ressaltar, ainda, que essas duas instâncias (enunciador-enunciatário) se situam, neste estudo, em relação aos papéis que desempenham no contrato discursivo, não caracterizando, da nossa parte, o uso de uma linguagem sexista que tem privilegiado as vozes masculinas em detrimento das vozes femininas, um aspecto que fizemos questão de não negligenciar em nossos registros escritos.

O enunciador organiza sua estratégia discursiva em função de um jogo de imagens: a imagem que ele faz do interlocutor; a que ele pensa que o interlocutor tem dele; a que ele deseja transmitir ao interlocutor, etc. Será em razão deste complexo jogo de imagens, que o enunciador lançará mão de certos procedimentos argumentativos, e não outros. (Pêcheux, 1990, p.79).

Como isso se configura no discurso da Escola Plural? Qual seria o território comum que liga o enunciador (a Secretaria Municipal de Educação) a seu enunciatário? Quem são os/as interlocutores/as da proposta? A quem se dirige a Escola Plural? Ao lançar mão de determinadas estratégias argumentativas, e não outras, que tipo de leitor/a acaba por instituir?

Tomemos o seguinte trecho: “Estamos devolvendo aos profissionais da rede municipal, aos pais e alunos o retrato da escola que conseguimos captar nos inúmeros contatos que mantivemos com a comunidade escolar” (idem, p.2).

Segundo o enunciador, a proposta dirige-se a todos os membros da comunidade escolar que seriam professores, pais e alunos. O que os/as uniria, a razão para se estabelecer uma ponte, um diálogo entre o enunciador (a SMED/BH) e seu enunciatário, encontra-se evidenciado ainda neste trecho da proposta: “Estamos devolvendo o retrato da escola que conseguimos captar”.

Então, o motivo, a razão para o enunciador dirigir-se ao seu enunciatário seria este, dar uma resposta, devolver o retrato. Devolver algo significa, nesta perspectiva, dar a alguém o que é seu, o que lhe pertence por direito e que por alguma razão lhe foi tirado ou perdido. É a partir das condições concretas desse efeito de sentido, que a Escola Plural pode surgir como um produto, ou produção, não da SMED/BH, mas, sim, da comunidade escolar. O enunciador faz questão de frisar “os inúmeros contatos que mantivemos”, a fim de que haja uma justificativa muito forte para apresentar uma nova proposta político-pedagógica para toda a Rede Municipal de Educação.

Para Bakhtin (p.121) o centro de organização de toda enunciação não se encontra no interior dos discursos, mas no seu exterior, portanto, todos os tipos de elaboração estilística, por mais pessoal que aparente ser, é sempre de caráter social, pois tem um horizonte social, um auditório, etc. Desta forma, o que constituirá o caráter fundamental da língua será a interação verbal entendida enquanto diálogo (falado/escrito), como parte de uma discussão que responde alguma coisa, refuta, confirma, antecipa e procura apoio. Graças a esse vínculo com a situação concreta que a desencadeia é que a comunicação sempre é acompanhada por atos sociais de caráter não-verbal (gestos, atos simbólicos), mas, também, por palavras-alusões, metáforas e subentendidos, relacionados a tal condição.

Qual seria a situação concreta que desencadeou a forma de interação verbal, ou seja, a elaboração estilística, no caso, uma reforma para a Rede Municipal de Educação ou uma Proposta Político-Pedagógica, como consta nos documentos oficiais? Que fatos e atos

sociais subjazem a esta forma de interação verbal, determinando o tipo de vocabulário, as estratégias discursivas, as palavras-alusões, e até mesmo, os subentendidos presentes na proposta?

Temos aqui uma reforma educacional que se autodenomina de “Proposta” e que foi elaborada por uma equipe da Secretarias Municipal de Educação, a fim de estabelecer alguns “Eixos Norteadores” para as Escolas Municipais de Belo Horizonte. Uma característica estilística marcante do discurso da Escola Plural consiste no fato do enunciador, no caso, a proposta, colocar-se como o porta-voz dos/as professores/as.

Pêcheux, em sua “Análise Automática do discurso”, afirma que é impossível analisar um discurso puramente como um texto, como se fosse uma seqüência lingüística fechada, pois é necessário remetê-lo a um contexto. A toda uma gama de imagens e projeções possíveis, que se relacionam as suas condições de produção. Nesse sentido é que as antecipações que o enunciador faz do/a leitor/a é que vão produzir enunciados com o objetivo de transformar o/a leitor/a, ou fazê-lo identificar-se com aquilo que é dito.

Na proposta, o uso do sujeito implícito “nós”, seguido de terminações verbais, sempre na primeira pessoa do plural, parece evidenciar uma tentativa por parte do enunciador (a Secretaria) de se aproximar do seu enunciatário podendo ser observado nos seguintes trechos: "estamos devolvendo (...)", "a escola que queremos (...)", "nossa proposta (...)", etc. Nesse aspecto o enunciador sugere uma coletividade, reforça, também, uma espécie de cumplicidade, a fim de diluir a distância, a relação assimétrica, que se estabelece entre o enunciador e o enunciatário, quando se trata de reformas educacionais. A proposta não fala em seu próprio nome, no nome da Secretaria, nem em nome de ninguém, aliás, o nome de nenhum autor aparece, mas, sim, em nome daqueles/as de quem esta se colocará como porta-voz. Neste sentido, um dos aspectos relevantes do contrato estabelecido pelo enunciador, inscrito pela proposta da Escola Plural diz respeito ao discurso propositivo. Pois, se trata de uma proposta. Entretanto, não de qualquer proposta, e sim, de uma proposta feita pelo poder público municipal, quer dizer, uma proposta oficial, com toda a legitimidade que as propostas oficiais possam representar.

No entanto, a singularidade do discurso da Escola Plural não consiste, em sua função mais didática, ou mesmo, mais explicitativa, tal qual ocorre nas reformas educacionais - subtendida nos títulos, subtítulos, preâmbulos e enumerações e nem mesmo nas inúmeras prescrições que delas suscitam – reside, especificamente, na sua função de legitimação. Não cabe, no contexto político vivenciado pela Rede Municipal de Belo Horizonte nos anos noventa, apenas, levar ao conhecimento, ou tornar público, determinados procedimentos escolares. É mais importante, através de seu discurso, alcançar um reconhecimento, uma legitimação, pois, na realidade, a Escola Plural vai oficializar determinadas práticas discursivas que, segundo a própria Secretaria, já ocorriam nas escolas e que eram tidas como transgressoras, marginais, periféricas.

Um outro aspecto estilístico relevante estabelecido pela proposta, diz respeito ao uso de períodos em que se depreende através do uso da negação, todo um conjunto de condições institucionais consideradas tradicionais e que deverão ser substituídas com o advento da Escola Plural. Tal estratégia discursiva teria por objetivo fazer com que o discurso da mudança fosse (re)conhecido, isto é, fosse recebido como o melhor, o mais legítimo em relação à outros discursos educacionais. Observamos, também, do uso de alguns pares de oposição como, por exemplo, a utilização dos vocábulos “velho” versus “novo”, presentes na formação discursiva da mudança e em seus percursos semânticos - como formas estilísticas de persuasão, oriundas da retórica da mudança. *Velhas* práticas devem ser substituídas pelas novas.

Segundo Benveniste (1989, p.86) o enunciador se servirá da língua para influenciar de algum modo o comportamento do enunciatário e para isso, ele dispõe do que o lingüista denomina de um aparelho de funções. O uso das enumerações, bem como o uso das negativas seguidas de várias assertivas, tem a função de eufemizar o caráter prescritivo que fica, portanto, implícito na proposta. Em nenhuma parte encontraremos construções do tipo “faça isso” ou “não faça aquilo”, ou, mesmo, prescrições de conteúdos a serem seguidos pelos/as docentes. Entretanto, sutilmente, vão se configurando algumas proposições a serem seguidas por todas as escolas da Rede, mesmo, porque, se trata de uma reforma educacional. Porém, de uma reforma que não deseja perceber-se, e nem se fazer perceber, a partir do próprio título como uma reforma, e sim, como uma proposta.

Apesar da Escola Plural colocar-se como uma resposta aos anseios de toda a comunidade escolar, invocando leitores/as bastante heterogêneos como pais, alunos, professores, etc, podemos perceber que, ao longo da proposta, o enunciador vai instituindo um determinado tipo de leitor/a. Vai construindo determinadas cadeias elípticas que só poderão ser preenchidas por um/a leitor/a bastante específico/a.

O enunciatário instituído é aquele que, segundo Faria (p. 45), realiza como parte de sua tarefa lingüística, algumas atividades, que envolvem a identificação e o relacionamento dos níveis inter e intradiscursivos da rede semântica do contrato discursivo. Isto significa dizer que o/a autor/a produz um texto para uma espécie de leitor-virtual e o/a leitor/a efetivo/a ou real, que, se aproximará, mais ou menos, deste leitor-virtual, de acordo com as suas habilidades, suas práticas de leitura, seu horizonte social e suas concepções.

Como todo discurso, o da Escola Plural, possui aspectos interdiscursivos na medida em que cita outros discursos e, apesar de não fazer isso explicitamente, estabelece algumas relações que podemos chamar de contratuais e, outras, de antagônicas, em relação a determinados discursos que são recorrentes no campo discursivo educacional.

Tomando o discurso enquanto uma unidade do plano de conteúdo, que precisa unir-se a um plano de expressão para manifestar-se, que vamos encontrar na Escola Plural, um conjunto articulado de temas que remetem a dois discursos principais. Encontramos, de um lado, o discurso da mudança e do outro, já que o discurso se caracteriza, se define, em relação a outro(s), encontraremos o discurso conservador ou da tradição, com o qual



vai estabelecer, a partir de um jogo semântico, uma espécie de relação especular, mas, no sentido de quebrar o espelho. A Escola Plural recupera o discurso conservador, mas, para opor-se a ele, discursivamente, negá-lo. Entretanto, o próprio discurso da mudança não é um discurso homogêneo, pois nele podemos identificar algumas vozes divergentes, das quais destacaremos a formação discursiva das reformas contemporâneas, baseadas nos princípios do mercado e, em oposição frontal a ela, a formação discursiva dos movimentos sociais.

Alguns aspectos explícitos, mas, também, outros implícitos, nos levam a afirmar que a proposta sustenta a tese de que a mudança educacional deve ser entendida, a partir de uma intervenção radical do movimento social, a fim de garantir a inclusão das classes trabalhadoras no sistema educacional, mas, também, sua permanência e o direito a uma educação com qualidade social. Essa seria, ao nosso ver, a principal tese defendida pela proposta da Escola Plural.

Temos, então, através do discurso estabelecido pela Escola Plural uma organização argumentativa que, no plano do enunciado, vai apresentar o discurso que defende uma formação humana, em oposição direta ao discurso que vê a educação como formadora de competências para o mercado de trabalho, com o qual vai estabelecer um diálogo implícito. Já no plano da enunciação encontramos, por seu turno, o discurso propositivo, já que se trata de uma proposta, em oposição ao discurso prescritivo com o qual irá, também, estabelecer, um diálogo implícito, na medida em que a Escola Plural, não irá realizar uma série de prescrições de atividades para os/as docentes realizarem em sala de aula, conforme trazem em seus documentos outras reformas.

Afirmamos que a proposta da Escola Plural estabelece um contrato lingüístico “singular”, na medida em que, a partir de certas condições enunciativas, parece distanciar-se dos modelos canônicos de reforma educacional. Isso se configura através da opção de não prescrever conteúdos e nem práticas explícitas a serem seguidas pelo professorado, por levar em conta o protagonismo dos/das docentes e enxergá-los/as como agentes e não como pacientes no discurso da mudança. E, finalmente, por se colocar como porta-voz destes/as. Diferentemente do discurso de outras reformas - que sempre culpabilizam os/as docentes (e sua má-formação) pelos constantes fracassos educacionais - o discurso da Escola Plural parece idealizá-los/as.

Uma das tarefas mais significativas do enunciatário instituído pelo contrato estabelecido pela Escola Plural encontra-se disseminado em alguns aspectos semânticos implícitos, seja nos percursos intradiscursivos estabelecidos, ao longo da proposta, seja nos subtítulos e, até mesmo, a partir do próprio título desta. Ao enunciatário, caberia, portanto, a função de preencher de sentido essas lacunas, a fim de que mensagem da Escola Plural possa ser identificada, de acordo com o significado estabelecido pelo modelo de educação que tenta imprimir através do contrato estabelecido pela proposta. Caso o/a leitor/a não consiga preencher essas lacunas, interpretativamente, do modo como o enunciador construiu, gerativamente, ficará muito difícil identificar e, portanto, compartilhar com a tese defendida pela proposta.

Tomemos o título da Proposta: **Escola Plural**.

Qual o significado deste nome? Em todas as culturas, nomear é um ato social de suma importância e, não um ato desinteressado, casuístico, pelo contrário, é um ato repleto de significados, identidades e valores, mas que, na maioria das vezes, passam despercebidos. No caso do título da proposta, não é preciso consultar um dicionário para dizer que o vocábulo plural, literalmente, refere-se ao número gramatical que indica mais de um. Ocorre que na proposta, metaforicamente, o vocábulo plural serve como conector de pelo menos três aspectos, que nos remetem ao plano interdiscursivo. Remetem a certas formações discursivas que compõem a proposta, na medida em que ela estabelece um diálogo com o campo educacional na qual encontra-se enraizada. Conforme mencionamos anteriormente, os discursos estabelecem relações contratuais ou antagônicas em relação aos outros discursos que compõe o universo simbólico na qual se encontram inseridos. Tentaremos identificar, então, alguns dos discursos que a Escola Plural irá aderir, na medida em que refletem o modelo de educação que a proposta sugere.

Dissemos que o título, “Escola Plural” sugere certos aspectos implícitos que nos remetem, portanto, a alguns discursos que são recorrentes no campo educacional e que podem ser percebidos em determinados percursos lingüísticos presentes na proposta. Neste sentido, podemos dizer que o Plural do título parece referir-se a uma escola mais igualitária, no sentido de abarcar uma pluralidade de sujeitos, podendo ser percebido no percurso dos direitos que faz parte do discurso dos movimentos sociais. Uma das vozes implícitas, mas, em hegemonia no discurso de mudança, defendido pela Escola Plural. Plural remete, também, ao significado de coletividade, em relação à provável participação de determinados segmentos da comunidade escolar, que até então não participavam de um processo de construção de uma proposta político-educacional. Todavia, Plural pode expressar, também, as diferentes formas de trabalho pedagógico, ou o uso de diferentes caminhos ou linguagens para a realização de um trabalho pedagógico, que pode abrir-se para infinitas perspectivas, a partir de uma formação mais global.

Temos, então, já a partir do próprio título da proposta, mesmo que de forma implícita, a tese da defesa de uma escola mais igualitária, mais coletiva, mais humana, mais criativa. Portanto, em termos dos efeitos discursivos, uma escola mais plural, seria uma escola mais democrática, em oposição à idéia de que, uma escola singular, que pela relação estabelecida a partir de toda a retórica da mudança, inerente ao discurso da Escola Plural, seria uma escola excludente, quer dizer, implicitamente, a escola tradicional, que se deseja combater e, mais que isto, substituir.

Tomemos, agora, o seguinte subtítulo da proposta: “Assumindo a Escola Emergente”. Também aqui encontraremos a ocorrência de mais alguns aspectos implícitos, alguns deles, pressupostos e outros, subentendidos. Um implícito pressuposto refere-se à idéia de que assumir algo é o mesmo que torná-lo público. via de regra, tal expressão significa

ter coragem de se posicionar, ou mesmo, ter forças para tornar algo visível. Mas, qual o sujeito implícito nesta oração? Quem estaria praticando a ação de assumir esta escola emergente? Neste caso, seria o poder central personificado pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

O implícito, que fica subentendido em relação ao ato de assumir, referir-se à idéia de legitimação, quer dizer, uma garantia de legalidade, quando se pensa que quem está assumindo algo aqui, é o poder público municipal. Assumir, então, teria neste caso duas conotações, uma pressuposta, tornar público pelo ato de publicar, anunciar, fazer conhecer, e outra, subentendida, oficializar, legitimar, fazer re-conhecer. Ora, quem assume alguma coisa está realizando uma seleção, ou seja, operando uma determinada escolha. Escolher a Escola Emergente - que se caracteriza por determinadas práticas transgressoras e tomá-las como parâmetro para a Rede - significa dizer que o poder oficial deixa de legitimar as práticas tradicionais, cristalizadas em nossas escolas e passa a legitimar as práticas alternativas, propostas por determinado setor do movimento social.

Assumir a “Escola Emergente” é, portanto, a garantia legal para uma série de ações, outrora consideradas transgressoras nas escolas e que no jogo de disputas por poder, acabavam sendo desqualificadas, por causa do prestígio atribuído às práticas tradicionais, já que a própria instituição com toda a sua ortodoxia, falava em nome das práticas consideradas mais tradicionais. Todavia, com o advento da Escola Plural, essa relação será revertida, pelo menos do ponto de vista institucional, já que no interior das escolas, as disputas não são diluídas por causa dessa inversão de poderes, pelo contrário, se tornarão até mais acirradas.

Mas, quais seriam estas práticas transgressoras legitimadas agora pela Escola Plural? O discurso analisado evidencia que são aquelas, que no contexto histórico e político da Rede Municipal se opunham aos aspectos rígidos, hierárquicos e seletivos do sistema escolar existente. Trata-se, na verdade, das práticas discursivas estabelecidas por um grupo bastante específico de docentes. Um grupo que devido a sua trajetória profissional, remete-nos, entre outros fatores, a uma relação diferenciada que passam a estabelecer com determinados espaços de formação, como a Universidade, o CAPE e outros, na sua busca por profissionalização. Um grupo que aos poucos ia adquirindo um capital simbólico, até um certo prestígio, advindo de sua aproximação com esse tipo de saber mais científico. Um grupo, que não estaríamos exagerando em denominar de professores/as profissionais, se seguirmos a linha de pensamento de autores como Popkewitz.

Identificamos, então, nas Escolas Municipais a presença de algumas formações discursivas divergentes e em luta, devido às diversificadas e antagônicas posições teóricas e políticas assumidas pelos/as protagonistas que mantêm, e os que não mantêm, uma posição hegemônica em relação à epistemologia da mudança que vai se configurando na Rede Municipal de Educação, a partir do início dos anos noventa.

Com o advento da Escola Plural, a soberania é revertida e um grupo, mas, também, um discurso que estabelecia as regras, é substituído por outro, socialmente, diferente e, que, se torna, agora, oficial, imprimindo novas lógicas, mas, também, novas formas de regulação e relações de poder.

O que ocorre, então, mediante a implementação da Escola Plural, não é apenas a tentativa de mudança das práticas e dos discursos educativos, sobretudo, o que se deseja é uma verdadeira reversão em relação aos interesses e valores em curso. Desta maneira, o assumir torna-se quase um persuadir, no sentido de afirmar que a mudança em curso é tão imprescindível que cabe àqueles/as que ainda não aderiram, serem convencidos/as. Apesar do discurso em hegemonia na proposta ser o propositivo, e não o prescritivo, as estratégias discursivas, utilizadas ao longo da proposta visam a implementação de um outro paradigma no que tange à questão dos valores educacionais. Assim, mais do que uma modificação das práticas escolares, o Projeto da Escola Plural propõe uma mudança radical dos valores educacionais em curso.

### **A questão do conflito O grande “não-dito” da Escola Plural**

Conforme dissemos, o enunciador, partindo da imagem que faz de seu enunciatário, acaba por instituir uma espécie de leitor/a virtual ou leitor/a imaginário/a para quem escreve. O leitor/a real se aproximará, mais ou menos, deste enunciatário, criado pelo enunciador, na medida em que conseguir preencher certas lacunas ou seguir determinadas pistas ou percursos que emergem de algumas regularidades semânticas, marcadas pelo enunciador em seu discurso. O próprio texto institui determinadas regras, embora tácitas, que dispõem sobre os papéis que cada um dos parceiros da instância discursiva, no caso, o enunciador e o enunciatário, deverão realizar, mas, esse contrato pode ser aceito ou não pelo enunciatário.

A análise de algumas cláusulas implícitas do contrato discursivo estabelecido pela Escola Plural permite-nos afirmar que, apesar de seu discurso invocar no documento, um público abrangente e heterogêneo como leitor/a (pais, mães, alunos/as), o que ocorre, na realidade, é a instituição de um leitor/a bastante específico. O discurso da Escola Plural acaba promovendo uma seleção, dentre as diversificadas práticas de leitura possíveis, na medida em que lança mão do tipo de vocabulário empregado, dos implícitos, das ocorrências metafóricas, mas, também, de determinadas relações intra e interdiscursivas, que fazem com que o discurso da mudança, veiculado pela proposta da Escola Plural, não aceite qualquer tipo de leitor/a, e muito menos, qualquer tipo de leitura.

O discurso estabelecido pela Escola Plural institui um enunciatário que dê conta do universo discursivo, no qual a proposta que se assume como política, mas, também, pedagógica, encontra-se inserida. Prevê um/a leitor/a que dê conta de perceber algumas sutilezas semânticas da proposta, pois, apesar desta não lançar mão de um discurso prescritivo, e sim, de um discurso propositivo, o que se pretende não é apenas fazer

conhecer a mudança, mas, sobretudo, re-conhecer determinadas práticas discursivas em detrimento de outras. Eis, ao nosso ver a principal cláusula do contrato discursivo estabelecido pela Escola Plural, que seria: “assumir a Escola Emergente”, com todas as vantagens e riscos que emergem de todo e qualquer “ato de assumir”. Como, por exemplo, aqueles/as que resolvem assumir uma identidade homossexual, a amante, um partido político, uma nova religião, etc. Institui, portanto, um tipo de contrato discursivo que prevê um/a leitor/a docente. Entretanto, não qualquer tipo de docente, institui um/a docente que delegue ao enunciador, no caso a Secretaria Municipal de Educação, o direito de se colocar como sua porta voz.

Segundo Eco (1996, p. 39), leitor modelo seria aquele/a capaz de cooperar para a textualização do sentido, tal como o/a autor/a do texto pensava, e de movimentar-se interpretativamente conforme ele/a se movimentou gerativamente, pois um texto é um produto cujo destino interpretativo faz parte do próprio mecanismo gerativo. Neste sentido, o enunciatário emerge como um co-enunciador, devido às antecipações que o/a autor/a faz dele.

Ao instituir um tipo de leitura a favor da educação das classes trabalhadoras a proposta acaba levantando, implicitamente, um acirrado jogo de vozes, subentendidas na proposta. Temos, assim, o discurso de professores/as tidos/as, implicitamente, como engajados/as nos chamados movimentos sociais, por se identificarem com a educação da classe trabalhadora. Na proposta, esses professores/as emergem como àqueles/as que promovem as chamadas experiências significativas, que defendem a escola pública, que pensam em alterar as rígidas estruturas escolares, que abrem mão do livro didático em nome de práticas mais alternativas, que lançam mão de uma intervenção mais global, que trabalham com projetos interdisciplinares, enfim, que vêem a escola como espaço de socialização da cultura. O contrato estabelecido pela proposta prevê, portanto, um tipo de leitor/a que, entre outros fatores, identifique a mudança como algo bom, natural e inevitável. Identifique-se com a epistemologia que coloca a Rede Municipal de Belo Horizonte como pioneira de um movimento progressista de renovação educacional. A proposta presume, ainda, que tal leitor/a reconheça o cenário político como favorável à educação das classes trabalhadoras, pois, do ponto de vista partidário, a proposta vai emergir de um contexto político em que estavam no poder, determinadas coligações de partidos de esquerda. Estes/as seriam, ao nosso ver, os/as leitores-modelo da Escola Plural. Que leituras e/ou usos fizeram do projeto? E aqueles/as que não se identificam com a tese de uma intervenção mais radical do movimento social nas escolas?

Os estudos que fizemos nos autorizam a afirmar, que parece existir uma profunda relação entre a posição (ou a disposição: valores, concepções e trajetória profissional) dos/as protagonistas e a leitura que fazem do contrato discursivo estabelecido pela Escola Plural. O atual momento de crise da Escola Plural, conforme afirmaram algumas das pessoas que entrevistamos, refletiria, neste aspecto, uma quebra ou rompimento do contrato discursivo instituído pela SMED/BH? Ou será que, o que ocorreu de fato em nossas escolas foi um tipo de leitura, parcial, infiel ou não-autorizada da Escola Plural? Será que em termos de reformas educacionais, mesmo as que emergem dos chamados

movimentos sociais, ainda não conseguiram promover um certo tipo de protocolo de leitura que dê conta do hibridismo, dos conflitos e da complexidade da realidade de nossas escolas? Ou será que deveremos, mesmo, nos tornar sempre transgressores/as dos nossos próprios discursos?

Segundo Fiorin (p. 74), quando um enunciador comunica alguma coisa, tem em vista um agir no mundo, pois ao exercer seu fazer informativo, produz um sentido com a finalidade de influir sobre os/as outros/as. Deseja que o enunciatário creia no que lhe diz, faça alguma coisa, mude de comportamento ou de opinião. Entretanto, se um discurso se constrói pelo que é dito, também se realiza pelo que não é dito, quer dizer, pelo que é omitido ou o que deixa subentendido.

Qual seria o grande não-dito do discurso de mudança, veiculado pela Escola Plural?

O discurso de mudança da Escola Plural não evidencia, em momento algum, os conflitos, a relação antagonica das vozes que compõem o campo de lutas concorrenciais, de disputas por hegemonia de práticas e discursos educacionais que ocorrem no interior da Rede Municipal. Sobretudo, porque, além de ser um discurso pedagógico, trata-se de um discurso político, na medida em que é professado pela Secretaria Municipal de Educação e como todo discurso político, encontra-se submetido a certas regularidades e delimitações deste gênero discursivo. Entretanto, ao deixar essas vozes implícitas – e, também, as condições históricas em que o discurso da mudança, defendido pela Escola Plural, emerge como padrão - corre-se o risco de tomar a mudança como algo natural, linear, harmônica, um progresso a ser atingido e não fruto de uma realidade que nos pareceu ser muito mais complexa, ambivalente e conflituosa.

### **O discurso do “porta-voz”**

As reflexões que se seguem nasceram da leitura que fizemos de um artigo de Pêcheux intitulado: “Delimitações, inversões e deslocamentos”, publicado no “Caderno de Estudos Lingüísticos” (Orlandi & Geraldi, orgs., 1990), e com qual estabelecemos algumas interfaces com o discurso da mudança estabelecido pela Escola Plural.

Pêcheux inicia este artigo discutindo a respeito das chamadas revoluções sociais pelas quais passaram o mundo nos dois últimos séculos, referindo-se a elas como espectros, por três motivos. Em primeiro lugar, porque segundo o autor, o termo “espectro” relaciona-se com a figura fantástica do espírito dos mortos que voltam para assombrar os vivos; em segundo, pelo velho truque de fantasmagoria que no espetáculo, dá ilusão de uma presença irreal, que se relaciona, em cena, com atores de carne e osso; e por último, devido à tentação de alguma coisa que suscita os traços de uma misteriosa composição.

Assim, para Pêcheux, a questão das revoluções que ocorreram na Modernidade, parecem inaugurar, pelo menos no que diz respeito à linguagem, uma relação dialógica entre o visível e o invisível, entre, de um lado, o existente e de outro, o alhures, o não-realizado,

enfim, entre o presente e as diferentes modalidades de ausência. De acordo com Pêcheux, através das estruturas que lhe são próprias, toda língua está necessariamente em relação com o não está, o não está mais e o nunca estará, da percepção imediata. Nela se inscreve a eficácia da tendência incontornável de representar as origens e os fins últimos, o alhures, o além, o invisível, o que sempre nos escapa...

A existência do invisível e da ausência está estruturalmente inscrita nas formas lingüísticas da negação, do hipotético, das diferentes modalidades que expressam um desejo, seja ele artístico, político ou social, no jogo variável das formas que permutam o presente com o passado e o futuro. Está, também, inscrita na coincidência enunciativa do pronome eu com o irrealizado nós e na alteridade do ele (ela) e dos eles (elas). Ingredientes que ao nosso ver, compõem uma proposta ou reforma educacional.

Pêcheux não acredita que abstrações como o povo, as massas, o trabalhador, possam ser mostrados (registradas, pintados, filmados ou televisionados) enquanto conceitos sem disfarces. Acredita, porém, que a eficácia concreta dessas abstrações, inscrita no exercício de toda língua, é marcada, precisamente, pelos deslocamentos e pelos disfarces que afetam a representação que um processo de mudança de ordem tem para os seus próprios atores. Cita, como exemplo, deste aspecto, o disfarce romano que revestiu toda a revolução francesa e no qual encontramos as suas origens míticas.

Não há, pois, segundo Pêcheux, discurso, realmente falado por seres humanos, que possa se destacar dos trás-mundos, pré-mundos, ou fantasmas que o habitam. Cita, neste sentido, o aforismo nietzscheano, segundo o qual os homens não poderão nunca se desembaraçar da religião, enquanto continuarem aderindo à gramática, para designar, talvez, a impossibilidade de uma sociedade integralmente liberta de qualquer religião, seja ela representada por um deus, pela ciência, o mercado, ou a própria, subjetividade, nos nossos dias. Neste sentido, se no espaço discursivo da mudança, subentende-se a questão da passagem de um mundo a outro, de uma ordem a outra, a relação com o invisível é aí, inevitavelmente, colocada, do mesmo modo que também subjazem, implicitamente, as formas históricas da antimudança, da tradição, e de todos os tipos de conservadorismo que lhe fazem frente. O seu conjunto constitui-se, portanto, a partir de um processo ambivalente, no qual se tramam as relações entre a língua e a história.

São desses efeitos de trama que o autor tirará algumas conseqüências políticas e epistemológicas preponderantes para o seu artigo. Será a partir da leitura que realizamos de tais conseqüências que procuramos estabelecer uma ponte entre elas e o nosso objeto de estudo: o discurso de mudança da Escola Plural.

Para Pêcheux toda mudança de mundo é sempre uma mudança lingüística, uma vez que alteram as relações epistemológicas, políticas e jurídico-administrativas. Neste sentido, a qual realidade, a Escola Plural irá se opor e tentar modificar? Que representações subjazem a tal realidade? Quais seriam seus não ditos? Os seus acordos tácitos? Os seus trás mundos?

Conforme discutimos anteriormente, com base em Popkewitz (1997), a grande reforma da modernidade foi a escola de massa, que tinha por objetivo imprimir os moldes do cidadão autodisciplinado, conforme os padrões do iluminismo europeu. Deste modo, o currículo colonizado que correspondeu a tal reforma, estaria destinado a formar o homem branco, trabalhador e disciplinado. Tal modelo, baseado no estatuto de uma cidadania dos deveres, constituiu-se a partir de uma estrutura rígida, fortemente seriada, enquanto, o trabalho do/a professor/a, caracterizava-se, por sua vez, cada vez mais, pela compartimentalização e especialização, advinda do desenvolvimento, trazido pela Modernidade para o campo das Ciências Sociais e Educacionais.

Parece-nos que o discurso promovido pela Escola Plural emerge com a finalidade de romper com essa ordem, baseada na lógica do trabalho seriado e da exclusão. Nesta perspectiva, discursivamente, a Escola Plural deseja combater as particularidades, os privilégios e promover a pluralidade, a coletividade, a educação vista a partir do direito. Tal tentativa de democratização acaba, entretanto, produzindo um novo tipo de relação com o inexistente da escola anterior, o nós, o todos, na sua relação com o cada um. Neste sentido, o nós, o todos, o todo mundo, que não existia na lógica anterior, por suas características excludentes, emerge, agora, no percurso discursivo da coletividade, expresso através dos discursos, documentos e cadernos da Escola Plural.

Para Pêcheux, todo discurso de mudança tem por objetivo uma modificação estrutural no campo das lutas discursivas. Quando este se realiza, promove um verdadeiro apagamento do choque que existia entre as lógicas que concorriam anteriormente, no confronto estratégico que estabelece um mundo só, e em único terreno discursivo. Isso é comum a todos os discursos políticos de mudança e constitui-se numa estratégia discursiva canônica de todos eles, conforme também pudemos constatar, na primeira parte deste trabalho, quando nos referimos ao embate estabelecido entre o convencional e o alternativo, ou, o que Correia prefere chamar de instituinte-instituído.

Nesse sentido, quando a Escola Plural é implementada instaura-se uma nova lógica, um novo modelo de escolarização, mas, inaugura-se, também, um novo irrealizado, pois todo o universalismo que suscita da institucionalização de uma nova ordem: o discurso de mudança, via inclusão, esbarra na barreira de uma política invisível, que se entrelaça sutilmente às fronteiras visíveis das posições dos/as docentes e que foram, aparentemente, diluídas pela hegemonia do discurso político de mudança.

Ocorre que o discurso da coletividade promovido pela Escola Plural corre o risco de já nascer minado, uma vez que o outro, aquele que não é igual, que não compartilha das mesmas idéias, enfim, que não é “plural”, não pode ser aceito como instância de diálogo, posto que as estratégias discursivas das retóricas da mudança se dão a partir da negação dos mundos ou modelos anteriores, para que exista apenas um mundo só. Conforme discutimos, essa é a principal característica discursiva dos movimentos de mudança que se tornam oficiais. A proposta da Escola Plural, mesmo sendo considerada alternativa, não consegue escapar desta característica do jogo das políticas públicas, por se tratar, também, de um discurso oficial.



O fato é que essa nova linha invisível, instaurada pelo discurso de mudança da Escola Plural não consegue separar mais os dois mundos de antes: a Escola Tradicional, de um lado e a Escola Emergente, do outro. Ela atravessa agora a Rede Municipal como uma linha móvel, sensível às relações de força, mas, resistente e elástica ao mesmo tempo. De um e de outro de seus lados, são usadas, agora, as mesmas palavras, expressões e enunciados, mesmo que estes não possuam o mesmo significado. As pessoas usam a palavra ciclo e não série, mas nem todos/as incorporaram à questão do tempo de vivências que subjaz à noção de ciclo, dentro da perspectiva da Escola Plural. A maioria das escolas usa o termo projeto ao se referir a eventos, programações ou festividades, tradicionalmente, previstas pelo currículo anterior, ou a algum tipo de metodologia que toma determinado tema e o reparte entre as disciplinas, não significando, porém, uma intervenção mais global, sugerida no documento da Escola Plural.

De fato não é mais possível enxergar com tanta clareza como antes, a fronteira que separava as práticas e os discursos ditos mais tradicionais, de um lado, e os alternativos, de outro. Temos, agora, com o advento da Escola Plural um emaranhado de práticas, uma vez que se misturaram as fronteiras. Vivencia-se atualmente, na Rede Municipal, o advento de uma escola que não é mais tradicional, mas, que, também, não pode ser considerada tão alternativa quanto se supunha, ou propunha.

O problema é que esse caráter duplo da linguagem, essa espécie de hibridismo dos nossos dias, que ainda não é fácil de compreender e definir inscreve objetos (como a liberdade, a ordem, o direito, a justiça, a ciência, a educação, o poder, etc.) que são ao mesmo tempo idênticos e antagônicos em relação a si mesmos e, que sob uma aparente homogeneidade, instauram um mundo único, mas, que não acaba nunca, mesmo que, implicitamente, de se dividir em dois. Um mundo que tem como estratégia discursiva simular ser uno, para dissimular que é duplo, ambíguo, misto... Um mundo repleto de “trás-mundos” como diria Pêcheux, ou “simulacros”, como afirmaria Baudrillard (1991) - apesar de possuírem visões diferentes em relação a esses tipos de deslocamentos.

Voltando à Escola Plural, poderíamos dizer que ela vai surgir com o objetivo de trazer à tona o irrealizado da escola tida como tradicional. A Escola Plural só se torna visível mediante a denúncia que faz da exclusão social promovida por aquela escola considerada conservadora. A Escola Plural aparece como o irrealizado da escola tradicional, a fim de realizar o que esta não deu conta de realizar, quer dizer, a inclusão social. É por isso que o seu discurso oficializador se encarrega não apenas de apresentar uma proposta político-pedagógica, mas, principalmente, reunir, convencer, organizar e tentar, sobretudo, politizar o/a professor/a, tornando-o/a visível para si mesmo/a, de sorte que este/a se lance à mudança como algo inevitável. Temos no documento da Escola Plural uma ocorrência metafórica interessante, quando este se refere à escola tradicional, encontramos o sintagma nominal “a escola”, dito assim, no singular, mas, quando vai mencionar a escola emergente, utiliza expressões como “nossa escola”, “a escola que queremos”, na terceira pessoa do plural.

Tal ocorrência metafórica nos remete a alguns aspectos interdiscursivos discutidos anteriormente, e que parecem indicar, em primeiro lugar, que a escola emergente é mais igualitária, mais democrática que a escola anterior, no sentido de abarcar uma pluralidade, uma diversidade de sujeitos, olhares, linguagens e culturas. Além disso, por querer imprimir a idéia de uma aproximação entre o discurso oficial e seus interlocutores, na medida em que sinaliza a presença de uma pluralidade de vozes na construção da proposta.

### **A lógica da inversão promovida pelo discurso da mudança da Escola Plural**

De acordo com o próprio discurso da Escola Plural, inúmeras práticas significativas que vinham ocorrendo no interior da Rede Municipal, de certa forma, acabavam esbarrando nos entraves da lei 5698/71. A Escola Plural emerge neste cenário como a leitura que o poder público municipal e os/as protagonistas - que no documento analisado, aparecem sob a égide de comunidade escolar - fizeram de algumas práticas consideradas, transgressoras, mas, político-pedagogicamente, realizáveis, senão, desejáveis para aquele contexto histórico.

É o advento da constatação de um outro mundo (Escola Emergente, como aparece no texto do documento) contido no mundo da escola posta. Entretanto, devido às condições internas e externas das relações de poder do campo educacional da Rede Municipal, tal situação será revertida e o devir irrealizado do discurso de um grupo, toma a forma do realizado devir de uma proposta educacional, uma vez que a Escola Emergente será, então, assumida pelo poder municipal.

Neste sentido é como se o discurso da inclusão tivesse se alargado de tal forma, que pudesse, enfim, mudar as bases das escolas municipais. O inexistente, o irrealizado da escola tradicional emerge como realidade a partir da Escola Plural e sua visão de mudança como algo natural, inevitável, irrecusável.

O que ocorreu foi, então, uma imagem idealizada das práticas alternativas, fruto de uma concepção voluntarista da mudança? Correia denomina de inovação instituinte às praticas isoladas, pontuais e localizadas que ocorrem/concorrem no interior das escolas, na sua luta por hegemonia, que podem se transformar num instituído periférico quando estas não conseguem se espalhar por todas as instituições. Poderíamos dizer que o resultado da leitura a favor da inclusão, realizada através do discurso de mudança da Escola Plural, teve como consequência a quebra, mas, também, a produção de novas fronteiras (algumas mais visíveis, outras menos), no campo educacional da Rede Municipal de Belo Horizonte.

Vejamos algumas...

Em primeiro lugar, parece ter ocorrido o fim da fronteira de sítio que separava o interior das práticas tidas como transgressoras, arrojadas e significativas, de um lado e o mundo das práticas tradicionais que ocorria no interior das escolas, de outro. O fim da fronteira daquilo que denominávamos de convencional, de um lado, e de outro, de alternativo.

Com o advento da Escola Plural, o movimento instituinte torna-se, então, instituído. De certo modo, perde-se a fronteira protetora que, de alguma forma, dava uma certa segurança às protagonistas das mudanças, já que, a partir da oficialização, elas se tornam muito mais expostas ao espaço de lutas simbólicas, que por seu turno, se tornará muito mais amplo, na medida em que deixam de ser disputas internas, travadas no interior de cada escola, e passam a ser disputas por uma concepção de educação da Rede Municipal inteira.

As lutas simbólicas isoladas, que ocorriam no interior das escolas, tornam-se, então, disputas travadas, agora, no campo discursivo da Rede Municipal como um todo, adquirindo uma visibilidade, e, portanto, uma dimensão muito maior. Parece que quando há algo a ser transgredido, uma espécie de inimigo a ser combatido, um discurso a ser derrubado; as pessoas, as práticas, os próprios discursos e propostas, parecem emergir com mais entusiasmo, com mais profusão. Mas, deixemos estas questões em suspenso, pois este trabalho não ousou se enveredar pelas dimensões da chamada psicologia social.

A lógica da inversão através da implementação de um discurso único, ou seja, a proposta de mudança, via inclusão, produzida pela Escola Plural, não consegue, entretanto, diluir os antagonismos que existiam dentro das escolas. O que se assiste, então, é a reconstituição de novas fronteiras ou o que poderíamos denominar de a revanche dos grupos não interessados em mudanças e que, obviamente, ficam esperando o momento mais oportuno para se colocarem contra a lógica inaugurada. Escutam-se, hoje, nas escolas municipais, inúmeros discursos que propagandeiam uma espécie de celebração, nostalgia, ou uma espécie de retorno ao sagrado (ou consagrado, como diria Bourdieu) da escola anterior, como uma espécie de retorno às práticas consideradas tradicionais. Expressando-se através de falas como: “antigamente era muito melhor”, “antes os alunos nos respeitavam mais”, “dar aula hoje ficou impraticável, a escola está de pernas para o ar”, etc. Tais formações discursivas que vão se disseminando cada vez no interior das escolas, acabam por minar o discurso da mudança da Escola Plural e corroborar para a multiplicação de outras fronteiras de sítio, remetendo a antigas solidificações e permanências, no lugar das tão desejadas ou sonhadas, mudanças...

### **O irrealizado “nós” da Escola Plural**

O discurso oficializador, subentendido no ato de “assumir a Escola Emergente”, consiste numa das principais vozes do projeto da Escola Plural, podendo ser constatado, implicitamente, a partir da estratégia da negação de certas formações discursivas da escola tradicional, bem como das ocorrências metafóricas que foram apresentadas

anteriormente. Juntamente com o discurso da mudança, colabora com a tese da inclusão social das camadas populares nas Escolas Municipais.

Discutimos, anteriormente, neste sentido, que um dos grandes implícitos do projeto, ou o que é dito, apenas em suas entrelinhas, é precisamente o fato da proposta legitimar determinadas vozes dentro do campo educacional da Rede Municipal, em detrimento de outras. Trata-se, portanto, de um discurso oficializador que irá garantir a legitimidade das práticas que mais se aproximavam da epistemologia de mudança, política e pedagógica, do poder municipal da época. Para que tal oficialização se justifique, o poder municipal lançará mão de uma estratégia discursiva proeminente, o percurso discursivo da coletividade, que fará com que a Escola Plural surja como porta-voz dos/as professores/as.

Conforme foi dito, todos os discursos de mudança se caracterizam por certos deslocamentos que, por sua vez, afetam o papel do inexistente ou do irrealizado, inerente aos discursos que combatem, na medida em que promovem a superposição de dois mundos, ou dois universos discursivos, que antes eram separados simbolicamente por fronteiras estáveis e visíveis, dando lugar à divisão interna de um único e mesmo universo discursivo, porém, atravessado por novas fronteiras, mais instáveis e invisíveis. Com o advento da Escola Plural, temos a diluição da fronteira de sítio que separava a escola tradicional, excludente, da escola emergente, mais democrática, mais plural.

Discutir a respeito das relações estabelecidas entre a linguagem, personificada através dos discursos e a questão da mudança educacional, significa, entre outros aspectos, trazer à tona certos questionamentos. De onde vêm os discursos de mudança? Como eles se constituíram historicamente? Conforme tentamos discutir, através das questões levantadas por Popkewitz na primeira parte deste trabalho. Mas, significa também, de acordo com Bakhtin, questionar a relação concreta com a vida ordinária de onde nascem esses discursos, e a sua relação com o que Pêcheux denomina de o inexistente, o irrealizável e o impossível. Sendo também, necessário, segundo o próprio Pêcheux, analisar alguns “efeitos religiosos” que são, cânones, nos discursos revolucionários e que podem, ao nosso ver, ser estendidos ao discurso de mudança que estamos abordando.

Um deles - argumenta Pêcheux - consiste em focalizar a fonte do processo revolucionário em seu exterior, ou seja, num arcabouço teórico que funcionaria como uma rede de conceitos eficazes e que, por sua vez, induziria a mudança do mundo existente. A mudança aí se daria de fora para dentro. No caso da revolução socialista, por exemplo, o marxismo funcionou como essa rede de conceitos, conforme argumenta o autor. O discurso de mudança da Escola Plural é contundente, porque os efeitos da exclusão que irá combater, podem ser confrontados através de uma série de teorias que compõem o universo discursivo educacional, como o construtivismo, o interacionismo, o multiculturalismo, e outras abordagens, que não aparecem como referências explícitas, mas, certamente integram um arcabouço teórico, mesmo que implícito, da proposta.

O outro efeito religioso, simetricamente oposto ao primeiro, consiste em pressupor, agora em seu interior, a existência de um germe de mudança latente, certamente entravado, reprimido, dominado, mas, prestes a fazer irromper e a dominar quando chegar o dia. Segundo Pêcheux, tal efeito religioso se manifesta a partir da noção de mudança que subentende, necessariamente, a promessa de um desenvolvimento contido em estado de prefiguração. Tal noção permeia as interpretações voluntaristas sobre os discursos de mudança, conforme discute, também, Popkewitz.

Desligar-se deste efeito religioso significa, de acordo com Popkewitz, demonstrar que muitos dos padrões comumente aceitos, hoje, na verdade, foram criados como respostas a tensões sociais que, longe de terem sido harmônicas, são, agora, consideradas como parte natural das interações, linguagem e experiências diárias. Para Popkewitz tal efeito mistura-se às pesquisas contemporâneas quando estas ignoram a história da reforma e tomam como sua a retórica de mudança.

Neste sentido, as formações discursivas das mudanças, via de regra, supõem, primeiramente, um retorno aos pontos de revolta ou resistência em relação ao discurso que pretendem combater, conforme nos indica Pêcheux. No caso da Escola Plural isso fica evidente no documento, quando este retoma a Escola Tradicional, mas, a fim de negá-la, pois, o seu objetivo é apresentar a Escola Emergente como uma alternativa à exclusão operada pela primeira.

O percurso discursivo da transgressão ou a referência no documento da Escola Plural às chamadas experiências significativas emerge como um não escutar mais as ordens anteriores, um não repetir mais os rituais de antes, significa, exatamente, para as protagonistas das mudanças, transgredir, desviar, alterar o sentido, deslocar as regras, desestruturar o léxico do jogo discursivo e social anterior. É como se agindo assim, as protagonistas das mudanças, enunciadas pela Escola Plural, começassem a se despedir do sentido que (re)produzia o discurso da escola tradicional, de modo que o irrealizado dela, ou seja, a inclusão, pudesse vir formando sentido do interior do sem-sentido, ou que do que passa, então, a não ter mais sentido para essas protagonistas: produzir práticas educacionais consideradas tradicionais, excludentes...

É como se, através dessas quebras, dessas transgressões de fronteiras, a resistência pudesse vir se tornando o discurso de uma rebelião no momento imprevisível em que uma série heterogênea de efeitos individuais entra em ressonância e produz um acontecimento histórico novo que fará romper com o círculo da repetição anterior. Não será esta a concepção de mudança, veiculada implicitamente pelo discurso da Escola Plural? Talvez seja por isso que em determinado momento, quer dizer, no momento exato dessa “rebelião em coro”, a Escola Plural poderá emergir como a figura do porta-voz dos/as docentes. Porta-voz invisível, mas, ao mesmo tempo, “testemunha ocular”, de todo esse movimento de mudança relatado.

Segundo Popkewitz, por mais pessoal que o discurso proferido pelo/a professor/a possa parecer, ele sempre transcende aos limites das pessoas e dos fatos específicos. Isso

significa dizer que, inicialmente, qualquer conceito de mudança conta com padrões estruturais que servem de alicerce a vida social. Se, concentrar-se demais nas estruturas como objetos distintos e rígidos, conforme as epistemologias do controle social faziam, produz um mundo sem mudanças – concentrar-se nos/nas personagens históricos, como os únicos/as responsáveis pela mudança, acaba promovendo uma teoria voluntarista da mudança, que pode escamotear ao invés de produzir um quadro consistente sobre a oficialização de práticas alternativas.

De acordo com Pêcheux, o efeito discursivo do porta-voz é antes de tudo um efeito visual, que determina a conversão do olhar pela qual a invisibilidade do acontecimento se deixa, enfim, ser vista. O porta-voz se expõe ao olhar dos poderes que ele afronta, falando em nome daqueles/as que ele representa, e, também, sob o seus olhares. Dupla visibilidade, afirma Pêcheux, pois, fala diante “dos seus”, ao mesmo tempo em que parlamenta com “o adversário”. Colocando-se, assim, em posição de negociador potencial no centro da visão de um “nós” em formação, mas, também, com o adversário exterior.

O discurso do porta-voz expresso pela Escola Plural é um discurso relatado, uma vez que não se trata do discurso direto dos/as professores. Trata-se, sem dúvida, de um discurso intermediado tanto pelo poder municipal, quanto pelo olhar da Ciência da Educação, fruto do que poderíamos chamar de leitura academicizada das práticas transgressoras, que ocorreram no interior das Escolas Municipais, no início dos anos noventa e foram denominadas de experiências significativas.

O porta-voz, então, vê-se confrontado por certos efeitos residuais, onde os discursos sedimentados de todos aqueles que o precederam, o esperam para agarrá-lo, penetrá-lo esperar uma falha e uma “brecha”. Esta sedimentação toma formas diferentes, conforme o estado de organização política dos grupos envolvidos, mas, nunca ocorre sem efeitos teóricos e práticos como, por exemplo, as estratégias de tomada de palavra, de inversão de discursos, e de “contra-identificação especular” que constituem os discursos revolucionários, conforme argumenta Pêcheux. Quando a mudança ocorre, invertem-se os papéis e aquele que combatia é que fica, agora, exposto e passível de ser combatido. É nesse sentido que ao ocupar um lugar central no campo político, o político (qualquer político, de qualquer partido) se deixa tomar, segundo Bourdieu (1996), pelo habitus dos/as ocupantes anteriores do lugar que hoje ocupa e contra os quais sempre lutou.

Neste sentido, pode-se dizer que os discursos revolucionários, bem como os de mudança em geral, tendem, inevitavelmente, a tornar visível, mesmo através de processos invisíveis, algo latente na linguagem, no que diz respeito ao ato de forjar uma ordem, mais que isso, uma nova ordem com os aspectos administrativos e de regulamentação de identidades que aí se manifestam.

Talvez resulte daí a constituição do que Correia denomina de o paradoxo da mudança, pois ao se oficializarem, ou seja, ao passarem de instituintes a instituídos, os discursos de mudança, se tornam tão presos aos modelos da nova ordem que pretendem imprimir,

que, por vezes, desembocam em uma paranóica interpretação das práticas. Correia chega a afirmar que se o terreno onde se dá a reforma executa fielmente as decisões tomadas pelo centro, não poderemos dizer que houve mudanças, já que as relações estabelecidas entre o centro e a periferia não sofreram alterações. O terreno que de certa forma não é capaz de resistir à mudança é, também, incapaz de produzir mudanças, uma vez que não é capaz de se posicionar, de decidir autonomamente, de se autodeterminar. Quando isso ocorre é como se operasse a espécie de lógica quase que “religiosa” do sentido, sugerida por Pêcheux e, sobretudo, Bourdieu, ao discutir a respeito dos aspectos simbólicos que envolvem as mudanças, que são tidas pelo pesquisador como lutas por um certo capital simbólico (poder, prestígio), dentro dos limites e especificidades de cada campo - como ocorre na ciência, na arte, no esporte, etc. - geridas a partir dos/as convertidos/as, conforme argumenta o próprio Bourdieu (1983). É a partir dessa lógica, quase que religiosa da conversão, que emerge um espaço discursivo sem espaço para contradições, conflitos ou heterogeneidades internas.

Isso significa dizer que uma das principais características de todo e qualquer discurso político de mudança, tem haver com o fato de que, ao se tornar instituído, quer dizer, se oficializar, este não consegue mais conviver com o diferente, por razões institucionais que muitas vezes escapam do controle, mesmo daqueles/as que idealizaram uma proposta mais alternativa e democrática como a Proposta da Escola Plural.

No caso que estamos analisando, por exemplo, o termo plural que, no plano lingüístico expressa um significado muito mais dilatado como: diversos, múltiplos, diferentes, se contrai, se fecha, na medida em que não aceitará, pois não caberia no novo universo discursivo e simbólico estabelecido pela Escola Plural práticas contrárias à questão da mudança, via inclusão. Neste sentido, podemos dizer que a Escola Plural é uma “obra aberta” no que se refere à fomentação de experiências educacionais diversas, múltiplas e diferentes, mas, também o é, e na mesma medida, uma “obra fechada”, quando se refere à questão da inclusão. A Escola Plural abre para múltiplas linguagens, artes e possibilidades do fazer pedagógico, mas fecha na questão da mudança, na sua perspectiva inclusiva. Isso significa dizer que existe uma liberdade, uma pluralidade pedagógica muito grande, mas desde que a inclusão esteja neste horizonte pedagógico.

É por isso que a Escola Plural não pode aceitar qualquer prática de leitura, ela requer uma leitura bastante específica. Uma leitura a favor da mudança, a partir da inclusão. Ela requer um público leitor que abra determinadas “portas”, mas que também feche outras. Prevê como leitor/a -modelo/a um/a determinado/a tipo de profissional da educação que tenha, entre outros afazeres interpretativos, uma identidade ou, pelo menos, uma disposição favorável em relação à questão da inclusão das classes populares, mas que, também, delegue ao Poder Municipal, poderes para que este se torne seu porta-voz.

O que ocorre na Rede Municipal, hoje, é uma multiplicidade de práticas de leitura acerca da proposta da Escola Plural, devido às diferentes disposições dos/as protagonistas/as, devido às suas posições (favoráveis, antagônicas, parcialmente favoráveis, parcialmente antagônicas, etc.) em relação ao Poder Municipal e ao universo discursivo que possuem

(outras leituras no campo educacional, participação em movimentos sociais, sindicais, investimento na carreira, identidade profissional, concepções, etc).

O que ocorre, assim, são leituras mais parcializadas, que levam o contrato discursivo estabelecido, mas que incorporam somente o que lhes é de interesse incorporar, negando alguns de seus aspectos. Leituras mais integrais, que conseguem dar conta do contrato estabelecido. Até as que negam completamente o contrato, não incorporando nenhuma de suas cláusulas.

Neste sentido o termo plural quase que se torna uma entidade autônoma, reificada em relação à proposta analisada, refratando-se numa infinidade de sentidos, que por sua vez, ora se aproximam, ora se distanciam, dos promovidos pelo contrato estabelecido pelo documento analisado. Tais aproximações ou distanciamentos vão depender da posição e da disposição do enunciatário (no caso os/as professores/as, pais, mães, alunos/as, empresários/as, etc.) em relação ao enunciador (no caso o Poder Municipal, personificado pela Secretaria). Muitas vezes, a questão fundamental da Escola Plural, quer dizer, a sua tese central, que é a questão da inclusão, torna-se quase que eclipsada, periférica, e em segundo plano, em relação a outras questões como, por exemplo, a questão da reprovação, que a partir de uma leitura mais refratária do contrato discursivo estabelecido, tornar-se-á o aspecto mais relevante, ou o que será mais discutido no âmbito da Rede Municipal.

Por causa desta heterogeneidade de vozes que compõem o campo discursivo da Rede Municipal - negadas pelo discurso político da mudança, já que uma de suas características canônicas é pautar-se na universalidade, na união de todas as vozes numa única voz, a do porta-voz – vamos assistir ao advento do irrealizado da Escola Plural que é, paradoxalmente, a sua impossibilidade de abarcar todas as vozes e interpretações, tão diferentes, dentro de um mesmo espaço discursivo. Por mais “plural” que o discurso da Escola Plural desejasse ser, a proposta não poderia contemplar todas as vozes que compõem o universo discursivo da Rede Municipal.

A lógica de inversão contribui, neste sentido, segundo Pêcheux, para remeter as resistências a uma espécie de lugar social canônico, através de um acirrado jogo de imagens. Neste jogo de imagens, conforme já dissemos, estão presentes a imagem que o enunciador das mudanças faz de seus interlocutores, a imagem que ele acha que os interlocutores fazem dele, bem como, do outro lado, a imagem que os interlocutores fazem do enunciador das mudanças e a imagem que eles acham que o enunciador faz deles. Uma refração de imagens, que dificilmente podem ser traduzidas do ponto de vista das políticas públicas.

Deste modo, o percurso da coletividade, expresso no documento através sujeito implícito nós, não pode se concretizar, realizar-se, mediante a própria lógica de inversão, inaugurada quando se dá a implementação da Escola Plural, que favoreceu a reversão das vozes, antes hegemônicas e que, hoje, são tidas como resistentes. O discurso conservador, ou de uma escola mais tradicional, deixa de ser hegemônico do ponto de



vista político-administrativo, porém, não irá desaparecer nas escolas, continuará existindo e concorrendo com o seu outro, o discurso da mudança, via inclusão, que por forças políticas e culturais passa a ser o discurso oficial em termos das políticas pedagógicas do município de Belo Horizonte.

Concluindo, podemos constatar que através da “Análise do Discurso” é possível trazer a tona uma série de questões relacionadas ao discurso de mudança, veiculadas pela Escola Plural, que talvez pudessem passar despercebidas do leitor real ou leitor empírico, por mais que este se aproxime do leitor virtual, instituído pela proposta.

### **Os “riscos” do hibridismo dos discursos educacionais contemporâneos**

Nesta parte buscaremos analisar a questão do hibridismo suscitado pelos discursos educacionais contemporâneos. Segundo Pêcheux é neste espaço social, a partir do jogo de imagens antes relacionado que se inaugura uma espécie de índice de efeito de deslocamento, produzido pelas mudanças. É como se, todos esses enunciados, sem locutor, que não se identificam com o porta-voz, todos esses efeitos discursivos que trabalham nas margens, sem um enunciador legítimo, fossem, paulatinamente, constituindo novamente uma rebelião em coro, uma resistência, só que agora no sentido oposto. No de promover um verdadeiro retorno às práticas antigas, como se estas fossem, realmente, melhores. Minando, assim, o discurso da mudança alternativo-oficial. Um retorno a um passado sagrado, quer dizer, a uma espécie de tradicional (con)sagrado, através dos discursos antimudança e seus percursos discursivos, pautados na negação da mudança, nos movimentos de resistência.

Acontece que os efeitos de deslocamento, promovidos pela reversão de vozes que dizem respeito a esta oficialização das mudanças, tais quais a da Escola Plural – e de outras propostas de mudança em curso - quase não têm sido levados em conta, seja pelas esferas públicas, seja pelas pesquisas contemporâneas...

Tais deslocamentos, que segundo Pêcheux, trabalham sob a lógica estratégica da inversão de vozes, tendem a se desvanecer numa infinita proliferação vazia. É como se a frase dita por Tancredi ao seu sobrinho no livro “O leopardo” se tornasse uma espécie de profecia política: “É preciso mudar, para que tudo continue o mesmo”.

Esses vazios deixados pelas esquerdas que estão no poder os colocam, frente a frente, aos mesmos dispositivos estratégicos e discursivos que supostamente um dia utilizaram. Fazem com que seus adversários – partindo do pressuposto que as resistências e as rebeliões podem se deslocar do interior da ordem estabelecida - tirem proveito disto. Daí a importância de buscar um entendimento maior a respeito do hibridismo suscitado pelos projetos educacionais contemporâneos das chamadas esquerdas, seus efeitos de deslocamento e sua epistemologia de mudança, na medida em que são, ao mesmo tempo, oficiais-alternativos, com todos os riscos e possibilidades que possam advir deste hífen, que une dimensões que podem se apresentar como antagônicas.

Assistimos hoje a uma (con) fusão de sentidos, a uma espécie de falta de delimitação entre as palavras do que chamávamos de o nosso discurso (os discursos alternativos) e a do discurso do outro (os discursos oficiais). O que pensar quando os discursos alternativos se transformam em discursos oficiais? Ou melhor, em discursos oficiais-alternativos? Isso sem falar na artimanha da atual estratégia discursiva do neoliberalismo, em que suas propostas de direita maquiada de esquerda vão, sutilmente, construindo e, com muito sucesso, o seu projeto de “endireitar” o mundo, só que desta vez, com base na dimensão do politicamente correto, sem truculências e num espaço discursivo muito próximo ao das esquerdas. Conforme discute Boaventura Santos, capital e democracia, que nunca foram “bons amigos” andam, hoje, de braços dados.

Sandra Corazza - em seu artigo “Currículos alternativos-oficiais: o(s) risco(s) do hibridismo”; produzido para uma apresentação na Sessão Especial, promovida pelos GTs de Currículo, Educação Popular e Educação Fundamental na 23ª Reunião Anual da Anped - argumenta que devido a diversos fatores, pertencentes a nossa condição histórica, profissional e subjetiva, “perdemos o rumo, os limites e o diferencial que nos permitiam distinguir o que era ‘oficial’ do que era ‘alternativo’”. (2000, p.2). Para demonstrar tal argumento, a autora irá trabalhar com dois discursos: o discurso dos PCNs e o discurso da Constituinte do Rio Grande do Sul.

Segundo Corazza, desde o final dos anos 60, vivenciávamos um contexto que sempre foi mais que favorável à emergência e a explosão de movimentos críticos em todos os setores sociais e, particularmente, na área da educação. A articulação entre mudanças estruturais e educadores/as de esquerda era, então, inevitável. Toda essa explosão redundou no que Corazza afirma ser uma ruptura radical destes/as intelectuais com o elitismo conservador, bem como, com o chamado populismo reformista.

O cerne de tal artigo e, talvez, a grande preocupação da autora, seja exatamente enfocar, que naquele contexto:

“(...) conseguíamos dividir o mundo, o sistema e nosso trabalho entre os ‘deles’ e os ‘nossos’, (...) existiam ‘eles’, nossos inimigos capitalistas, e ‘nós’. (...) ‘Eles’ ocupavam o centro do poder, que formava e consolidava a ordem social dividida em classes antagonicas. (...) Contra o centro ‘deles’, opúnhamos a nossa insubordinação de dominados críticos (...), propúnhamos as ‘nossas’ pedagogias, didáticas, metodologias, planejamentos, avaliações, utopias. (...) Do centro de seu poder, ‘eles’ propunham e implementavam o ‘currículo oficial’. (...) Contra sua autoridade, produzíamos os ‘nossos currículos’”. (p. 2,3).

Para Corazza essa diferenciação entre ‘eles’ e ‘nós’, se, de um lado, nos dava forças para produzirmos teorias e práticas alternativas ao poder central, de outro, não permitia que enxergássemos além do binarismo “oficial versus alternativo”. Nesta perspectiva, desvalorizávamos tudo que era oficial e, em oposição frontal, valorizávamos tudo que era alternativo.

A atual conjuntura política, cultural e social, que vem sendo denominada de a nova ordem mundial favoreceu para que não haja mais um centro fixo (seja ele de poder, de produção e trabalho, de capital e cultura, de formação de sujeitos (idem, p.3). Segundo a

autora, hoje em dia não podemos mais falar de nenhuma dinâmica central que explique todo o funcionamento da vida social. Não há um único eixo dos processos culturais porque esses eixos estão em toda parte (e até mesmo, em parte alguma) e não num lugar fixo.

Corazza afirma que, porque somos sujeitos desta época, não conseguimos experienciar mais a Educação e a Pedagogia como antes e, que por isso, a praticamos como os sujeitos híbridos que somos. Isso significa que para tal autora nos transformamos em: “Seres que, dentre outras características, possuem, em seus afazeres, pensares e dizeres, uma porção de currículo ‘oficial’ e outra porção de currículo ‘alternativo’. Ao perdermos os fatores distintivos, entre ‘oficial’ e ‘alternativo’, nossos currículos passam a ser representados pelo traço de união que liga, agora, as duas palavras”. (p.4)

Talvez a força dos argumentos de Corazza resida exatamente na constatação que ela faz da dimensão do hibridismo. Precisamente, quando ela afirma que as nossas propostas não estão entre o oficial e o alternativo, mas, que elas são a fusão, a associação, a combinação de ambos. Os nossos currículos alternativos estão lá nos PCNs e, que em contraposição, o oficial, está, também, aqui, nos currículos que organizamos e implementamos. Após algumas considerações, Corazza, é contundente ao argumentar que, se os nossos currículos foram “capitalizados”, “globalizados”, “neoliberalizados”, essa situação estaria provocando uma crise de identidade, pois “(...) a dissipação das diferenças nos leva a não saber mais quem somos, o que queremos, o que propomos”. (p.11)

Essa crise poderia ser revertida, segundo Corazza, se conseguíssemos “des-montar”, “des-fazer”, “des-juntar” esse traço de união, ou seja, se conseguíssemos anular a “dor do hífen” a que se refere Corazza, ao longo de seu artigo. Mas como? A autora aponta que deveríamos começar, duvidando dos pretensos valores educacionais em si mesmos; questionando os absolutismos dos valores de toda tradição educacional crítica; afirmando a relatividade de valores como cidadania, democracia, direitos humanos, escolarização, etc. e suspeitando da nossa autonomia e liberdade. Enxergar que somos doadores(as), que fornecemos valor e sentido às palavras que estão tanto nos PCN, quanto na Constituinte Escolar do Rio Grande do Sul, por exemplo. Ou seja, segundo a autora, por mais que isso nos doa, estamos, sim, nesse risco, nesse traço, nesse hífen. Somente ao colocar em cheque os valores mencionados acima, bem como partindo de uma vontade criadora (no sentido nietzscheano, como sugere a autora) poderíamos quem sabe, inventar, mais uma vez, a diferença, pois se este traçado foi assim criado, poderia ser criado de outros modos.

### **As possibilidades do hibridismo**

Levando em consideração as colocações feitas por Corazza, Fleuri (2000), em seu artigo – “Entre o oficial e o alternativo em propostas curriculares: olhares, conexões e problematizações a partir da educação popular”. - anuncia que todo o horror que sentimos diante da situação descrita por Corazza, reside no que poderíamos denominar

de paradoxo, pois tal situação, o hibridismo das atuais propostas educacionais, coloca em cheque a lógica segundo a qual estávamos acostumados a entender a relação entre o oficial e o alternativo. Afirma que o paradoxo é, justamente a contradição lógica que, se não resolvida, coloca em cheque toda a estrutura da argumentação que a gerou. Deste modo, a relação de identidade entre os dois termos (oficial/alternativo) torna-se um contra-senso se for interpretada a partir da lógica binária e de oposição que estávamos acostumados. Segundo tal lógica, argumenta Fleuri, um elemento não pode ser, ao mesmo tempo, seu contrário. O paradoxo nos remete, segundo o autor, a uma nova lógica de interpretação que nos permitiria pensar, simultaneamente, a multiplicidade dos termos e de interações entre eles.

Para Fleuri, a simples observação dos fatos evidencia que não existe mais um oficial e um alternativo e, sim, diferentes processos oficiais e uma variedade imensa de tendências alternativas acontecendo.

Fleuri vai dizer que essas posições são de cunho epistemológico, uma vez que remetem ao conjunto de premissas que sustentam nossos modos de fazer distinções, de segmentar os eventos, de dar sentido ao mundo e que na maioria das vezes, essas distinções encontravam-se baseadas numa lógica binária: [ou/ou]. Numa outra perspectiva epistemológica - a sistêmica, que é também chamada de complexa<sup>9</sup> - são propostas no lugar da oposição e, da negação, determinadas conexões: [e/e], que segundo o autor não eliminariam (ingenuamente) as oposições, mas, as pensariam de uma outra forma. Segundo Fleuri são as conexões que permitem superar as oposições, não porque estas deixaram de existir, mas porque produzem mudanças que envolvem todos os membros em oposição. Tal complexidade implica na relação de contextos que se tecem juntos, desafiando-nos a trabalhar com a incerteza e com um pensamento multidimensional – argumenta o autor.

Para Fleuri, o paradoxo do hibridismo focaliza simultaneamente a multiplicidade de ações, de finalidades, de interpretações, de lógicas e categorias de interpretação desenvolvidas por diferentes sujeitos em múltiplas relações que criam, sustentam e modificam os múltiplos contextos sociais que configuram os sentidos de nossas ações. Baseando-se em Morin, afirma que a complexidade reside justamente nisto, “na conjunção de conceitos que se combatem reciprocamente”. (apud Fleuri p. 4).

E retoma as questões colocadas por Corazza anteriormente, argumentando que “(...) a lógica binária e de oposição não é realmente suficiente para interpretar as conexões complexas e dinâmicas que se estabelecem entre os sujeitos, os processos e os dispositivos que estão produzindo estas práticas discursivas (híbridas)”. (p.11).

Referindo-se aos riscos, todavia, sem deixar de ver algumas possibilidades, Fleuri enfatiza o que Marília Spósito denomina de “ilusão fecunda”. Para o autor, mesmo que as atuais políticas públicas impliquem em uma leitura reducionista dos movimentos

---

<sup>9</sup> A esse respeito ver Edgar Morin.

sociais populares, podem, significar uma abertura de novos espaços de participação devido à complexidade dos/as protagonistas e a dinamicidade de suas reivindicações.

**IIIª Parte:**  
As interfaces entre o oficial e  
o alternativo

## **(Entre)vistas**

Chegamos na última parte do nosso trabalho, que consiste na análise de algumas interfaces estabelecidas entre o discurso de mudança, via inclusão, estabelecido pela Escola Plural (analisado na segunda parte deste trabalho) e o discurso das protagonistas de quem tal discurso, *oficial-alternativo*, colocar-se-á como o porta-voz. Para tanto, lançamos mão do uso de entrevistas, como o recurso preponderante na coleta de dados e informações.

Torna-se relevante destacar que esta é a etapa da pesquisa em que o seu desenho, no caso, um Estudo de Caso, vai emergir de forma mais contundente. Corporificando-se a partir de sua dimensão particular, que mais do que ser usado para ilustrar ou atestar uma afirmação geral, busca abrir caminhos para que outras leituras e interpretações possam ser feitas, mediante as características de representatividade ou de não-representatividade que este estudo possa indicar.

Antes das entrevistas começarem explicitávamos às entrevistadas as questões que giravam em torno do objetivo da pesquisa, a razão pela qual achávamos importante entrevistá-las, quais os temas que gostaríamos de abordar na entrevista e o que iria acontecer com material daí resultante. O uso ou não do gravador também foi previamente negociado neste momento.

Foram realizadas cerca de onze entrevistas, incluindo os primeiros contatos que na maioria das vezes foram feitos pessoalmente com as protagonistas. Destas, dez foram realizadas com as sete professoras que aceitaram participar da pesquisa e que, no início dos anos noventa, trabalhavam numa escola situada na região do Barreiro, que nos foi indicada pela SMED/BH, como uma das escolas produtoras de experiências significativas - tais quais as que são citadas no documento analisado. No momento em que realizávamos as entrevistas apenas duas destas professoras continuavam trabalhando na escola indicada, sendo que a maioria delas, por motivos que ficarão evidenciados mais à frente, trabalha, atualmente, numa outra escola da mesma Regional. Somente uma delas não atua em nenhuma escola, pois participa de uma Equipe Pedagógica do Departamento de Educação da Regional Barreiro, que pertence a SMED/BH.

Além das sete professoras mencionadas, foram ouvidas, também, quatro profissionais que na época participaram do processo de produção escrita do projeto, seja através da SMED/BH, do CAPE, ou como Assessoria Externa. Destas, apenas uma continua na SMED/BH, mais especificamente, na Coordenadoria de Políticas Pedagógicas. A segunda atuava como membro do Conselho Municipal de Educação e fazia Mestrado. A terceira, professora da FAE/UFMG. Já a quarta, a que participou do processo como assessora, morava no período da pesquisa, na Espanha onde fazia doutorado e era orientada pelo professor Sacristán - que acreditamos que ser um dos interlocutores ocultos do projeto da Escola Plural.

Nas entrevistas foram utilizados três tipos de questões. Questões mais descritivas, visando informações acerca das atividades das protagonistas que pudessem ser classificadas como experiências significativas, como as citadas no documento da Escola Plural. Questões mais explicativas, com o objetivo de captar o sentido que as entrevistadas atribuíram a essas atividades. Além de questões mais analíticas, que possibilitavam as entrevistadas comparar as diversificadas situações e acontecimentos que protagonizaram, mediante os referenciais que íamos sugerindo que elas discutissem.<sup>10</sup>

### **Os riscos da escrita: Uma ou duas questões a respeito da transcrição**

De acordo com Bourdieu (1993) a transcrição de entrevistas já é, “per se” uma espécie de tradução, de interpretação realizada pelo/a pesquisador/a. Se transcrever é *re-escrever*, conforme discute o sociólogo francês, a pragmática desta escrita revela no mínimo dois conjuntos de obrigações difíceis de serem conciliadas. A primeira refere-se à questão da *fidelidade* – como transcrever a ironia, os duplos-sentidos, as ambigüidades, as incertezas, e indecisões, tão características da linguagem oral? – questiona-se Bourdieu. A segunda obrigação faz referência às leis de legibilidade que regem os discursos científicos e que têm a ver, entre outras questões, com os/as destinatários desse discurso.

O fato é que a passagem do oral para o escrito impõe certas infidelidades, que de acordo com Bourdieu, devem ser assinaladas nas pesquisas. Mas, mesmo assim, tal escrita encontra-se sitiada por armadilhas muitas vezes, invisíveis, tanto para o/a pesquisador/a quanto para seu/a leitor/a.

Armadilhas que levam Bourdieu a escrever, no final de seu livro intitulado “A miséria do mundo”, um artigo denominado “Compreender” e que tem por objetivo discutir alguns aspectos por ele denominados de os *efeitos da revelação*. Como dar razão às declarações de um/a entrevistada sem se render às suas razões, sem parecer lhe dar razão? A intervenção do/a pesquisador/a fere a liberdade do/a leitor/a? São algumas perguntas levantadas pelo pesquisador francês.

Não são questões fáceis de serem respondidas, mesmo quando sabemos que as transcrições são inerentes, de acordo com o próprio Bourdieu, a um a espécie de “ato público de tornar público pela publicação” – a começar pelos próprios títulos, subtítulos, preâmbulos e outras marcas deixadas pelo/a pesquisador/a e que já são verdadeiros protocolos de leitura.

O sociólogo francês não apresenta soluções mágicas para o fim desses impasses, mas postula algumas possibilidades. A principal delas, a nosso ver, diz respeito à necessidade

---

<sup>10</sup> Ver roteiro de entrevista no apêndice.



de uma “democratização de uma postura hermenêutica”, quer dizer, transmitir aos/as possíveis leitores/as os meios para que estes possam lançar os seus olhares sobre as declarações que, por sua vez, restituem ao pesquisado (ou pesquisada) sua razão de ser e sua necessidade. De forma mais precisa, nos termos de Bourdieu, oferecer maneiras do/a leitor/a se situar no ponto do espaço social a partir do qual foram tomadas todas as vistas do/a pesquisado/a sobre esse espaço, isto é, esse lugar onde sua visão de mundo se torna evidente, mais que isso, necessária. É importante não esquecer, também, que o ponto de vista do/a pesquisador/a é, tão somente, um ponto de vista sobre um outro ponto de vista.

### **A epistemologia de mudança inerente às pesquisas educacionais**

Segundo M, uma de nossas entrevistadas, a Rede Municipal de Belo Horizonte foi tornando-se conhecida, mais que isso, reconhecida, no cenário educacional nacional através do discurso do pioneirismo de seus/suas docentes no movimento de renovação pedagógica, que teria se iniciado no país a partir dos anos setenta. Ainda segundo ela, é na década de oitenta e, principalmente, de noventa, que algumas de suas experiências político-pedagógicas, se tornaram mais visíveis. De certa forma, isso vem ajudando a produzir determinados conhecimentos de diferentes matizes, a respeito da mudança educacional no cenário do município, na medida em que a Rede Municipal é hoje alvo de inúmeras pesquisas.

De acordo com Popkewitz, as pesquisas, e ao nosso ver, o próprio discurso de mudança veiculado pela Escola Plural, pode contribuir para a construção de uma epistemologia social no campo educacional, de viés voluntarista da mudança, se, em primeiro lugar, tomar, mesmo que implicitamente, o progresso e o desenvolvimento como coisas naturais, lineares e harmônicas. Em segundo, se além disso, enfatizar o papel dos personagens históricos sem realizar determinados tipos de problematizações. Pois, ainda, segundo Popkewitz, é importante considerar que muitos dos padrões comumente aceitos hoje, na verdade, foram criados como respostas a tensões sociais que, longe de terem sido harmônicas, são, agora, consideradas como parte natural das interações entre a linguagem e experiências diárias.

No documento da Escola Plural encontramos uma forte referência às práticas inovadoras implementadas no interior da Rede Municipal, denominadas de “experiências significativas”. Segundo M, que participou da produção escrita da proposta, a Secretaria realizou, no início dos anos noventa, um mapeamento nas escolas da Rede Municipal, a fim de levantar estas experiências, saber onde ocorriam, identificar quem as praticava, conhecer a natureza destas experiências e saber para onde elas apontavam...

De acordo com o documento analisado, bem como na fala de algumas entrevistadas, a Escola Plural vai emergir do cruzamento entre: as experiências, chamadas de significativas, a discussão política e pedagógica realizada entre os membros da Secretaria de Educação, com os membros das Equipes Pedagógicas das Regionais,

alguns diretores e diretoras de escolas, com o pessoal, que na época compunha o CAPE e com alguns professores e professoras, interessados/as (ou convidados/as?) a participar.

Formou-se, então, de acordo com S., uma de nossas entrevistadas, um grupão de umas cem pessoas. Esse grupão reunia-se de quinze em quinze dias, discutia as experiências recolhidas no mapeamento e escolhia um grupo para redigir. Depois de quinze dias voltavam com o que tinha sido redigido, discutiam, e novamente, elegiam outros/as membros para redigir. Segundo S., era um grupo grande de escritores/as, mas não era constante. Havia também uma espécie de cobrança: quem vai redigir desta vez? Quem vai escrever? Mas, esse acúmulo de registros foi acontecendo, e segundo S., durou nove meses. Esta foi a sua impressão sobre esse processo:

“Teve momentos que a gente ficou muito assustado. Mas pra mim, a dimensão real do que a gente tinha nas mãos, só ficou clara mesmo, quando da implantação, porque no momento da elaboração você tem aquela sensação de que aquilo vai cair como uma luva... Final de fevereiro e março foi que eu caí na real...”.

Parece-nos, que o “cair na real”, relatado pela entrevistada, sugere a compreensão, para ela, da dimensão do que realmente significaria a implementação de um projeto nos moldes da Escola Plural na Rede Municipal de Belo Horizonte.

Realizando um levantamento bibliográfico na Faculdade de Educação, percebe-se o forte interesse dos/as pesquisadores/as desta instituição em relação às pedagogias inovadoras implementadas pelos/as docentes na Rede Municipal nos últimos anos. As dissertações de GOULART (1992), FRADE (1993), SILVA (1995), SANTOS (1997), VASCONCELOS (1998), XAVIER (1998), MOREIRA (1999), e teses, como as de GARCIA (1995), DALBEN (1998), (entre outros/as), tomam como objeto de estudo organização do trabalho pedagógico da Rede Municipal dos anos noventa e são exemplos significativos do interesse das pesquisas contemporâneas sobre a questão da mudança educacional.

Tais estudos, guardando as especificidades de enfoques, estabelecimentos, sujeitos pesquisados, linhas e metodologias de pesquisa, revelam-nos alguns pontos em comum, principalmente, no que tange a questão da mudança da cultura escolar do município nas últimas décadas. Cultura escolar que, até então, baseava-se na lei 5692/71 que fixava, fragmentava e demarcava os tempos e espaços pedagógicos de forma bastante rígida. A Política Educacional da Rede Municipal será substituída a partir de 1995 pela Proposta Político-Pedagógica da Escola Plural. De acordo com M., uma das entrevistadas, na prática, a Rede Municipal começou a mudar, a partir do momento em que as escolas tiveram uma autonomia maior para implementar os seus próprios projetos político-pedagógicos, ainda na gestão anterior.

Xavier (1998) argumenta que o levantamento dos projetos inovadores, realizado pelo CAPE no início dos anos noventa, revela que a idéia de mudança e a crença na educação

como mecanismo capaz de desencadear transformações ainda emocionam e estimulam os/as docentes. Entretanto, de maneira menos heróica e bem mais concreta, baseada nas experiências individuais e coletivas vinculadas a contextos específicos. (p.4) De uma maneira geral, correndo o risco de parecermos simplistas demais, poderíamos dizer que estes estudos apontam para o fato de que o movimento contemporâneo de mudança tem as suas raízes na política de gestão democrática do município, que teve início no final dos anos oitenta.

Os estudos de Garcia (1995) indicam que o movimento de ampliação do atendimento da escolarização básica em nível nacional desencadeou propostas de transformação do modelo centralizado, burocratizado e clientelista de administração, implicando na distribuição de poderes, responsabilidades e recursos entre as esferas. Os projetos político-pedagógicos (cada escola deveria elaborar o seu a fim de obter os recursos necessários) teriam surgido neste contexto de buscas por gestões mais democráticas. Segundo estes estudos a maioria dos projetos apontava para algumas questões. Como repensar o trabalho pedagógico? Como construir uma escola diferente? Eram algumas delas. Não era suficiente mudar apenas o método (Frade, 1993), era necessário por em xeque a organização do trabalho pedagógico (Garcia, 1995), mas, também, a formação das professoras e sua prática (Vasconcelos, 1998).

De acordo com esses estudos, vai ocorrer uma grande aproximação da escola com a universidade e as teorias científicas, que tanta resistência encontravam em alguns espaços mais tradicionais das escolas, vai se tornando cada vez mais presente nos discursos de algumas professoras (Frade, 1993), principalmente, quando estas passam a se organizar em grupos de estudos. A teoria emerge, neste contexto, como possibilidade, repleta de legitimidade, para se alterar antigas práticas. Uma busca por profissionalização começa a acontecer no interior da escola e em outros espaços (CAPE, Sindicato, Universidade, Grupos de Estudo, etc.). Tudo isso demonstrando, de acordo com as pesquisas citadas, uma preocupação dos/as docentes com a questão da sua qualificação profissional como tentativa de se mudar a estrutura rígida das escolas.

Garcia (1995) e Vasconcelos (1998) argumentam ainda, baseadas no conceito de homogeneização de Heller (1989), que o emprego da atenção de todos/as, de suas individualidades em uma questão central implicaria na elaboração e re-elaboração de valores que afetam o cotidiano, provocando conflitos que estabelecem por sua vez novos valores e novas representações sociais. De acordo com tais pesquisas, a questão central que potencializará toda a mudança na Rede Municipal será a evasão e ao fracasso das crianças oriundas das camadas populares. Segundo Vasconcelos, a questão do acesso/permanência era um problema de ordem social, mas, também, de ordem pedagógica que exigia dos/as docentes uma nova intervenção.

Segundo as pesquisas consultadas, começaram a ecoar no interior da Rede Municipal discursos como o que se segue: “Era preciso um pouco de utopia e sonho para trabalhar com aquelas crianças, No início foi difícil, tínhamos que vencer o nosso próprio

preconceito, Não é fácil mudar, mas, não podemos permitir que crianças sejam excluídas da escola por serem pobres”.

A partir daí começaram a surgir, segundo as análises desenvolvidas, as práticas denominadas de “experiências significativas”, um movimento no sentido de alterar as práticas anteriores como, por exemplo, abrir mão do livro didático, abolir provas e notas, trabalhar com tema de estudos ou pedagogia de projetos, realizar oficinas e eventos mais culturais, não reprovar os/as aprendizes, enfim, uma série de ações consideradas transgressoras para época; onde a lei 5692/71 determinava o que podia e o que não podia ser feito. Uma leitura mais superficial do resultado destas pesquisas poderia levar-nos a pensar que a Escola Plural surgiu de uma *evolução natural* destas práticas.

O que foi apresentado aqui pode ser considerado como uma leitura bastante sintética das conclusões a que chegaram os estudos analisados. Convém ressaltar que todos eles procuraram problematizar as dificuldades que a Rede Municipal têm vivenciado em termos da implementação coletiva dessas propostas educacionais, tidas como alternativas. Popkewitz argumenta, entretanto, que as pesquisas sobre mudança têm sido, via de regra, parte da linguagem da reforma educacional, pois de certa forma, comungam da mesma epistemologia, na medida em que são frutos das Ciências Sociais que emergiram a partir da cosmologia do século XVIII, na tentativa de se buscar um conjunto de regras universais sobre a evolução humana. Neste sentido, o desenvolvimento social tem sido considerado, via de regra, pelas pesquisas sociais, como algo cíclico e a regulação social, uma questão administrativa. De certa forma, podemos dizer que a maior parte das pesquisas quase não leva em conta a implicação dos próprios/as intelectuais críticos/as na construção da epistemologia da mudança educacional.

As atuais pesquisas sobre a mudança parecem partir de abordagens que têm como pressuposto uma visão de mudança como algo intrínseco, natural e evolutivo em relação ao movimento do professorado. Ao abordar apenas os motivos pessoais (porque algumas pessoas aceitam e outras resistem às mudanças, identificar formas de atuação mais eficientes, ver os/as coordenadores/as como peças-chave...), estas pesquisas apenas demonstram como atributos ou limitações, habilidades ou os efeitos específicos dos personagens podem atuar no processo de uma mudança. Não são, entretanto, questionadas a lógica da mudança, suas formações discursivas, seus efeitos de deslocamento, inversão, nuances e implicações...

Poderíamos argumentar que o atual debate sobre a capacidade reflexiva do professorado ou sobre uma organização escolar mais alternativa, suscitado pelas pesquisas educacionais, ou ainda, pelos projetos educativos dos movimentos sociais, permitem a mudança. Entretanto, de acordo com Popkewitz, deveria nos causar um certo estranhamento o fato dos estudos tomarem as mudanças a partir de sua dimensão mais estrutural e deixarem escapar alguns aspectos como, por exemplo, a problematização do papel das próprias pesquisas educacionais e o fato dos/as intelectuais sempre serem vistos/as numa posição vanguardista e positiva em relação a tais mudanças.

É muito freqüente no campo educacional (pre)ocupar-se com a forma como as coisas funcionam e/ou apontar modelos para que elas funcionem melhor. As pesquisas educacionais na sua busca de intervenção sobre o real acabam criando modelos e estratégias específicas que nos fazem crer que é necessário apenas adequar as propostas alternativas às situações de ensino existentes para que as mudanças se realizem.

Não estamos afirmando, de maneira alguma, que as propostas educacionais sejam nocivas e que não devam existir parâmetros, diretrizes ou referenciais a serem instituídos, ou mesmo, difundidos, pelas políticas públicas. Achamos, apenas, que deveríamos tornar mais visíveis as relações de poder e de conhecimento que perpassam as tensões estabelecidas entre o papel da ciência – em que o descrever quase tem sido confundido com o prescrever (Bourdieu, 1993) – e a formatação, no caso, a escolarização dos atuais modelos de mudança educacional (Popkewitz, 1997).

Quando nos referimos à implantação de um projeto nos moldes da Escola Plural, uma questão relevante parece emergir, trata-se dos acordos institucionais e discursivos, implícitos e explícitos, que vão originar o projeto, mas, trata-se também, da participação e interpretação dos/as múltiplos protagonistas nesses acordos, sejam eles/elas elaboradores/as, consultores/as, especialistas, pesquisadores/as e professores/as, pais, mães e alunos/as. Ocorre que os modelos de mudança considerados mais críticos como a Escola Plural, tanto quanto as Reformas nos moldes do BM, no que refere-se a sua retórica de mudança, pretendem influenciar um tipo bem específico de público, o de docentes, que é tipicamente um grupo feminino.

De acordo com Popkewitz, as mudanças parecem ser tratadas pelas pesquisas educacionais, como uma organização do pensamento/comportamento do professorado dentro de certas hierarquias temporais que poderiam ser colocadas racionalmente numa seqüência evolutiva. Onde mudança e progresso se misturam, se (con)fundem, como se fossem uma coisa só. Assim, a Escola Plural seria fruto de uma evolução natural dos modelos de escolarização anteriores, um melhoramento das práticas que ocorriam antes. O que propomos neste estudo é um outro tipo de leitura. Popkewitz acredita ser possível a qualquer momento estabelecer fatos e percepções imediatos em relação a períodos mais longos tal como os padrões de fatos e mudanças sociais que sustentam as reformas. As mudanças com base na epistemologia social, apontadas na primeira parte deste estudo, indicam que a escola se apresenta hoje como um espaço social, implicado no processo de formação permanente, processo esse que não é, única, nem exclusivamente, controlado pela escola, uma vez que esta se vê sitiada por uma série de questões mercadológicas, sócio-culturais e políticas que a transcendem. Tudo isso, somado às atuais mudanças de paradigma das ciências e ao, cada vez mais assustador, fantasma da produtividade, de um mundo globalizado e veloz, parece ter criado uma espécie de discurso autolegitimador da mudança.

A educação considerada, nesta perspectiva, como um processo acabado foi confrontado com um conceito de educação caracterizado pelo seu não-acabamento, que por sua vez

levou à substituição do conceito de aprender pelo conceito de aprender a aprender. Além disso, a emergência da noção da não-escola levou a superação da imagem de escola como o local exclusivo de formação. Ser um/a profissional polivalente torna-se, agora, uma exigência, uma obrigação, tanto dos projetos neoliberais quanto dos projetos considerados mais críticos. Assim, a questão da formação docente ganha uma centralidade maior e começa a deixar de ser realizada em etapas estanques, somente nos cursos de graduação e pós-graduação, para ocorrer cotidianamente em serviço.

### **Mudança e resistência à mudança**

Pesquisas como as de Frade (1993) e de Silva (1995) já apontavam para uma questão, ao nosso ver, fundamental, em relação à epistemologia da mudança que vai se descortinar a partir dos anos oitenta na Rede Municipal de Belo Horizonte. Os processos de mudança analisados por estas duas pesquisadoras indicam a questão do fracasso em alfabetização como um fator decisivo na alteração de antigas e cristalizadas práticas, a partir da introdução do construtivismo no interior das escolas por elas analisadas.

De acordo com Frade, a mudança de paradigma de alfabetização, por parte de algumas professoras, levou a uma alteração na organização de seus trabalhos, nos seus discursos e na posição que estas profissionais passaram a desempenhar dentro e fora do espaço escolar. O conjunto destas mudanças possibilitou a configuração de um grupo que ousava criar outros modelos de atuação na escola. Isso encontrou, segundo a pesquisadora, uma resistência por parte de um outro grupo de professoras, que não aderiu a tais mudanças e que possuíam modelos de atuação que passam, então, a ser considerados como arcaicos, ou, tradicionais demais, pelo grupo da mudança...

Silva discute a questão de uma certa assimilação ingênua deste novo referencial, o construtivismo. Para tal autora, o acesso que algumas professoras tiveram aos estudos desenvolvidos por Emilia Ferreiro, levaram a uma intensificação de discursos, práticas e retóricas de mudança que foram acumulando um certo prestígio que, cada vez mais, era obtido mediante a acumulação dos bens simbólicos advindos do contato que estas professoras iam estabelecendo com o que denominavam de “a teoria”.

Uma outra questão bastante interessante, apontada por estes dois estudos, diz respeito à questão da imprevisibilidade que emerge do cotidiano das escolas públicas, quer dizer, apesar dos mecanismos de controle, como por exemplo, a lei 5692/71 que regulamentava o ensino na época, e que impunha uma série de normas e restrições, existia uma dimensão do trabalho escolar, que escapava do previsto, do previsível e que parecia favorecer que ações transgressoras fossem implementadas no interior dessas escolas.

De acordo com tais estudos os grupos interessados em propor mudanças possuíam algumas características que não nos parece difícil de serem descortinadas. Era constituído por mulheres, que atuavam, em sua grande maioria, na área da alfabetização;

apresentavam um alto grau de insatisfação em relação ao fracasso escolar com o qual conviviam todos os anos (e que as incomodava profundamente), possuíam ligações de afetividade nas escolas que trabalhavam; possuíam, geralmente, apenas o curso de magistério e reclamavam de sua formação inicial, fator que as levou, por fim, a participarem de grupos de estudos, extra-horário, com o objetivo de buscarem um embasamento maior.

Na medida em que iam construindo uma nova identidade profissional, ocorria que estas características entravam em choque com as características de um grupo já bastante cristalizado em nossas escolas. Grupo que, também, não é difícil de ser delineado: constituído por mulheres, que possuíam a mesma formação, ou seja, o magistério; que reclamavam de sua formação inicial tal qual o grupo anterior, e que, também, possuíam relações afetivas nas escolas em que atuavam. Mas, a grande diferença entre ambos é que tal grupo apresentava uma dificuldade muito grande de abrir espaço para o que se denominou, naquele contexto, de “a teoria”, no caso, o construtivismo.

Estas professoras alegavam que não possuíam tempo para estudar, ou que não estavam em condição de aprender coisas novas e que tampouco poderiam jogar fora tudo que sabiam em nome de mais um modismo na área da educação. Nenhum dos estudos apontavam, porém, para uma questão que começa a chamar a atenção das pesquisas atuais, e que diz respeito às práticas e estratégias de leitura desenvolvidas por estas professoras. Será que boa parte da dificuldade que sentiam em lidar com a chamada teoria não residiria aí? No tipo de relação que elas, enquanto leitoras, estabeleciam com esse gênero discursivo, mais científico?

As dimensões discutidas por Silva e Frade indicam, também, determinadas questões de gênero que aparecem relacionadas ao ofício do magistério. Nos dois grupos, Frade constata uma internalização muito forte da condição feminina e sua transposição para o ambiente de trabalho. Uma espécie de maternagem, traduzida numa preocupação excessiva em resolver os problemas, o choro, etc, situações que ocorriam com frequência nos dois grupos. E se de um lado, havia o ambiente escolar, do outro, havia o doméstico, ambos, por vezes, se misturavam e provocavam conflitos nos dois grupos. No grupo resistente, Frade argumenta que encontrou, também, algumas justificativas para a conservação das antigas práticas de trabalho, no discurso da incompatibilidade entre os seus afazeres de dona-de-casa e a função exercida na escola.

Apesar do grupo da mudança ir começando a ganhar prestígio e uma certa notoriedade dentro e fora do espaço escolar, devido ao acúmulo do capital simbólico que o acesso à teoria parecia proporcionar-lhes, no cotidiano das escolas, acabava dominando o grupo da resistência à mudança, uma vez que a instituição escolar, com toda a sua ortodoxia, traduzia o grupo mais tradicional. Mesmo que o grupo da mudança possuísse os discursos e os conhecimentos valorizados pela universidade, seus membros não ocupavam na estrutura escolar o mesmo lugar de prestígio, pois na escola existem certos acordos tácitos, certos privilégios que são ditados, mais pela experiência e pela antiguidade, que pelos capitais culturais oriundos do campo científico.

A leitura desses estudos nos coloca frente a frente com a questão das interfaces entre a transgressão, de um lado, e oficialização, de outro. Entre uma inovação instituinte e uma inovação instituída. E se uma mudança implementada no interior das escolas, já encontra uma série de limitações, conforme demonstram os estudos de Frade e Silva, o impacto das mudanças pensadas a partir das políticas públicas será muito maior, ou seja, à implementação de um projeto político-pedagógico, nos moldes da Escola Plural, implicará em conflitos, ou resistências, muito maiores.

Conforme foi discutido, a Escola Plural veio legitimar práticas que foram consideradas transgressoras, imprimindo-lhes um caráter oficial, sem, entretanto, desejar perder o seu caráter alternativo. Todavia o que acontecerá quando as regras jogo analisado por Frade e Silva são alteradas? Quando determinadas práticas que eram consideradas fora de lugar e censuradas pelo grupo mais tradicional, são agora instituídas, oficializadas, pela Escola Plural? Essa parece ter sido a pergunta principal da nossa pesquisa...

Antes da implementação da Escola Plural, as protagonistas dos grupos denominados nas pesquisas de Frade e Santos de resistente - apesar de todo o sentimento de menos valia que apresentavam, devido à relação negativa que estabeleciam com o tipo de conhecimento mais acadêmico - acabavam ditando as regras dentro da escola, devido, principalmente, ao peso da antiguidade, ao saber da experiência e de ter como seu principal porta-voz a instituição, com toda sua tradição. Mas, e agora que as regras mudaram e a política educacional se colocará como porta-voz dos grupos da mudança?

### **Quem eram as protagonistas das mudanças anunciadas pela Escola Plural?**

Um dos interesses desta pesquisa era conhecer melhor algumas daquelas professoras que foram apontadas pela SMED/BH como produtoras das experiências consideradas significativas, por serem alternativas e arrojadas e, que segundo o discurso oficial, serviram de base para o Projeto da Escola Plural. Quem eram estas professoras? Que semelhanças e diferenças apresentavam em relação ao grupo das construtivistas descrito anteriormente? Que influências teóricas sofreram? Que expectativas possuíam em torno da implementação do projeto da Escola Plural? Será que elas tinham noção da importância que foi atribuída às suas práticas e discursos? Conseguiram se enxergar neste discurso oficial-alternativo que se colocava como o seu porta-voz?

As professoras produtoras das experiências significativas apresentam algumas aproximações, mas, também, certos distanciamentos em relação às professoras construtivistas analisadas nos estudos de Frade e Silva.

Como o grupo anterior, este era formado basicamente por mulheres, sendo que, grande parte delas, atuava na alfabetização. Uma característica marcante destas protagonistas, diz respeito a sua formação. Diferentemente do grupo anterior, que possuía apenas o



magistério, estas últimas já possuíam curso superior (ou estavam cursando-o) quando começaram a implementar as inovações pedagógicas descritas no documento da Escola Plural. Tal questão, entre outros aspectos, remete, possivelmente, ao fato da Rede Municipal, devido às constantes reivindicações dos/as docentes, ter adotado a política salarial por habilitação por um lado e, além disso, devido a uma crescente busca por profissionalização que de certa forma irá se iniciar no final da década de oitenta.

Tal fator irá imprimir uma relação totalmente diferenciada com os chamados saberes escolares, bem como a sua relação com o campo teórico. Se na década anterior, o contato com a teoria representava algo extremamente novo, original e, de certa forma, um tanto quanto romantizado, o mesmo não se observa com a década de noventa, onde “a teoria” deixa de ser considerada uma novidade.

Na década de oitenta, a teoria emergia a partir de uma relação mais ou menos fetichizada, mediante o contato que algumas professoras mantiveram com os estudos de Emilia Ferreiro, e da psicologia do conhecimento, especialmente, os estudos de Piaget e Vygotsky. Ocorre que na economia de trocas simbólicas em que a teoria emergia como algo extremamente reificado, quase que com vida própria, as professoras construtivistas acabavam revelando sua condição de consumidoras em relação aos bens simbólicos, produzidos em um outro campo, no caso, a Universidade. Cabia a elas, absorverem e re-contextualizarem para o espaço mais prático das salas de aula.

Se na década de oitenta a relação que estabeleciam com a produção dos bens simbólicos que consumiam, era extremamente assimétrica, na década de noventa algumas fronteiras irão se diluindo, tornando-se um pouco mais sutis. A década de noventa introduz o advento da figura do professor/a–pesquisador/a e/ou professor/a reflexivo/a. Mais que um certo acúmulo teórico, o que se espera do professorado, hoje em dia, é que este dê conta de questionar a sua prática, diagnosticar problemas e propor determinados tipos de ações, numa perspectiva epistemológica pautada cada vez mais no modelo científico. É como se, na década de noventa, as pessoas já possuíssem um certo acúmulo do capital simbólico produzido na academia, devido ao acesso que tiveram à Universidade, via cursos de graduação, congressos, revistas e tvs especializadas, relatos de experiência, sites, experiência de educação à distância, etc...

É interessante notar que as construtivistas da década de oitenta se reuniam em grupos de estudos extra-horário, pois havia nelas uma demanda muito forte pelos conhecimentos teóricos, que de certa forma era uma novidade para elas. Uma de suas grandes reivindicações sempre foi a de ter um tempo maior de estudos dentro do seu próprio horário de trabalho. Com a institucionalização dos chamados horários de projeto, as professoras foram, aos poucos, abolindo a prática de se reunirem em grupos de estudos, extra-horário. Entre alguns fatores que influenciaram diretamente neste aspecto, fala-se da dificuldade dos/as professores/as de, hoje em dia, encontrarem um tempo/espaço, em seus inúmeros fazeres e dizeres cotidianos, para que tal prática profissional se efetive, conforme acontecia de forma mais contundente nos anos oitenta. Temos menos tempo hoje em dia ou damos uma importância menor as chamadas teorias?

Acreditamos que uma das causas dessas dificuldades esteja no achatamento cada vez maior dos salários o que obviamente não pode ser considerado uma novidade. Inúmeros/as docentes se vêem, obrigados/as a implementar uma tripla jornada de trabalho, principalmente, se considerarmos que a grande maioria é constituída por mulheres cujos afazeres profissionais se sobrepõem aos domésticos. A Rede Municipal opera em regime de dobras, uma espécie de extensão da jornada de trabalho, onde o/a professor/a de um turno trabalha em outro, não necessariamente na mesma escola em que é lotado.

É inegável que, o desgaste em relação à atual política administrativa, a falta de perspectivas futuras em relação a sua profissão, a grande cobrança e pressão de todos os setores sociais, somados aos constantes fracassos em relação as suas reivindicações, particularmente, nas últimas campanhas salariais, vêm contribuindo, para uma certa desmotivação do professorado, mesmo entre aqueles/as considerados mais comprometidos/as. O que acaba invocando-lhes pensamentos, discursos e sentimentos às vezes muito ambíguos em relação a sua busca por profissionalização.

É estranho constatar que quando é instituído um tempo oficial dentro de seus afazeres pedagógicos, as pessoas estejam se reunindo menos para estudos e trocas de experiência. Parece que aqui, também, podemos pressentir uma, das muitas perplexidades, advindas das transformações paradigmáticas que mencionamos na primeira parte deste trabalho. As pessoas estariam trocando menos experiências dentro do espaço intra-escolar? Ou, estamos assistindo o advento de outros tipos e formas diferenciadas de trocas? Pois, na medida em que se intensificam as trocas extra-escolares, como por exemplo, os relatos de experiências, promovidos pelos órgãos destinados à formação, bem como o acesso e o alcance a revistas, canais de tv e sites especializados em educação, parece que tem decrescido a troca de experiências interpessoal, no interior das escolas. Como explicar esse paradoxo? Aumentou-se o intercâmbio, as trocas entre escolas, regionais, às vezes, até mesmo, entre sistemas de ensino, experiências virtuais, etc, mas, dentro das próprias escolas, parece estar havendo um refluxo desta prática.<sup>11</sup>

Das sete professoras entrevistadas percebemos, em relação ao tempo de atuação no magistério, que este variava dos 4 aos 16 anos de profissão, no período que realizamos as entrevistas (2000), sendo que, a sua grande maioria entrou para a Rede Municipal no mesmo período, em 92, apenas uma entrou na década de 80, mais precisamente em 85, e uma outra, dez anos depois, em 95. Das sete, três afirmaram terem participado de grupos de estudos no início dos anos noventa, e uma no final dos anos oitenta, sendo que destas quatro, apenas uma, participa, atualmente, de grupos de estudo, mas, de caráter mais holístico, conforme, argumenta. Três delas afirmaram que nunca participaram de grupo de estudos extra-turno, mas, duas destas, apontam para o fato de terem um tempo de estudo coletivo na escola em que atuam.

---

<sup>11</sup> A este respeito consultar os estudos de Damasceno 2002.

Com relação a sua participação nos chamados movimentos sociais, a maioria afirma atuar de forma mais periférica, enquanto uma afirmou já ter participado mais ativamente do movimento negro e uma outra diz que participa, com muito vigor, do movimento sindical da categoria. Seis das sete professoras entrevistadas possuíam o curso superior quando tomaram posse na Rede, exceto a que entrou em 85, que afirma ter ingressado num curso superior algum tempo depois de ter tomado posse. Com relação ao investimento na profissionalização, apenas duas das sete professoras entrevistadas afirmaram não possuírem qualquer tipo de curso de pós-graduação, encontramos três delas com cursos de pós-graduação *latu-senso* e duas com mestrado. Todas afirmaram possuírem vivências e participações em seminários, palestras e congressos na área da educação.

Se as protagonistas da década de oitenta tiveram como carro-chefe, as discussões mais ligadas à questão da gênese do conhecimento, à forma como o sujeito aprende, principalmente as discussões levantadas por Piaget e Vygotsky, as da década de noventa, garantem que a questão da diversidade cultural, das múltiplas linguagens e dos aspectos mais relacionados à cultura dos/as alunos/as, é que chamava a sua atenção nos cursos que realizavam. A questão da cultura será, portanto, o fator que mais mobilizará as protagonistas das mudanças da Escola Plural, segundo os seus relatos.

Entretanto, uma questão parece atravessar as duas décadas e aproximar os dois grupos de protagonistas. Trata-se do olhar voltado para a questão do fracasso escolar. Tal dimensão, ao mesmo tempo em que causava uma certa angústia e desconforto nas protagonistas (tanto as dos anos oitenta, quanto nas dos anos noventa) parecia desafiá-las a promover práticas mais alternativas do ponto de vista pedagógico. A questão do fracasso, da insatisfação com a sua prática, aparece nas pesquisas de Frade e Silva, mas, também, em nossas entrevistas. Resta-nos discutir como estas professoras foram configurando esse olhar. Ele seria mais fruto de suas experiências? Ou do contato que foram estabelecendo com o campo científico? Como estas protagonistas foram construindo esse tipo de identidade profissional?

Como possuíamos um quadro muito amplo e diversificado de dados em mãos, advindos das entrevistas que mantivemos com as entrevistadas, optamos, por selecionar e apontar alguns percursos temáticos que acreditamos ser bastante representativos em relação aos discursos produzidos por estas professoras e a sua relação com a nossa temática de pesquisa. É preciso anunciar/denunciar aqui, a dificuldade que sentimos em traduzir em registros escritos a leitura que fizemos dos discursos dessas protagonistas. Exatamente nestes momentos de tradução, é imprescindível admitir que as motivações pessoais daqueles/as que pesquisam fazem-se sentir de forma mais contundente...

## As protagonistas das mudanças na “escola x” e a questão do coletivo

A gente não constituía um coletivo.  
A gente tinha colegas que conseguiam como que burlar um pouco o sistema, mas isso não era discutido, não era falado coletivamente.  
O que havia na escola, antes da Escola Plural, era um projeto da antiga direção.  
Mas a gente já estava questionando muitas coisas...  
(D., ex-diretora da “escola x”).

Segundo Deroeut, citado por Forquin (1993), uma grande preocupação da sociologia da educação, atualmente, tem sido focalizar melhor os estabelecimentos escolares, na medida em que a corrente que fez evoluir os estudos sociológicos para unidades menores (a sala de aula, a relação família-escola, os estudos sobre a juventude, etc.) acabou negligenciando tal dimensão. Um dos fatores que teria sido responsável pelo surgimento do interesse de se estudar esse efeito estabelecimento, diz respeito aos resultados a que chegaram algumas das atuais pesquisas sobre inovação, onde alguns dados chamaram atenção devido a grande variedade dos efeitos da inovação de um estabelecimento para outro. O que vêm demonstrar que, ainda segundo Deroeut, os estabelecimentos dispõem de uma certa identidade que se apropria dos elementos que lhe vêm do exterior, trabalhando-os e reformulando-os através de uma espécie de metabolismo que ainda fica muito difícil de definir.

A “escola x”, localizada num bairro de periferia que pertence à região do Barreiro, nos seus 11 anos de existência, já ampliou as suas dependências; passou por inúmeras fases; desenvolveu diversificados projetos de intervenção; já esteve na mídia ao participar do projeto “Brasil 500 anos” - da Emissora Globo de Televisão; realizou inúmeros relatos de experiência promovidos pela SMED/BH; estabeleceu (juntamente com mais outras três escolas municipais) uma espécie de parceria com uma escola particular que atende crianças de classe média alta, bastante reconhecida em Belo Horizonte pelo pioneirismo com que vem desenvolvendo a chamada Pedagogia de Projetos e abrigou (e ainda abriga) profissionais com os mais variados tipos de formação e identidades...

Durante esses anos, centenas de crianças e jovens das camadas mais desfavorecidas da região, atravessaram todos as manhãs, tardes e noites os seus portões, deparando-se com uma escola muito viva e que, apesar de todas as dificuldades e reveses, enfrentados cotidianamente, conseguiu instituir uma identidade positiva em relação à comunidade em que se encontra inserida. No entanto, hoje em dia, o sentimento compartilhado por algumas profissionais que atuam na escola, é o de que estão vivenciando um momento de refluxo pedagógico muito grande, na medida em que afirmam que a escola já foi mais dinâmica e arrojada, do ponto de vista de seus projetos coletivos.

Aliás, a questão do coletivo atravessa toda a história da escola, possibilitando-nos a compreensão de alguns dos aspectos levantados anteriormente a respeito do irrealizado

“nós”, que discutimos anteriormente, com relação ao discurso de mudança da Escola Plural.

Todas as entrevistadas tocaram neste ponto, a construção de um coletivo dentro da escola, utilizando expressões como o grupão, o coletivo, um grupo especial, nós, a gente, etc, ao referirem-se ao processo de desenvolvimento de práticas consideradas menos individualistas. Daí, segundo elas, o sucesso, o prestígio ou o destaque que tiveram na Rede Municipal em relação à implementação da Escola Plural.

Mas, como foi se constituindo esse coletivo, a construção desse “nós” dentro da “escola x”?

De acordo com as entrevistadas tal fator encontra-se intimamente relacionado com o que algumas delas denominam de um clima de mudança. Para as entrevistadas é como se existisse um germe de mudança pré-figurado dentro da escola, que estava apenas precisando de um contexto mais favorável para que pudesse emergir. Tal imagem se aproxima da concepção veiculada pelo discurso da Escola Plural - conforme discutimos anteriormente.

É exatamente aqui, que vamos identificar algumas das principais ambigüidades e divergências relacionadas à concepção de mudança das protagonistas e o discurso da Escola Plural. Causou-nos, por exemplo, um certo estranhamento o fato das protagonistas da “escola x” não conseguirem perceber as suas experiências como percussoras da Escola Plural. Nenhuma delas afirma se considerar produtora das experiências significativas, citadas pelo documento. Pelo contrário, afirmam, categoricamente, que foi depois (e fizeram questão de frisar esse depois) da implementação da Escola Plural, que elas conseguiram dar uma guinada, conforme relataram, na direção de práticas mais arrojadas do ponto de vista político-pedagógico.

Entretanto, em diversos momentos algumas delas chegaram a afirmar que havia pessoas na escola que conseguiam como que:

‘Burlar um pouco o sistema, a questão da reprovação e dar continuidade com aquela turma, mesmo que eles não tivessem se alfabetizado naquele primeiro ano’.(. Ex-diretora da “escola x”).

E mesmo afirmando categoricamente que não identificam a sua escola como produtora das experiências significativas que deram origem à Escola Plural, mais à frente, escutávamos:

“Eu tenho uma experiência pessoal porque em 93, eu peguei uma turma de alfabetização que não se alfabetizou naquele ano, então eu pedi a direção para continuar com aqueles alunos e aí, no ano seguinte, eu concluí a alfabetização com eles. (M.R. Professora da “escola x”)”.

“(....) E a minha preocupação maior era: ‘gente, isso é uma sacanagem com esses alunos, terem de repetir tudo de novo, sendo que eles avançaram tanto!’ E o pior, sabe? É que eu não ficaria com os repetentes.... Quer dizer, eu não poderia pegar duas turmas, né? Eles iam acabar vendo tudo outra vez com uma outra professora, e eu achava que isso não tinha lógica... Era como se eles não tivessem crescido nada, era como se eu não tivesse feito nada... (I. Ex-professora da “escola x”)”.

Percebemos que, apesar da concepção de mudança das protagonistas convergir com a concepção da Secretaria, ou seja, que a mudança é algo natural, evolutivo, estas não conseguem se enxergar no “discurso oficial” produzido pela Secretaria, mesmo que este, se coloque como, alternativo, como nascendo de suas práticas. Acreditamos que, possivelmente, isso ocorra, devido aos problemas relacionados com a questão da tradução que envolve os registros escritos sobre a prática, quando estes se transformam num discurso mais formal, num discurso escrito, com as características de um discurso propositivo, na medida em que se trata de uma proposta político-pedagógica. Além da questão do discurso indireto e relatado do porta-voz, se caracterizar por tomar o discurso de outrem e o transformar no discurso de todos, num discurso único, onde muitas vozes acabam ficando implícitas para que os múltiplos discursos se configurem numa proposta única. Não podemos, também, neste caso, desconsiderar o olhar mais crítico que sempre emerge quando se revisita práticas anteriores... Neste caso é possível que as protagonistas, partindo de uma leitura atual e mais crítica do seu trabalho anterior, não o considerem como sendo parte das experiências significativas, mencionadas no documento-proposta.

Quando a Secretaria resolve investigar as diversificadas experiências que aconteciam na Rede Municipal, recolhê-las, depois cruzá-las com determinadas perspectivas teóricas e filosóficas das Ciências da Educação, para, posteriormente, traduzi-las numa Proposta Político-Pedagógica para o Município, com todos os dispositivos lingüísticos que regem tal gênero discursivo, o que ocorre é que estas experiências vão se distanciar do modo mais original, dispersivo, arrojado, transgressor, conforme ocorriam no cotidiano das escolas, e irão adquirir uma roupagem, digamos, mais teorizada, reflexiva e oficial dos parâmetros legais das políticas públicas. Trata-se do já referido paradoxo da mudança, levantado por Correia (1991) quando o pesquisador vai tratar da passagem do instituinte ao instituído. Sob este aspecto, estaríamos exagerando se disséssemos que a Escola Plural existiu (em sua forma mais original), quando ainda não existia a Escola Plural oficial? Quando nas escolas as experiências significativas ainda não tinham sido reconhecidas e legitimadas pela Secretaria de Educação? Deixemos por hora esta questão em suspenso...

Quando nos referimos ao fato de que as protagonistas não se enxergam na mudança, fica evidenciado, também, a questão do jogo de imagens que discutimos anteriormente quando falávamos da imagem que a Secretaria fazia daqueles/as para quem escrevia, daqueles/as para quem o discurso da Escola Plural se dirigia. De outro lado, qual a

imagem que aqueles e aquelas que receberam a proposta fizeram do enunciador? E ainda, que leituras fizeram do projeto, já que, como disseram, não se sentiram, assim, tão co-autoras, apesar do documento afirmar o contrário e se colocar como seu porta-voz?

O seguinte trecho pode nos indicar algumas pistas a esse respeito:

“No final de 94 a gente começou as reuniões já com toda a discussão do projeto da Escola Plural; eu acho que a [cita o nome da escola] acabou se destacando como uma ‘escola de ponta’, de estar construindo um projeto bacana, porque a gente já tinha todo esse processo de mudança mesmo... Havia uma receptividade muito grande, nós discutimos todo o caderninho da Escola Plural, fazendo as discussões, e assumindo, enquanto direção, que, acontecesse o que acontecesse toda a discussão seria coletiva. Então, no meu entendimento, o grande salto da escola foi exatamente sair de um momento que era muito individual e começar a formar um grupo. E aí foi, assim, toda uma construção mesmo, do nada, do zero mesmo...”. (D. Ex-diretora da “escola x”).

Do lado da SMED/BH, temos, então, um discurso fortemente pautado no protagonismo dos atores locais como o principal desencadeador dos processos de mudança; já as professoras da “escola x”, por seu turno, colocam o projeto da Escola Plural como o detonador destas mudanças e não as práticas que vinham implementando, mesmo que assumissem que, já havia uma grande receptividade em relação ao projeto. Mesmo não se sentindo, assim, como co-autoras, havia uma identidade muito forte entre as protagonistas e o projeto da Escola Plural. Temos, portanto, do lado do instituído, a visão de quem observa de fora, uma visão um tanto quanto idealizada das práticas destas professoras. Já do lado do instituinte, observa-se uma visão menos voluntarista da mudança, ou seja, a visão de quem está mergulhada demais na prática, como um peixe na lagoa e que, talvez por isso, não enxergue a sua prática com tanto destaque.

É interessante retomarmos um pouco a história da “escola x”, a partir do início dos anos noventa, para que se possa compreender melhor o que significou para estas protagonistas, a ruptura com o antigo modo de organização do trabalho, mais individualizado.

A “escola x” foi construída em 1990 e pela fala das entrevistadas, durante um longo período, a relação entre a comunidade e as professoras, era bastante instável e conflituosa, pois a escola apresentava um quadro muito grande de evasão e repetência. Mais de 60% das crianças que entravam para a escola, na primeira série, tomavam bomba, conforme nos foi relatado:

“Havia uma insatisfação muito grande do grupo... A comunidade não tinha uma relação muito boa com os professores... Tipo, assim: ‘eles são estrangeiros, vêm de fora, não gostam dos nossos filhos, porque os meninos são pobres e eles são ricos... Batem nos meninos’. Mas, não era verdade... E para piorar, a direção da época, todos os anos, apresentava um gráfico com as estatísticas das reprovações e aprovações, era horrível, a gente saía dali se sentindo super mal, aquilo era como se fosse um atestado da nossa incompetência...”. (D. Ex-diretora da “escola x”).

É interessante notar que todas as professoras referiram-se, em algum momento da sua entrevista, a respeito deste gráfico, que parece tê-las marcado muito... Uma delas chega a comentar que:

“Uma vez eu cheguei a fazer um outro gráfico, coloquei do lado e propus que a gente fizesse uma comparação... Eu achava que aquele gráfico da antiga direção era muito derrotista. (M.R. professora da “escola x”)”.

Em meados de 94, a partir do movimento de eleição direta para diretor/a, a escola viu-se, então, dividida na escolha entre duas chapas concorrentes. Uma apoiada pela direção anterior e a outra de oposição, apoiada, por quase todos os/as professores/as e funcionários/as da escola. Segundo as entrevistadas, apenas três professoras do quadro de funcionários/as apoiaram a chapa considerada da situação. As entrevistadas referem-se a esse momento como um período muito acirrado na escola, que, culminou, inclusive, com a anulação da primeira eleição. A chapa da situação recorreu do resultado da eleição, alegando que uma aluna menor de 16 anos havia votado. Havendo, então, uma nova eleição, a chapa da oposição ganhou por uma diferença mínima de dois ou três votos, segundo alguns relatos.

O ano de 1995 foi, nesta perspectiva, difícil, mas muito especial para a “escola x”, segundo a fala das protagonistas. Havia ali, segundo elas, muita esperança e uma vontade muito grande de romper com a cultura do fracasso, da reprovação, tão cristalizada naquela escola. Havia, segundo elas, o desejo de mudanças e pessoas novas na direção da escola. Por parte das políticas públicas, havia um projeto político-pedagógico, considerado extremamente arrojado para a época, foi assim, o início da Escola Plural na “escola x”. O ano escolar de 95 começou com uma série de míni-cursos com o objetivo de contextualizar melhor as escolas, a respeito dos eixos norteadores do projeto. Na “escola x”, como pudemos perceber, havia uma grande receptividade às mudanças. As professoras estavam querendo, segundo as suas próprias falas, sair daquele lugar do insucesso, baixa-estima, alto índice de reprovação e, conforme afirmaram algumas, “nós abraçamos o projeto da Escola Plural”.

O que significou para elas esse “abraçar o projeto”? E ainda, de onde vinha essa predisposição tão favorável em relação à implementação da proposta? Por que essa identificação tão forte com o projeto, mesmo não se sentindo, conforme afirmaram, co-autoras dele?

De fato, conforme já foi dito, a “escola x” iniciou o ano letivo de 95 com uma aposta muito grande no projeto da Escola Plural. Com o acordo de que, independentemente dos acertos ou desenganos, tudo seria discutido coletivamente. Leram juntas todo o material produzido pela SMED/BH na época, garantiram o repasse de todos os míni-cursos que fizeram, tudo isso a fim de re-organizarem a partir de uma nova perspectiva o seu trabalho. Logo no início do ano letivo, a “escola x”, saiu com uma proposta diferente de organização do trabalho e ao invés de iniciarem o ano trabalhando em trios fixos de



professoras<sup>12</sup>, como fez a maioria das escolas na época, elas optaram por trabalhar em quintetos, de modo que sobrasse um número maior de pessoas fora de sala para formar uma equipe pedagógica. Um fator que, segundo as entrevistadas, foi decisivo para a constituição do coletivo na escola:

“(…) isso ampliou demais a possibilidade dos trabalhos na escola... E aí a gente começou a se questionar: ‘Como seria a divisão do tempo, Como ficaria a divisão dos módulos. O que fazer com os alunos fora de faixa?’ Quer dizer, tinha menino com idade avançada que não sabia ler... Tudo isso foi discutido antes por nós...”. (D. Ex-diretora da “escola x”).

A questão da formação deste “nós”, aparentemente tão coeso, intrigava-nos enquanto pesquisadora. Tanto nos estudos desenvolvidos por Frade e Silva indicados aqui, como na minha vivência enquanto professora, a questão da relação antagônica e conflituosa estabelecida no embate entre as práticas consideradas inovadoras e as consideradas mais tradicionais, emergia com muita evidência no interior das escolas. Entretanto, no relato daquelas professoras isso não era muito enfatizado. Quando questionadas a respeito, respondiam com frases evasivas do tipo: “toda mudança é mesmo muito conflituosa, mudar não é fácil”. Ou comentavam a respeito do sentimento de coesão do grupo: “então, assim, não era cem por cento de adesão, mas a gente tinha um grupo muito forte e muito esperançoso dentro da escola”.

Ainda em relação à questão de uma possível resistência ao projeto comentavam:

“Não havia uma resistência de enfrentamento, não... Não houve ninguém que chegasse e dissesse ‘não vou fazer isso e pronto’. Havia os que resistiam, mas era mais por medo... Não era uma resistência política, era mais medo do novo mesmo”. (I. Ex-professora da “escola x”).

“Tinha uma parte que resistia, mas, não havia, na época, aquela coisa de ‘vou bancar uma resistência política’. Era o medo do novo, né? Aquela coisa do ‘o que é que eu vou fazer agora?’ Tinha muitas críticas, mas, no fim, o pessoal que puxava, conseguia bancar as discussões, demonstrar que as coisas podiam dar certo... E aí, as outras pessoas começavam a testar também”. (D. Ex-diretora da “escola x”).

Apenas uma das entrevistadas comenta de forma mais explícita a respeito dos níveis diferenciados de adesão ao projeto da Escola Plural na “escola x”:

“Houve três pessoas que na época não deram conta de ficar na escola e pediram transferência”. (M.R. Professora da “escola x”).

Por não se identificarem com o projeto? – questionei na entrevista.

“Não... Quer dizer, também... Mas, sobretudo, por baterem de frente com a nova direção... Lembra que eu te falei que a eleição foi muito difícil, pois é... Essas foram as três professoras que não apoiaram a chapa da D”. (MR. Idem).

---

<sup>12</sup> A Rede Municipal concedeu, a partir da implementação da Escola Plural, três professoras para cada duas turmas, a fim de montar o quadro de profissionais docentes nas escolas.

E continua:

“Só que mesmo entre as que ficaram, havia muita diferença de práticas, porque conciliar aquele tradicional que a gente fazia ao novo, não é fácil, e até hoje não é... Então, assim, tinha os que eram mais ousados, outros menos...”. (MR. Ibidem).

Porém, a professora que entrou para a escola no ano de 95 nós dará interessantes pistas para que possamos entender certas especificidades da “escola x”:

“Quando eu entrei aqui, eu senti que essa escola era uma escola diferente... Apesar de não ter muita experiência na área de educação, porque eu venho da Área da Educação Física, onde sempre trabalhei com esporte em clubes, trabalhei apenas durante um ano numa escola em Contagem... Quer dizer é muito pouco tempo de experiência com escola, né? Então, assim, as pessoas que estavam aqui fizeram um movimento de lerem aqueles caderninhos e optaram mesmo, por estarem abraçando aquele projeto... Só que... Eu acredito que as pessoas dessa escola, muito antes da Escola Plural, já tinham um trabalho diferenciado... E isso ficou claro pra mim quando eu entrei, porque não tinha condição àquelas pessoas, se adaptarem tão rapidamente ao projeto da Escola Plural...”. (Iv. Professora da “escola x”).

“Eu tive oportunidade de trabalhar em uma outra escola da Rede e vi o conflito das pessoas para aceitarem essa proposta que caiu de ‘pára-quadras’ na Rede, porque pra mim foi isso que aconteceu... Só que em algumas escolas, não... Não, porque as escolas já tinham experiências nesse sentido... Bom, eram experiências isoladas, mas, as pessoas daqui traziam essas experiências para o grupo e havia uma sensibilização muito grande... “. (Continua Iv.).

Mas, o que fazia da “escola x”, uma escola, assim, “tão diferente”, conforme o relato da professora novata?

Voltando à história da escola - que fomos reconstituindo a partir das entrevistas - percebemos um dado, que quase passa despercebido, mas que no nosso entendimento seria um fator preponderante em relação à forte adesão da “escola x” ao projeto, na medida que lhes proporcionou um certo modo de leitura que lhes permitia abrir determinadas portas e fechar outras, ou seja, realizar, interpretativamente, procedimentos bastante próximos ao modo como o anunciador da proposta elaborou-a ao produzir o documento da Escola Plural. Poderíamos dizer que aquelas protagonistas poderiam ser consideradas como leitoras-modelo do projeto, uma vez que detinham certos conhecimentos que as levavam a cumprirem, enquanto leitoras, as cláusulas do contrato lingüístico estabelecido pela proposta da Escola Plural. De fato estas estabeleceram um contato mais próximo com o CAPE (Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação) nos dois anos anteriores a implementação da Escola Plural:

“... Aí surgiu a oportunidade do curso no CAPE, poucas vagas, mas, eu insisti, bati o pé e consegui... Nossa escola conseguiu mandar cinco pessoas para esse curso... A partir daí deu uma guinada...”. (T. ex-professora da “escola x”).

Segundo as entrevistadas, ao realizarem um curso com uma carga horária de 360 horas no CAPE, elas foram tendo acesso às discussões teóricas que de certa forma perpassava todo o projeto da Escola Plural antes que a Escola Plural fosse implementada. De algum

modo, ao voltarem para a escola, elas traziam as discussões que eram feitas lá no CAPE, apesar de afirmarem que as discussões, nesta época, eram bastante informais, fragmentadas, feitas apenas nos trajetos de ida ou volta do curso, ou nos intervalos, já que na escola não havia um espaço formalizado para discutirem o curso que estavam desenvolvendo.

“Eu lembro que, na época, eu estava terminando o curso de psicologia e tinha uma dúvida se ia ser psicóloga ou professora, e pensava que queria fazer pedagogia também. Agora com o CAPP, eu pensei, meu curso de pedagogia tá pronto...”. (Continua, T. a respeito do contato com o CAPE).

Quando questiono uma das entrevistadas a respeito dessa adesão ao projeto e se deveria atribuir esse desejo de mudanças a que se referiam em suas falas, a experiência, à prática em sala de aula ou ao contato com as teorias educacionais, ela hesita um pouco ao responder a favor da experiência da sala de aula:

“Eu acho que... De tudo... O contexto e a experiência mesmo... Eu já tinha seis anos de experiência de sala de aula... E achava que o que a gente vinha fazendo tava errado. Mas... A verdade é que a gente não tinha coragem de mudar, não tinha segurança, né?”. (D. ex-diretora da “escola x”).

Interessante que quando retomo a sua fala anterior: então, você acha que era mais da sua prática que vinha o desejo de mudanças?

Ela reconsidera:

“Eu acho que era... [pausa] Aliás, eu, também... [pausa] Eu fiz o CAPP<sup>13</sup> em 94, então, as discussões do CAPP ajudaram muito, foram muito esclarecedoras pra época...”.

Já T. vai afirmar que:

“A partir do CAPE eu comecei a ver outras experiências... Eu lembro que eles anunciaram, no fim do curso a Escola Plural, antes de estar anunciando para todos os professores... No finalzinho do CAPP, juntaram todo mundo no auditório e o projeto da Escola Plural foi apresentado pra gente”.

Assim, a questão da instituição de um trabalho mais coletivo na escola parece ter tido, entre outros fatores, uma influência decisiva da política de formação docente implementada pelo órgão municipal denominado, CAPE, ligado a SMED/BH. E diferentemente das construtivistas dos anos oitenta, as protagonistas dos anos noventa afirmam que não estabeleceram um contato mais direto com a Universidade. Toda a discussão teórica veio mesmo do contato estabelecido com o CAPE.

Apesar de, posteriormente, conforme afirmaram, elas terem realizado cursos de pós-graduação, o fator de destaque ou pelo menos o que ficou gravado em suas memórias a respeito do processo de mudança implementado, diz respeito à constituição desse grupo

---

<sup>13</sup> Um curso de capacitação de 360 horas oferecido pelo CAPE

especial, ou seja, o trabalho mais coletivo do ponto de vista político-pedagógico e o contato estabelecido com o CAPE.

### **O irrealizado “nós”- a saída de cena das protagonistas das mudanças da “escola x”**

Segundo M.R. a “escola x” vivencia hoje um verdadeiro retrocesso em relação ao trabalho que vinham desenvolvendo no início dos anos noventa ao que ela atribui os seguintes fatores:

“Primeiro mais da metade do grupo foi embora pra outra escola e os que entraram depois não conheceram e não tem um vínculo com a história dessa escola [suspira]. Então, as pessoas que estão aqui não conseguiram retomar isso... Uma discussão sobre quais são as nossas concepções, uma discussão sobre qual é a escola que queremos... Nós estamos estáticos, ou seja, paramos no tempo... Mas isso é uma questão mais política mesmo... E não propriamente uma questão pedagógica...”.

Olha-me como se a entrevistada fosse eu e, então, dispara:

“Você está investigando as questões pedagógicas ou as questões políticas da Escola Plural?”.

Digo que, no meu ponto de vista, as duas coisas me parecem muito misturadas... Ela, então, me olha com um olhar de quem procura cumplicidade, daqueles que a gente lança quando vai dizer algo que não gostaria de ouvir, mas que não tem como fugir; como a dor de quem confessa qualquer tipo de pecado ou conversa com um psicanalista. Se o que angustiava era algo de que, apenas, se desconfiava ou se tinha uma noção muito vaga, ao ser dito adquire um peso muito forte, pois se torna tangível; do ponto de vista lingüístico tem efeito de realidade:

“O que ocorreu de fato foi uma mudança de direção... Uma direção que não conseguiu fazer um diálogo com o grupo... Eu não sei se as outras pessoas que você entrevistou te falaram da saída do grupo, da divergência que foi... E da impossibilidade de acertar as propostas profissionais, independente das relações pessoais e coisa e tal... Na verdade o que aconteceu foi um racha e aí, infelizmente, o pessoal saiu da escola”. (M.R. Professora da “escola x”)

Tal informação causa-nos uma enorme perplexidade... Como isso foi possível? Um grupo tão forte, tão unido, tão coeso? O que teria levado uma escola - com uma trajetória de sucesso e uma perspectiva coletiva como a estabelecida pela “escola x” - a esse “racha”, conforme relata M.R.?

Resgatando a história da escola pudemos perceber que os anos de 95, 96 e 97 foram muito produtivos para a escola do ponto de vista político-pedagógico. Vários projetos implementados tiveram muito sucesso; estreitaram-se os laços com a comunidade; a escola passou a receber visitas de pessoas de Brasília e do interior do estado interessados/as em compreender melhor a proposta da Escola Plural; realizou inúmeros relatos de experiência; contou com uma espécie de parceria com uma escola particular

que possui uma proposta educacional considerada alternativa... Dessa parceria surgiu o projeto “Giroletras” - que até hoje dá frutos na escola, bem como a abertura para que as alunas do curso de Magistério da escola particular realizassem ali, os seus estágios curriculares...

A “escola x” tornou-se uma “escola de ponta” – como nos dizeres de uma de nossas entrevistadas - devido ao destaque que seus projetos, arrojados e inovadores, obtiveram num cenário complexo da implementação da Escola Plural. Dito deste modo pode parecer que sua trajetória tenha sido fácil, Mas, sabemos que não foi... Quem conhece a fundo a realidade de uma escola, sabe que em seu interior há uma multiplicidade de vozes. Vozes internalizadas, frutos de formações discursivas que traduzem, por sua vez, diversificados horizontes de mundos e de “trás mundos”, conforme argumenta Pêcheux. Do embate dessas vozes antagônicas é que emergem os conflitos. Estes nascem, até mesmo, num ambiente aparentemente harmônico, mesmo num grupo considerado extremamente coeso pelos seus membros. Foi o que aconteceu com o grupo da “escola x”.

A seguinte fala de uma ex-professora da escola acaba revelando uma das inúmeras formações discursivas disseminadas no imbricado conjunto de vozes que compõem o universo discursivo da Rede Municipal:

“Não houve ninguém que dissesse assim: 'eu não dou conta' [pausa] Aliás, houve sim... três pessoas que não deram conta de ficar na escola que o tempo inteiro nas nossas discussões, puxavam pra trás, e uma delas chegou a comentar: 'Que isso? Escola pública, menino de favela, não tem a menor lógica vocês quererem trabalhar desse jeito com esses meninos, vocês ainda tem alguma expectativa em relação a esses meninos?' Foram pessoas que saíram do grupo, que na época tiveram que pedir transferência da escola...”. (I. ex-professora da “escola x”).

Tal formação discursiva traduz uma certa concepção, neste caso bastante, teleológica, pois revela uma visão, ou melhor dizendo, de uma (pré)visão em relação ao futuro das camadas populares. Entretanto, de acordo com o momento histórico vivenciado na Rede Municipal dos anos noventa, o grupo que possui um outro tipo de discurso e que defende a tese da inclusão, no embate de forças e na disputa de discursos, conseguiu sair vitorioso ao promover um discurso que agora, acima de tudo, deixará de ser transgressor na medida que será reconhecido e legitimado pelo poder municipal, através da implementação da Escola Plural. Neste contexto, o discurso da não-inclusão é que passará a ser considerado ilegítimo no espaço discursivo da Rede Municipal.

A saída de cena das professoras que não partilhavam política, nem pedagogicamente com o grupo que assume o poder na “escola x”, inaugura a constituição da hegemonia do discurso da mudança, ou seja, o discurso da Escola Plural na “escola x”. Porém, em seu interior, tal discurso de certa forma, universalizante, já encontra-se, minado ou vazado, devido às aproximações ou distânciamentos dos/as protagonistas em relação a ele. Bakhtin afirma que um discurso pode se refratar em diversos significados, a partir de certos nuances como se fosse um prisma, de acordo com a posição ou a disposição de

cada protagonista e o modo como toma esse discurso. Então a visão, mas, sobretudo, a adesão e a participação das professoras da “escola x”, em relação ao projeto da Escola Plural, não poderia ser mesmo igual para todas, mesmo entre as que de certa forma permaneceram na escola (já que as que partiram, romperam completamente com ele).

Algumas “abraçaram mais”, conforme elas mesmas relataram, mas através do entusiasmo, do prestígio e, especialmente, da legitimidade que o discurso da inclusão ia adquirindo no cenário municipal nos anos noventa, as outras protagonistas também eram levadas, contagiadas, ou mesmo, “convertidas”, no sentido sociológico estabelecido por Bourdieu ao referir-se às lutas simbólicas que ocorrem no interior de cada campo (1996).

Será que acreditavam mesmo numa escola inclusiva ou eram levadas pelo entusiasmo das outras? Ou porque de acordo com o contexto, não ousavam combater o discurso da mudança? Mas, é, sobretudo, a partir desta lógica, quase que religiosa da conversão, que emerge um espaço discursivo sem espaço para contradições, conflitos ou heterogeneidades internas. Fato já mencionado anteriormente. Neste sentido a mudança emerge como algo linear e natural, como se a Rede Municipal tivesse, indubitavelmente, caminhado para tal estágio, independente das condições simbólicas do contexto da política cultural e das disputas discursivas do campo educacional. Isso significa dizer, conforme discutimos anteriormente, que uma das principais características da institucionalização de todo e qualquer discurso de mudança, e a Escola Plural não foge a regra neste aspecto, isso quer dizer que, ao se tornar oficial este não consegue mais conviver com o diferente, por razões institucionais que muitas vezes escapam do controle, mesmo daqueles/as que desejam implementar uma escola a partir de contornos mais democráticos. A saída de cena das pessoas que não se identificavam com a formação discursiva em hegemonia na “escola x”, não significou, porém, que as que ficaram, compartilhavam da mesma forma ou faziam uma leitura única do projeto da Escola Plural.

Tomemos a seguinte fala de uma das protagonistas:

“Agora uma coisa que estou pensando, de todo jeito não vai nome, vai? Até a época em que eu entrei em 92, e as outras pessoas também entraram, havia um grupo que começou desde o início com a criação da escola e depois nós entramos... Parece que havia essa diferença, desses dois grupos na escola... E esse grupo que veio depois, a D., a I., a T., a V.... Era um grupo que questionava mais, falava mais... E o outro grupo, o que começou com o início da escola era mais do fazer sem refletir muito o que estava fazendo, de estar seguindo o livro didático ou mesmo a orientação da supervisão, mas de estar fazendo... Um grupo que está junto com a gente até hoje aqui nesta outra escola... Então aos poucos, eu sinto que houve uma mistura quando começou a Escola Plural, por isso que acho que a gente já tava vivendo um momento político dentro da escola... Aí aos poucos foi se misturando, em meio aos conflitos, resistências, até que chegou ao ponto onde estamos hoje, que se formou um grupão... Acho que até hoje nós somos um grupo especial, porque conseguimos o que muitas escolas não conseguem, que é amizade mesmo, amizade forte... Até 'extra-serviços'. Tinha muito esse interesse, essa afinidade...”. (T. ex-professora da “escola x”).

Aconteceu que esse grupo que chegou depois e que questionava mais, posteriormente, acabou assumindo a direção da escola, e com o passar dos anos, foram-se diluindo, aparentemente, os antagonismos e criando uma certa homogeneidade entre esses dois antigos grupos. Instituiu-se, então, na “escola x” o grupão, conforme argumentam algumas entrevistadas.

Com a saída de cena das professoras “insatisfeitas”, a escola vivenciou, segundo as próprias entrevistadas, um momento de grandes discussões coletivas. Muitas entrevistadas referiram a esse período como o auge da Escola Plural na “escola x”. A escola ampliou-se e entraram em cena novos/as protagonistas, quer dizer, professores/as concursados/as que optaram por serem lotados/as na “escola x” e outros/as que vieram com pedidos de transferência de outras escolas.

Foram atraídos/as pela trajetória de sucesso da “escola x”? Não possuímos dados que nos autorizem fazer tal afirmação. A verdade é que o grupo se diversificou muito. Pessoas com trajetórias, formação e concepções muito diferentes, com uma outra identidade política, mas, sobretudo, pessoas que não vivenciaram a história da formação daquele grupo, daquele coletivo, da formação daquele “nós”...

É nesse contexto que vamos assistir ao episódio do “racha” dentro do “grupão”. Conforme pudemos perceber, os dois grupos anteriores se fundiram, mas acabou transformando-se num grupo muito fechado, não conseguindo abarcar, com algumas exceções, obviamente, as pessoas que foram chegando depois, com a ampliação da escola. Há, então, a formação de um novo antagonismo dentro da “escola x”. E mesmo que a direção estabelecesse como norte discussões mais democráticas, o coletivo da escola não conseguiu dar conta desta nova dicotomização. O trecho seguinte é relatado por uma das professoras que pertencia ao antigo grupão, mas que continuou na “escola x”:

“Eu não fui porque eu achava que era possível conviver com o grupo que ficou, eu sempre tive um jogo de cintura pra conviver com os dois grupos... O grupo que saiu sempre foi um grupo muito bom pedagogicamente, mas que não deu conta de dialogar com as diferenças, aí elas saíram... E aí o pedagógico aqui dançou e tá dançado até hoje... Desde a última eleição... À entrada de um novo quadro de professores na escola fez com que se agravassem as fragilidades do grupo, quer dizer que o grupo de antes não era tão harmônico assim, percebe? Então a gente não conseguiu ser um coletivo... Administrar politicamente as nossas diferenças... E quando a direção não representa todo o coletivo você sabe que há um racha...”. (M.R. professora da “escola x”).

Mas como o lado que saiu da “escola x” vivenciou esse rompimento?

Segundo uma das entrevistadas - que se transferiu para a escola recém-criada na região do Barreiro - na época, elas não tinham muita percepção de que haviam se tornado um grupo tão fechado:

“Olhando agora para trás, porque na época nós não tínhamos essa percepção, esse grupo: eu, a D., a I., a T. (...) Enfim, esse grupo mais antigo, de certa maneira, não se abriu muito a esses novos que chegaram, acho que a D. até que não, porque ela estava na direção e coisa e tal, mas as outras pessoas que foram chegando, não só esses três primeiros novatos, mas os outros, porque a escola foi ampliada de 12 para 17 salas... Quer dizer, eram poucos os que faziam esse elo com o grupo que chegou, e que coincidentemente era esse pessoal do PSTU, que é um pessoal muito difícil de se lidar... Acabou que houve novamente essa diferenciação...”. (T. ex-professora da “escola x”).

Perguntando a M.R, que continuou na “escola x”, se ela achava que esse grupo de novatos/as resistia à direção da D. E se resistia, era porque não davam conta do fazer pedagógico ou era uma resistência política, ela faz o seguinte comentário:

“Era uma resistência política só... Tanto que hoje são eles os únicos a fazerem uma escola diferente aqui... O grupo da D. era um excelente grupo, mas era muito fechado... E quem chegava não conseguia dialogar com ele”. (M.R. professora da “escola x”)

O estudo realizado por Frade em relação às mudanças na prática de alfabetização, demonstrou que os grupos de professoras que introduziram a teoria construtivista às suas práticas, tendiam a se fechar e de certa forma não conseguiam mais dialogar com as outras colegas - que na ótica do grupo que “abraçou” o construtivismo – eram desinteressadas, mal informadas, resistentes... Mas, no caso da “escola x”, o problema não era de cunho pedagógico. Era um problema eminentemente político, simbólico. Simbólico no sentido de que disputavam espaços de poder dentro da escola. De um lado um grupo que foi revertendo o poder e se tornando hegemônico e de outro, um minoritário grupo que resistia, porque não se sentia membro desse “grupão”. Entre esses dois lados, encontramos pessoas que seguiam o “grupão” mais por conveniência que por identificação com o projeto da Escola Plural, ou mesmo, com o discurso da inclusão. Pessoas que por falta de uma liderança ou de um porta-voz legítimo, ficavam à margem das discussões, até que, com a chegada deste novo grupo, as discussões e pessoas começaram a se polarizar a se posicionar com mais nitidez no cenário das disputas internas. Neste momento os/as que ficavam “em cima do muro” começaram a tomar partido de acordo com os seus interesses e afinidades...

M.R. continua o seu relato afirmando que:

“O grupo que saiu sempre foi um grupo que idealizou uma escola diferente, que tem compromisso, sustentou essa escola anos a fio, antes da Escola Plural, sustentava essa escola com dobras, porque não tinha professor que queria vir pra cá. Sustentou com todas as dificuldades. Só que politicamente não deu conta... O que aconteceu é que chegou um grupo politicamente mais acirrado e aí se chocaram. E apesar deles serem uma minoria, os que se sentiam marginalizados acabaram simpatizando com esse grupo que entrou, nem sei se era porque se identificavam pedagogicamente com eles, não... Era mais pra fazer frente ao outro grupo... Aliás, pedagogicamente todos os dois grupos são muito avançados, tanto que, como eu já disse, é esse grupo mais acirrado que hoje banca, de um ponto de vista mais alternativo, esta escola”.

Do lado das que saíram da “escola x”, ouvimos de T. o seguinte depoimento:



“E eu acho que toda essa questão do racha, na época da eleição para a nova direção, foi um pouco de responsabilidade nossa, sim... De não ter conseguido integrar esse dois grupos...”.

Conforme discutimos anteriormente, o discurso da coletividade promovido pela “escola x” foi minado, porque talvez não tenha dado conta de estabelecer um diálogo com o diferente, mesmo que, no plano discursivo, a idéia de uma discussão mais democrática e coletiva era algo muito forte na identidade daquelas protagonistas. Acontece que esse outro, aquele que não é igual, que não compartilha das mesmas idéias, enfim, que não é “plural” não pode ser aceito, como instância de diálogo devido às dimensões internas, das concorrências e disputas de poder que partem de grupos com pontos de vistas divergentes. Esse é um dos maiores problemas envolvendo a questão da institucionalização da mudança, uma vez que todo discurso de mudança se coloca em oposição a um tipo ordem que deve ser revogada, mais que isso, revertida a fim de promover uma nova ordem. O grupo que ingressou depois na escola, não participou das mesmas discussões, não possuía a mesma identidade e negava o fato da Secretaria se colocar como seu porta-voz.

O discurso da mudança da Escola Plural emergiu a fim de tornar possível o irrealizado da escola tradicional, ou seja, promover uma escola mais democrática, mais inclusiva, partindo de uma política, pedagogicamente, pautada, entre outros aspectos, no multiculturalismo, na diversidade cultural dos sujeitos, numa formação mais humana, mais integral. No entanto é exatamente sob este aspecto que a Escola Plural irá esbarrar numa contradição interna muito difícil de resolver. Ao reverter à lógica anterior, ao instituir a mudança como paradigma, a Escola Plural acaba instituindo uma nova ordem, um novo discurso, e esse discurso único, de caráter universalizante, não consegue diluir todos os antagonismos que existiam anteriormente antes que se descortinasse essa nova ordem. De tal modo, o percurso discursivo da coletividade, ou seja, o “nós” expresso implicitamente no discurso da mudança estabelecido pela Escola Plural, não consegue abarcar “o todos” do heterogêneo universo discursivo da Rede Municipal. É por isso que, apesar de se colocar como o porta-voz dos/as docentes, o discurso da Escola Plural não pode se realizar completamente. Paradoxalmente, o irrealizado da Escola Plural está, exatamente, naquilo que pretende inaugurar, na diversidade, pluralidade...

Assim, a lógica da inversão das vozes que ocorreu em meados dos anos noventa quando a Escola Plural foi implementada na “escola x”, não conseguiu diluir os antagonismos que existiam antes dela. O que se assistiu foi à reconstituição de outras fronteiras de sítio ou o que poderíamos chamar de “a revanche” das protagonistas não-interessadas nas mudanças propostas pela Escola Plural. E que, obviamente, ficaram esperando o momento mais oportuno para se colocarem contra a lógica inaugurada pela proposta. Momento oportuno este que culminou com a nova eleição para a direção da escola, quando o grupo considerado mais acirrado, apesar de pedagogicamente muito avançado, apoiou a mesma chapa daqueles/as que se sentiam excluídos/as ou que não foram totalmente “convertidos/as” pelo discurso da mudança na “escola x”. Uma chapa, considerada pelo grupo das veteranas, como pedagogicamente “inconsistente”. Chapa esta que ganhou a eleição na “escola x” no ano de 1998.

A partir deste momento, segundo as entrevistadas, o clima foi ficando cada vez mais acirrado. A nova direção não teve condições de superar as diferenças e deu conta de “costurar os buracos” que foram surgindo entre as pessoas. A antiga diretora foi convidada a integrar a equipe pedagógica da Regional Barreiro e deixou a “escola x”. Com a sua saída uma das três professoras que haviam pedido transferência, no início da Escola Plural pode voltar para a escola. As reuniões, antes pedagógicas, um espaço mais coletivo, tornaram-se, apenas, repasses de avisos e normas, de caráter mais administrativo. Algumas das professoras inovadoras foram convidadas para atuar em outras instâncias. Aos poucos, as pessoas foram se agrupando de acordo com as suas afinidades e interesses pessoais. Umhas mais interessadas nas propostas alternativas, porém, isoladas. Outras voltaram à velha rotina do livro didático. As discussões coletivas foram se tornando cada vez mais raras. Os projetos da escola foram ficando esquecidos. Já não falavam mais em “ciclo” com o mesmo entusiasmo de antes, e pelos corredores da “escola x”, a palavra “série” retornou com muita força.

Até que...

Ofereceram a antiga diretora da “escola x”, que fora atuar na Regional, a direção de uma escola a ser construída para atender as demandas por escolarização de uma certa região do Barreiro. Ela não “pensou duas vezes”, convidou as professoras da “escola x” que mais se identificaram com a proposta de escola, que ela acreditava, e o que se assistiu foi um verdadeiro pedido de transferência em massa. Juntas esta equipe de profissionais formou a “escola y”, uma escola com uma proposta de educação alternativa, bastante parecida com a da escola particular com a qual vivenciaram o movimento de parceria no início dos noventa, com a diferença de que, ao contrário da escola particular, estas protagonistas atendem as crianças mais carentes de uma região da periferia do Barreiro. Elas continuam tentando fazer um trabalho pautado numa “perspectiva mais coletiva”, só que hoje, segundo T., que se tornou coordenadora da “escola y”, “com mais cuidado para não nós tornarmos aquele grupo fechado da “escola x””. Continuam elaborando projetos considerados arrojados e inovadores. Continuam promovendo relatos de experiências, mas, segundo elas, “com mais maturidade”. Continuam, enfim, construindo uma trajetória profissional de sucesso... No ano 2000, T., juntamente com uma outra ex-professora da “escola x”, que atua na equipe pedagógica da Regional Barreiro, conseguiu editar um livro de alfabetização, aprovado pelo MEC, sem falar nas assessorias, palestras e cursos que algumas das professoras da “escola y” são convidadas a prestar no interior do Estado de Minas Gerais.

A “escola y” é uma escola muito dinâmica, que apesar de estar apenas começando e funcionar numa sede provisória em um prédio comercial, vem construindo uma trajetória educacional muito interessante na Rede Municipal. Em breve ela deverá se transferir para a sua sede definitiva, terá o número de turmas ampliadas, receberá novas professoras (ou professores), conseguirão realizar o desafio de se manter na mesma perspectiva coletiva? Conseguirão integrar os/as docentes que chegarão posteriormente e não terão vivenciado todo a trajetória que construíram? Conseguirão manter a constituição desse “nós”?

## **Germes da mudança na “escola x”?**

Paradoxalmente hoje na “escola x” o grupo que vem implementando práticas consideradas alternativas é, exatamente, o grupo que de certa forma fazia frente ao que detinha a hegemonia na escola. Conforme relata a entrevistada, “os dois grupos eram pedagogicamente bons”. (M.R. professora da “escola x”), mas, não conseguiram elaborar juntos uma proposta que conciliasse os interesses dos dois grupos. Conforme pudemos observar, essa falta de diálogo acabou levando ao “racha” da época da eleição, ou seja, o irrealizado “nós” da Escola Plural materializando-se na “escola x”. Entretanto, apesar de algumas entrevistadas afirmarem que hoje a “escola x” vivencia um movimento de refluxo muito grande, pudemos observar, através dos contatos que mantivemos, algumas ações que acabaram institucionalizando-se e criando raízes na escola que acabam por definir uma espécie de *ethos cultural* ou “efeito estabelecimento” - conforme afirma Deroeut- e que vai ser muito difícil desconstruir.

Uma dessas ações é o Festival de Cultura da “escola x”. Tal festival consegue mobilizar a escola inteira, nestes momentos as diferenças ficam em segundo plano, pois todos se unem em torno de um objetivo comum: o festival. É claro que esses momentos são raros, mas traduzem todo o potencial de coletividade da “escola x”. São exatamente nestes momentos profanos, profanadores, de rara beleza e vigor, que o sagrado, essa espécie de diálogo sutil, sem palavras, sem voz pode emergir. Surge a partir do corpo que fala através das danças, das canções, das celebrações, das apresentações. Talvez porque nestes sagrados momentos nos esqueçamos das nossas diferenças e apenas celebramos... Nestes momentos podemos ser realmente o nós, o todos, o todo mundo que professamos em nossos discursos e que, por inúmeras razões, não damos conta de realizar em nosso dia a dia escolar, consumidos/as pelas diferenças, pelas contradições e contrariedades que vamos acumulando em nossos discursos...

Nesse lugar marcado pelo hibridismo, pelas ambigüidades – onde se misturam o tradicional e o inovador, para além das fronteiras estabelecidas entre o instituinte e o instituído, e não na mudança em si, ou seja, na alteração dos métodos, propostas oficiais ou parâmetros curriculares, que quase sempre se apresentam como uma construção alternativa visando produzir “melhorias” nos sistemas de ensino vigentes – é que o fluxo e o refluxo da mudança vai nos dando algumas pistas sobre os rumos que poderemos tomar se não quisermos cair nas armadilhas de uma prática congelada e estagnada demais (o oficial?), mas, tampouco, nos deixarmos seduzir, demasiadamente, pelo brilho ofuscante de um irrealizado devir (o alternativo?), fruto das atuais retóricas de mudança educacional.

## **Novos personagens entram em cena na “escola x”: Os fluxos e refluxos da mudança**

Além do Festival de Cultura, algumas outras ações traduzem um movimento altamente arrojado no interior da “escola x” que nos indica que é impossível afirmar categoricamente que tal escola vivencia hoje um completo retrocesso. Naquela escola a realidade apresentou-se de uma forma muito mais complexa, híbrida, ambivalente... De acordo com Correia, se alguns/as professores/as resistem passivamente, apenas reclamando, outros/as, pelo contrário, resistem ativamente, produzindo mudanças que não estavam inscritas no projeto de inovação definida pela reforma, mas que, por vezes, a ultrapassam, quer quanto a sua natureza, quer quanto à estrutura do seu processo de produção. No primeiro caso, a reforma é sentida como não dizendo respeito aos/as professores/as, que aparentemente, aceitam-na, mas, que, na realidade, não incorporam-na em sua prática. No segundo, os/as professores/as encontram na reforma o pretexto de mudança em que eles/as se assumem como produtores/as, mesmo que as mudanças implementadas não reflitam a mudança instituída, desejada pelo poder central. Quando isto ocorre os/as docentes tornam-se, segundo Correia, sujeitos da mudança, capazes de produzir inovações de base. É certo que esse processo autoformador e auto-organizador, relatado no segundo caso, é sempre um processo sinuoso, cheio de conflitos...

Em uma escola em que os/as profissionais voltaram a trabalhar de forma isolada, a falar em série, e pautar-se apenas no livro didático, um grupo de docentes “ousa” não falar sequer em disciplina, ou seja, banir a questão da área, no sentido restrito de um recorte muito rígido dos saberes. Estes/as revolucionários/as professores/as recusam o rótulo de “plurais”, politicamente até colocam-se contra o projeto, mas defendem uma escola democrática... Neste sentido, conforme discutimos anteriormente, há uma multiplicidade de vozes que compõem o universo discursivo da Rede Municipal.

Tomemos, então, o seguinte trecho da entrevista com Iv que atua com o terceiro ciclo na “escola x”:

“Nós somos uma equipe de sete professores e trabalhamos com cinco turmas... Vou falar um pouco desse nosso trabalho pra você entender... Bom, a nossa equipe não acredita na produção do conhecimento de forma compartimentalizada, ‘eu vou lá e dou matemática, o outro vai lá e dá português, outro chega e dá história...’ A gente não acha que o aluno aprenda dessa forma fragmentada... Mas, a gente tenta manter um professor de cada área para formar a equipe... Porque a gente não acredita muito nessa história de formar cidadão crítico sem saber ler e escrever... Então, a nossa proposta de trabalho não é por disciplina, mas, por temas onde a gente busca aquela determinada informação que a gente está priorizando naquele trabalho... E nós estamos agora trabalhando em cima de dois eixos: um que a gente chama de matemática social e outro de leitura e de escrita. Portanto, os professores não têm uma turma exclusiva e muito menos se encontram por área... Porque o centro não é a disciplina, a disciplina é só um suporte...

(...)Então, no início do ano, nós tivemos a idéia de abrir as atividades com uma gincana, todo mundo junto do terceiro ciclo lá na quadra e a gente fazendo testes, avaliando a questão da sociabilidade, depois subia e pedia para que eles fizessem alguns registros... Foi aí que a gente percebeu que esses nossos alunos não sabiam ler e nem escrever, mas, estavam na sexta série”.

Questiono, então, de onde surgiu a idéia deste grupo de trabalhar nesta nova perspectiva ao que Iv. responde:

“Surgiu de uma reflexão que começou no ano passado quando nós tivemos alguns alunos que saíram da oitava série sem saber nada... E isso causou uma angustia muito grande, um mal-estar muito forte no grupo, e aí a gente começou a pensar, ‘o que é que a gente quer’? A gente que ficar aqui falando com esse menino que ali existe a Ásia, a Europa, e o menino não sabe nem onde fica o Mineirão... Aí nos fomos fazer o projeto Pampulha por influência do S. que é professor da tarde e da noite”.

Pergunto como se deu essa influência, se ele é de outro turno?

“Ah... É porque o S. vibrou muito com a nossa proposta, ela acredita muito nisso, nessa nossa proposta da manhã, e ele não vem trabalhar aqui porque ele não dá conta de levantar cedo... [risos] Então, acontece de às vezes ele fazer uma proposta pro noturno, o pessoal não aprovar e a gente ‘catar’ a proposta dele... Então, assim, ele acaba se tornando um suporte a mais no nosso trabalho... A gente fica esperando por ele na hora do almoço, aí ele chega mais cedo e a gente vai embora mais tarde, pra garantir esses encontros”.

Fora do horário de trabalho... – argumento.

“Fora... Muitas vezes ele liga e diz que é pra gente esperar que ele tá com uma idéia legal, aí a gente vai lá pra biblioteca discutir. E depois a gente leva a proposta pra reunião do grupão na sexta-feira... Então, assim, essa escola não tem uma coordenação por pura incompetência da direção, porque aqui haviam pessoas articuladas pra isso... Mas pra nós não faz diferença... Porque quem tá de fora, assume as demandas do grupo. Você viu, eu estava lá com os alunos tirando um representante, aí eu vim pra cá, e o A. assumiu, isso não tem o menor problema pra gente... Porque todo mundo tá envolvido com o trabalho de todo mundo, e se por ventura alguém faltar, ninguém vai ficar tapando buraco e enrolando o aluno, porque as pessoas sabem em que pé parou o trabalho anterior.

A gente já tava muito angustiado com isso aqui... E aí a gente começou a ver a experiência da... [cita o nome de uma outra escola da Rede Municipal] e a sua proposta de Educação da Classe Trabalhadora... E a gente foi começando a perceber que o fato do aluno ter dificuldade de aprendizagem, ele não tem que ser excluído o tempo todo, não... Ele tem que ter um outro contato com os outros alunos, porque ele também tem muito que contribuir de acordo com a sua vivência, mesmo que ele não dê conta de escrever.

O que, então, fazer com esses alunos que não estavam sabendo juntar o b com o a? Foi então que a gente fechou na questão da leitura e da escrita como parte de uma demanda específica daqueles alunos e nós bancamos duas turmas de 14 alunos, claro que aí as outras ficaram mais cheias... Mas nós optamos por fazer assim para termos uma interferência mais direta com esses alunos... Só que no outro projeto que a gente chama de Matemática Social, esses alunos ficam todos juntos... Então, durante o decorrer do ano ele não fica isolado numa turma de projeto, essas que muita gente chama de ‘turma projétil’, aquela ‘bomba’ que ninguém quer pegar... [risos]. E mesmo na Escola Plural separam muito esses alunos, sempre

separaram, desde o início de sua escolarização e aí eles já chegam aqui no terceiro ciclo rotulados.

Aí no início do ano teve aluno que falou assim: Mas eu sou da turma dela, professora? Como quem diz assim: 'dessa que é bonitinha, certinha, inteligente?' 'Uai? É!' Aí eles ficavam olhando pra cara da gente, assim, meio desconfiados... Foi aí que nós tivemos uma conversa franca com eles, antes de montarmos essas duas turmas... Olha, vocês sabem que vocês estão com essa e essa dificuldade, mas, isso não vai impedir que a gente faça um trabalho legal aqui, só que aí vocês vão ter que fazer a parte de vocês também... Então a gente vai formar essas turmas e nós vamos fazer um compromisso aqui... Porque vocês estão aqui de passagem e depende de vocês o sucesso ou não do trabalho que a gente desenvolver... Acontece que aluno não é bobo, ele sabe direitinho qual é o ponto fraco dele, ele sabe que ele não sabe... E quando a gente dava uma avaliação eles diziam assim: E nem adianta... A gente já sabe que vai errar tudo mesmo.

No início a gente tava com muito medo de realizar essa proposta, porque a gente não queria de maneira nenhuma repetir aquela lógica do rótulo, mas acho que a gente foi tão franco com eles, tão abertos, que hoje tem menino que avançou e não quer largar essas turmas, enquanto tem menino das outras turmas, que querem vir pras essas, isso mostra o caráter do nosso trabalho, e aí entra, a questão da auto-estima e até da disciplina deles que melhorou... Porque eram meninos que não se envolviam em nenhuma atividade da escola, porque eles eram tratados com a idade que eles não tinham... É claro que falando desse jeito dá a impressão que a gente fez milagre, mas, não é isso não... As coisas não são fáceis... Mas, a gente fez uma opção”.

Quando pergunto como as outras pessoas percebem esse trabalho deles/as, Iv. responde:

“Na verdade as pessoas não conhecem direito... Elas vêem algumas coisas acontecendo, mas não sabem direito o que é... Nem a direção da escola conhece, porque não tem interesse também... Nós até tentamos, mas não houve diálogo, ou qualquer tipo de abertura”.

Na sua percepção, então, falta esse diálogo com o coletivo aqui?

“Falta...”.

Mas, isso é uma coisa só de hoje, da atual direção ou nunca existiu na escola?

“Na minha opinião? Nunca existiu... Antigamente as pessoas conseguiam colocar mais as suas idéias... Mas, assim, 'diaaaálogo'? Trabaaaalho coletivo? Houve alguns grupos puxando determinados trabalhos, às vezes até carregando nas costas”.

Quando você entrou aqui em 95, você achou que esse grupo que já estava aqui era um grupo fechado?

“Não... Não era um grupo fechado, não... A gente não tinha ranço nenhum não, como algumas pessoas comentam; o que aconteceu foi o seguinte: antes a escola era bem pequena, todo mundo dobrava, todo mundo conhecia todo mundo, aí se ampliou, fizeram o terceiro ciclo, no caso no turno da noite... E o que existia era aquele 'ciuminho' bobo, tipo assim, o terceiro turno vai promover uma olimpíada dos alunos do terceiro ciclo, aí era problemático... Porque é evidente que os outros alunos começam a cobrar também... E

existia o contrário também, tipo assim, o segundo ciclo estava envolvido num trabalho e o terceiro ciclo, não... Aí se marcava encontros no sábado, alguns não vinham... Então, ficava aquela cobrança... Havia era uma falha de comunicação mesmo, mas, eu acho que isso é coisa de escola mesmo, não é só dessa escola, não foi só da outra direção, é desta também, essa coisa de que o professor acaba sendo professor do turno, e não da escola... Eu participo de um projeto de educação de trabalhadores e lá, também, a gente vive isso... É uma experiência fantástica de EJA, e até lá, tem um pouco disso, também”.

Pergunto se ela acha que a sua escola estaria vivenciando um processo de refluxo?

“O que acontece é que pra mim, na verdade, a escola nunca foi por ciclo mesmo, eu não tenho a menor dúvida disso, era série, mas, disfarçada de ciclo, só substituía o nome, mas, no fundo a lógica era a mesma da série... Assim, por exemplo, o professor do terceiro ciclo é do ciclo e não da turma... As pessoas não conseguiram incorporar essa idéia, sabe? Eu acho que eu não tive muita resistência, porque a minha formação na UFMG foi toda voltada para essa questão do aluno como centro, uma discussão muito boa dessa questão da cultura e do lazer, apesar da minha especialização ter sido na natação, na área do esporte mesmo, eu tive uma ligação muito forte com o pessoal da Educação... Eu fui pra FAE<sup>14</sup> e lá eu tive contato algumas pessoas... E aí eu comecei a me envolver mais com essas questões da educação... Fui monitora de uma professora lá durante um ano... Quer dizer, eu já estava envolvida com esse pensamento do corpo como produtor de cultura... Então, eu tive mais facilidade de lidar com muitos pontos da E.P. E, talvez, naquela época, eu não questionasse muito, porque também não tinha a prática, né? Então, assim, quando eu entrei na prática mesmo, eu fui percebendo algumas falhas... Hoje eu tenho muitas críticas ao Projeto da Escola Plural”.

O relato de Iv. permite-nos estabelecer algumas reflexões a respeito do processo de transgressão e institucionalização da mudança ocorrido na “escola x”. A primeira refere-se à presença, no discurso das professoras, de uma co-relação que se evidenciou entre a mudança de prática, de postura e uma espécie de insatisfação com essa prática, relacionada a uma aproximação com determinados espaços de reflexão mais teóricos. Tal constatação pode ser percebida, tanto na fala das primeiras protagonistas das mudanças na “escola x”, quando estas afirmavam que: “(...)havia uma insatisfação muito grande do grupo...”; “E a minha preocupação maior era: ‘gente, isso é uma sacanagem com esses alunos, terem de repetir tudo de novo, sendo que eles avançaram tanto!’ É o pior, sabe? É que eu não ficaria com os repetentes...”; “Eu tenho uma experiência pessoal porque em 93, eu peguei uma turma de alfabetização que não se alfabetizou naquele ano...”, entre outras – quanto na fala de Iv, quando esta argumenta que: “Foi aí que a gente percebeu que esses nossos alunos não sabiam ler e nem escrever, mas, estavam na sexta série...”. “E isso causou uma angustia muito grande, um mal-estar muito forte no grupo. Os alunos saírem da oitava série sem saber nada”. – essa imagem emerge de forma contundente em seus discursos.

De acordo com as nossas análises parece que - quando a questão da não-aprendizagem do alunado deixa de ser uma coisa “natural” para o/a professor/a, quer dizer, naturalizada e externalizada através de certas formações discursivas que justificam o fracasso, pautando-se apenas na questão do “desinteresse” dos/as aprendizes, sem

---

<sup>14</sup> Faculdade de Educação da UFMG.

problematizá-la mais profundamente; quando o professorado começa a questionar-se a respeito de por que esse/a aluno/a não aprende; quando o insucesso, a falta de aprendizagem e até mesmo, esse “desinteresse” parece incomodar, causar um certo mal-estar, conforme relatam as entrevistadas - é que talvez pudéssemos começar a pensar em termos de mudanças significativas...

Em contrapartida sabemos que é próprio das retóricas de mudanças, apresentar-se a partir de um certo “efeito religioso”, numa tentativa de “conversão”, como discute Pêcheux, ou seja, as propostas buscam convencer o outro para que a mudança se realize, sem que haja muito espaço para a contradição e conflitos. Vimos na segunda parte deste trabalho que as retóricas de mudança trabalham, via de regra, na perspectiva da negação. Negação de um modelo que pretendem superar, bem como a institucionalização de um novo modelo. Não trabalham numa perspectiva de negociação, devido às características do lugar social e político que ocupam (são oficiais, temporais, políticas), devido às limitações e restrições impostas pelo gênero discursivo (é necessário fazer algumas proposições, mesmo que não sejam explicitamente prescritivas, como é o caso da Escola Plural), devido às representações a respeito de ter a Secretarias como porta-voz (trata-se de um discurso relatado e intermediado por outras leituras e não do discurso direto das professoras), enfim... Tal caráter levar-nos-ia a uma espécie de simulacro de mudança. “É como se, parecesse ‘convertida’, mas continuasse reproduzindo práticas anteriores, apesar de me mostrar diferente...”.

Ocorre que o acesso cada vez maior das protagonistas às formações discursivas das Ciências da Educação, mediante cursos, seminários, congressos, contato com instâncias formadoras, no caso o CAPE e a Universidade, forja-se um tipo bastante específico de profissionalização, que caracteriza o que Popkewitz denomina de professor-profissional.

Tal identidade profissional tende a promover certos protocolos de leitura que deverão funcionar como chaves, e que de certa forma, ajudarão estes/as profissionais a “abrirem determinadas portas” (“e fecharem outras”) em relação aos documentos produzidos pelas reformas. Permite que haja uma aproximação maior destas com o contrato discursivo estabelecido, quer dizer, tais protocolos favorecem uma leitura mais integralizada dos documentos-propostas, na medida em que, se pode agir interpretativamente a partir dos mesmos movimentos que os/as autores da proposta, fizeram gerativamente.

Entretanto este não é o único fator em se tratando de uma leitura mais próxima do contrato narrativo estabelecidos pelas propostas. Percebemos que o tipo de leitura vai variar, também, de acordo com a imagem ou representação que os/as leitores/as fazem de seus interlocutores, no nosso caso, a Secretaria Municipal de Educação. Na “escola x”, havia um grupo que de certa forma se identificava politicamente com a administração da época, mas, havia um outro grupo que possuía uma posição de não-adesão. Apesar de ambos serem “bons” pedagogicamente como afirmou uma das entrevistadas, não compartilhavam dos mesmos discursos em relação ao projeto da Escola Plural. Um grupo questionava que a proposta havia vindo de “cima pra baixo”,



que era uma arbitrariedade da prefeitura, e se recusava, até, a usar o termo “projeto” nas atividades que desenvolviam, ou qualquer palavra que os aproximasse da Escola Plural. Para o outro grupo essa questão não era uma questão relevante, aliás, não fazia diferença se o projeto havia vindo de “cima para baixo”, o fato é que tais protagonistas acreditavam na proposta de educação que o projeto suscitava e, então, elas apostavam nele.

Tal aspecto leva-nos a refletir a respeito das seguintes questões:

Será que os/as docentes que tiveram acesso a esses gêneros discursivos mais científicos, a partir do contato que estabeleceram com as instâncias de formação, possuem um capital simbólico tal que os possibilita uma leitura mais próxima da que os/as autores/as das propostas imaginaram? E ainda, será suficiente apenas realizar uma leitura mais “fiel” destes documentos-propostas para que a mudança se efetive? Tais documentos são escritos para uma comunidade bastante heterogênea de leitores/as, entretanto, percebemos na segunda parte deste trabalho, que algumas lacunas só podem ser preenchidas por um tipo bem específico de leitor/a. Iv., uma de nossas entrevistadas, ilustra um pouco essa situação, através da sua perplexidade e do seu espanto diante do fato de que na “escola x” as pessoas se identificaram muito com a Escola Plural e a levaram a termo, sem muitos questionamentos: “Quando eu entrei aqui, eu senti que essa escola era uma escola diferente...”. Conforme pudemos perceber a “escola x”, conseguiu mandar cinco professoras para o curso de 360 horas oferecido pelo CAPE, intitulado CPP, um ano antes da Escola Plural. De acordo com as próprias entrevistadas este curso foi decisivo para a fomentação de uma discussão coletiva mais profunda a respeito do fracasso dos aprendizes na “escola x”. Segundo uma dessas entrevistadas, antes da Escola Plural ser lançada, a proposta teria sido apresentada a elas, no auditório do CAPE.

Será que é exatamente no vazio inaugurado por essa espécie de angústia em relação ao fracasso dos/as aprendizes, que as mudanças podem se tornar paradigmáticas? Caso não haja essa “fissura”, essa “rachadura”, essa espécie de desestabilização, as mudanças tendem a se tornar apenas simulacros, fadadas a refluírem sempre que mudarem a direção de uma escola ou um determinado grupo sair de cena? O que a “escola x” nos indica em termos transgressão e de oficialização de mudanças?

A “escola x” remete-nos a uma espécie de lacuna ou um eterno vazio a ser preenchido no campo educacional. Mas, também, nos lembra que os conflitos, onde se convergem forças antagônicas como o oficial e o alternativo, por exemplo, emergem das práticas cotidianas. Fala-nos dos sentimentos de pertencer e/ou não pertencer a um grupo. Fala-nos, ainda, que, em relação à oficialização das mudanças, o professorado parece sair com concepções superpostas, com dois discursos internalizados, divergentes, mas concomitantes. Um mais acadêmico, adquirido a partir dos contatos que estes/as vão estabelecendo, ao longo de sua profissionalização, com o que denominam de “a teoria”, seja em sua formação inicial, seja a partir dos cursos, congressos e reformas educacionais. O outro mais prático, adquirido na vivência do dia a dia, dos seus fazeres e

dizeres cotidianos. Duas concepções que se cruzam, se sobrepõem, mas, se contradizem... E que parecem ser utilizadas, separadamente, nas inúmeras situações e de acordo com o interesse destes/as docentes. Por exemplo, muitos/as afirmam que: “‘teoricamente’ não vejo problemas com a Escola Plural, mas na ‘prática’”. Como algo pode ser teoricamente bom, se não é bom na prática e vice-versa? Há uma contradição aí. Quer dizer, estas duas dimensões (teoria e prática) ainda se encontram muito enviesadas no imaginário e nos discursos dos/as docentes.

Muito distante do voluntarismo, ou das “boas intenções” das equipes destinadas a elaborar Propostas Pedagógicas ou Reformas Educacionais, ou, ainda, das polêmicas discussões acadêmicas relacionadas ao poder das Ciências Sociais de descreverem ou de prescreverem soluções para os problemas educacionais, encontram-se os professores, ainda dito e escrito nestes documentos-propostas no masculino, apesar de seu grande alvo constituir-se de professoras. Um grupo heterogêneo e complexo demais, cuja Modernidade, com todo o seu aparato baseado na razão, nas Ciências Humanas e sua tentativa de problematizar, teorizar, tipificar, revelou-se um tanto quanto falível. Falível porque a construção da imagem, ou seja, da figura produzida pela Ciência, o professor-profissional, vai além de todas as tipificações que tentam em vão alcançá-los/as. O professorado é tão heterogêneo (de variadas idades, gostos, hábitos, formação, práticas e discursos tão diferentes) que fica complicado estabelecer “os professores deveriam isto, os professores poderiam aquilo” como se fossem iguais e tivessem as mesmas trajetórias, planos, projetos. Novamente aqui o irrealizado “nós”, fruto das retóricas de mudança vai se materializando...

Ousamos dizer, a partir do nosso estudo, que apesar dos/as docentes manterem uma posição “dominada” em relação às instâncias de produção acadêmica (discurso científico), de políticas públicas (discurso das reformas) e de distribuição e circulação do mercado educacional (discurso editorial) - constituindo-se enquanto consumidores/as dos bens culturais aí produzidos - como livros, teorias, projetos e reformas... Enfim, pode-se dizer que tudo o que lhes é dirigido obterá êxito se estes/as incorporarem, corporificá-las, quer dizer, torná-las executáveis, colocá-las em prática, materializá-las... Portanto, apesar de sua condição dominada, sem o professorado, as proposições, teorias e políticas são apenas um conjunto de abstrações, mesmo as produzidas de forma “alternativa”, tendo a Secretaria de Educação como uma espécie de porta-voz...

As professoras, em seus constantes afazeres cotidianos, trabalham numa lógica bastante parecida com a das “costureiras”, “artesãs”. Seu trabalho diário envolve “remendos”, “reparos”, “acertos” como numa espécie de bricolagem muito sutil dos discursos que lhes chegam do exterior. Neste sentido, conseguem restabelecer rastros de tradição onde àqueles/as que planejam, só enxergam inovação, mas também, são capazes de realizar o caminho inverso e imprimir à tradição “um não sei o quê de inovação”. Forçando as pesquisas, bem como as políticas educacionais, perseguir e tentar compreender melhor essa lógica (ou seriam lógicas?) mimética, ambígua e híbrida do professorado...

Mas, para isso é necessário que os/as pesquisadores/as e os/as planejadores/as construam outras narrativas, ou quem sabe, novas metáforas científicas que possam dar conta desta multiplicidade de vozes, desta realidade por vezes paradoxal, múltipla e complexa demais, onde se encontram estas “professoras”, que os programas e reformas julgam conhecer bem (mas será que as conhecem tão bem assim?) a ponto de prescreverem e decidirem o que é bom ou ruim para elas.

É fundamental, então, re-visitarmos nossos modelos e epistemologias sobre o sujeito. É fundamental, também, aprendermos a estranhar o que por vezes nos parece familiar e a enxergar no imponderável as marcas e os indícios das práticas destes/as sujeitos híbridos, multifacetados, que são produtos e produtores deste momento histórico e cultural que certos/as intelectuais estão chamando de Pós-Modernidade.

Quando tinha quase todas as respostas.  
Mudaram-se as perguntas.  
(Grafite-Paris)

... e o fim de nossa viagem será  
chegar ao lugar de onde partimos.  
E conhecê-lo então pela primeira vez.  
T.S. Eliot

### **Ponto(s) para outras partidas...**

Num importante trecho de seu livro “O encontro marcado”, Fernando Sabino fala através do narrador os seguintes dizeres:

“De tudo ficaram três coisas: a certeza de que ele estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção um caminho novo. Fazer da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sono uma ponte, da procura um encontro”.

A sensação de que seria impossível colocar um ponto final nesta dissertação nos assombrava, mas ao mesmo tempo nos redimia da terrível missão de ter que dar conta de tudo, de todas as questões aqui propostas ou levantadas. Ainda mais quando tratam de um objeto, assim, tão complexo quanto este das mudanças educacionais contemporâneas, seus processos de transgressão e de institucionalização.

Na primeira parte deste trabalho tentamos construir um quadro de referências que recuperasse, entre outros aspectos, as bases epistemológicas dos atuais discursos de mudança e que, também, nos permitisse transitar pelo insólito terreno das retóricas das reformas de um modo mais atento. Entretanto, conforme pudemos constatar, as mudanças de que falávamos são paradigmáticas, e muito recentes. Boas partes de seus efeitos ainda são incompreensíveis para todos nós pesquisadores/as e não-pesquisadores/as sociais, porque sofremos suas conseqüências diretas. De fato, segundo Giddens (p.12), as incertezas, mas também, as oportunidades, criadas neste contexto são bastante novas. Não se pode lidar com elas com “remédios antiquados”, e muito menos elas respondem a receita iluminista de que mais conhecimento seria sinônimo de mais controle e poder. Estamos vivenciando fenômenos sem precedentes na história da humanidade.

Tal aspecto nos remete há muitas questões, e entre elas, algumas que nos parecem fundamentais:

Neste cenário em que as teorias críticas e seus macro-modelos de explicação da realidade apresentam-se falíveis, qual seria o papel das políticas públicas, e mais especificamente, das políticas educacionais em se tratando da fomentação de mudanças? Descrever? Prescrever? Oficializar? Instituir novas práticas? Ou abrir espaços para que mais movimentos instituintes possam irromper no interior das práticas docentes? Neste contexto, qual seria o papel das Ciências Educacionais? Libertar-nos dos dogmas quase “religiosos” da chamada Ciência Educacional, para que possamos nos tornar “transgressores” dos nossos próprios discursos?

Na segunda parte, tentamos compreender melhor o processo de produção do discurso de mudança educacional, via inclusão, produzido pela Escola Plural, que se tornou hegemônico na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, levantando alguns aspectos que julgamos importantes, a partir contrato discursivo estabelecido pela mesma. Identificamos, no discurso oficial-alternativo produzido pela Escola Plural, certos percursos temáticos, ou alguns implícitos, que acabam determinando uma espécie de protocolo para que a sua leitura se torne efetiva. De modo que, caso o/a leitor/a não compreenda este protocolo, fica, de certa forma, impossibilitado de realizar interpretativamente os mesmos procedimentos que os/as autores/as da proposta realizaram gerativamente. Isso significa afirmar que a Escola Plural requer um tipo bem específico de leitura e não qualquer leitura. Entretanto inúmeras leituras (“infiéis”?) a seu respeito foram/são realizadas continuamente. A que podemos atribuir essas leituras que se afastam do contrato discursivo estabelecido pela proposta? Fala-se, hoje, de um refluxo em relação às práticas inovadoras que vinham acontecendo nos anos noventa; parece-nos que tal questão esbarra, entre outros aspectos, no contrato discursivo estabelecido pela proposta. Neste sentido, esse possível refluxo, que algumas entrevistadas comentaram, estaria ocorrendo devido a um rompimento das cláusulas do contrato discursivo estabelecido pela proposta? Tal problema estaria ocorrendo porque a Escola Plural tornou-se obra muito “aberta”? Ou, pelo contrário, porque ela teria se fechado demais em alguns aspectos?

A terceira parte do nosso estudo foi uma tentativa de investigar melhor a seguinte questão: já que o documento da Escola Plural afirma que a proposta nasceu da prática de certos/as professores/as; não seria “má-idéia” tentar conhecê-los/as mais de perto. Foi o que tentamos fazer... Captar os discursos destes/as profissionais de quem a Escola Plural se coloca como porta-voz... Conseguimos? Desde o início da pesquisa nos deparamos com algumas dificuldades, mencionadas ao longo do estudo, como, por exemplo, encontrar atuando nas escolas indicadas pela SMED/BH os/as protagonistas das mudanças anunciadas no documento como produtores/as de experiências significativas. O que a saída de cena destes/as protagonistas representou para o processo de mudança que vinha sendo implementado nas escolas em que atuavam? Com relação à “escola x”, vimos que, por um lado, a saída de cena destas protagonistas significou uma ruptura que, por sua vez, levou a uma espécie de estagnação das práticas arrojadas que a escola vinha implementando, conforme o relato das entrevistadas. Por outro, pudemos diagnosticar um movimento instituinte, altamente inovador, irrompendo novamente no interior da “escola x”, dando-nos amostras de que se existe um “refluxo” acontecendo, não

podemos nos esquecer dos “fluxos” das mudanças que emergem cotidianamente, a partir das práticas alternativas desenvolvidas no interior das escolas. A “escola x” revela-nos, deste modo, essas ambigüidades...

A ambigüidade é, aliás, uma característica marcante dos discursos, já que estes, sobretudo a partir da chamada virada lingüística, têm nos indicado que são mesmo heterogêneos, permeados de estratégias (discursivas) onde se articulam poderes e saberes. Não de forma dicotômica - onde um discurso pode simplesmente ser substituído por outro por ser mais verdadeiro como propõem algumas análises mais estruturalistas - mas em um jogo complexo e instável.

Vimos na terceira parte do nosso estudo que as práticas podem ser de fato cooptáveis ou fontes de resistência. Uma via de mão dupla, como o poder. Por serem formas, ou melhor, exercícios de poder, são fragmentadas e dispersas. Podendo ser, ao mesmo tempo, anteparo e ponto de partida para estratégias opostas, mas não no sentido binário de oposição. Daí dizermos, na esteira dos estudos foucaultianos, que nenhum discurso é inerentemente libertador ou opressivo. A condição de qualquer discurso é uma questão de investigação e não de proclamação. Daí que a verdade, para Foucault, estaria circularmente ligada aos sistemas de poder que a produzem e a apóiam, e aos efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. Se o poder e a verdade estão ligados nesta relação circular, os discursos devem ser vistos como “regimes de verdade”, conforme discutimos anteriormente, e circunscritos num espaço e num tempo característico. Daí a oposição “Escola Tradicional” de um lado versus “Escola Plural” de outro, levar-nos mais a um desgaste que a reflexões que nos fariam caminhar mais, alçar novos horizontes no terreno educacional. Enquanto ficamos apenas defendendo “posições” no campo educacional, poderíamos estar pensando que tanto a escola considerada Tradicional quanto à Escola Plural, esbarram em determinadas questões que acabam ficando em suspenso.

Em nosso estudo tivemos a oportunidade de nos aproximar de algumas delas:

A dificuldade de propor um projeto com características universalizantes em meio a uma heterogeneidade de posições e disposições de leitura e de práticas docentes; a resistência do professorado ou uma certa dificuldade de lidarem com textos do gênero científico; a emergência de leituras a respeito do projeto, que não foram autorizadas por seu contrato narrativo; a ambigüidade de sentimentos e posições antagônicas em relação aos órgãos de formação como o CAPE - que hora é visto de forma positiva, ora é criticado como “mais um braço da prefeitura”.

Estas foram apenas algumas das múltiplas situações desafiadoras que nos deparamos neste estudo.

Resta-nos saber:

Para onde está caminhando a Rede Municipal hoje? Que balanço podemos fazer destes quase sete anos de Escola Plural? Como ela tem sido afetada pelas mudanças paradigmáticas a que nos referimos na primeira parte deste estudo? Quais são, hoje em dia, os discursos mais aceitos em se tratando de discursos educacionais? Os da psicologia? Os do multiculturalismo?

O crescimento econômico aparece agora mais do que nunca como subproduto do ensino. Na Europa e nos EUA, a “crise econômica” é diretamente atribuível ao fracasso da educação. Do lado oposto, o “milagre” econômico dos tigres asiáticos é diretamente atribuível ao culto à educação. As principais reformas educacionais contemporâneas buscam objetivar e “cientificizar” ainda mais a sala de aula, o/a professor/a e o/a aluno/a.

Neste sentido é que propomos retomar o início da dissertação e nos ocupar, por alguns instantes, do seu título, antes de tentarmos “fechar” este trabalho. **“O oficial-alternativo: interfaces entre as formações discursivas das protagonistas das mudanças e o discurso da Escola Plural”**. Nele há um “traço” que não gostaríamos que passasse despercebido. Trata-se do hífen, do hífen, sim, esse pequenino “risco”<sup>15</sup> que anuncia/denuncia uma espécie de ligação entre o alternativo e o oficial. Uma espécie de metáfora criada por Corazza (2000) e que de certa forma reflete o hibridismo que permeia os discursos educacionais contemporâneos. Acredito que estamos, hoje, vivenciando este “risco”, este “traço”, esta via de mão dupla entre o oficial e o alternativo. Pois, até mesmo aqueles/as que negam discursivamente o modelo prescritivo, como o projeto da Escola Plural, acabam mesmo que este não seja seu propósito, legitimando a lógica de uma transformação de cunho voluntarista. Tal visão não deixa de estar no horizonte, seja dos neoliberais, seja dos que se colocam ao lado dos chamados movimentos sociais.

Segundo Varela (1994, in Silva, T.T. da., p. 96) precisamos ficar atentos/as se quisermos evitar a ilusão de que o etnocentrismo das pedagogias tradicionais e seu desprezo pelas culturas não-acadêmicas, bem como sua rejeição pela diversidade, possam ser “corrigidas” facilmente, mediante a aplicação das pedagogias inovadoras. Ao, simplesmente, nos opormos as pedagogias tradicionais, corremos o risco de reivindicarmos para as classes mais desfavorecidas uma cultura excessivamente vinculada ao concreto, ao local e ao prático. Podendo, deste modo, encerrarmos os filhos e filhas das classes populares, numa espécie de “realismo concreto” negando-lhes o acesso a determinados saberes, provocando, assim, um efeito contrário ao desejado.

É preciso, portanto, ir além desta dicotomia estabelecida entre a tradição e a inovação, entre o oficial e o alternativo, para “traçarmos” novas formas de pensamento, que nos façam hesitar em nossas certezas e em nossas verdades para que possamos avançar em direção a uma inovação pedagógica mais radical. Pois, como nos indica Deleuze (1988,

---

<sup>15</sup> ). O vocábulo “risco” - neste sentido específico - além de significar “traço” refrata-se em um outro significado à saber: o de “perigo”, conforme argumenta Corazza (2000)

p. 23) “Vamos perverter o bom senso e permitir que o pensamento brinque fora da mesa ordenada das semelhanças”.

Finalmente, só poderíamos “fechar” este estudo da forma como o “abrimos”, sem “ponto final”, mas com a sensação de que ainda há muito o que pensar, falar, escutar e sentir a respeito das mudanças educacionais contemporâneas, afinal:

“Mudaram as estações e nada mudou.  
Mas, eu sei que alguma coisa aconteceu.  
Está tudo, assim, tão, diferente...”.

R.

Russo



## Referências Bibliográficas

- ALVES-MAZZOTI, A.J.** e **GEWANDSZNAJDER, F.** *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. SP: Ed. Pioneira, 1998.
- ALVES, N.** Organização do trabalho na escola: formas convencionais e alternativas in: *Formação do Educador – Dever do Estado, tarefa da Universidade*. SP: UNESP, v. 2, p. 143 –151, 1996.
- \_\_\_\_\_ *Pesquisar o cotidiano na lógica das redes cotidianas*. Anais da 20ª Reunião da ANPEd. Caxambu, 1998.
- ASSMANN, H.** *Reencantar a educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- ANDRÉ, M.** Estudo de caso: seu potencial na Educação. *Cadernos de Pesquisa: Fundação Carlos Chagas*, RJ, n. 49, p51-54, 1984.
- AUTHIER-REVUZ, J.** *Palavras incertas*. SP: UNICAMP, 1998.
- BAUDRILARD, J.** *Da sedução*. SP: Papirus, 1991.
- BHABHA, H.** *O local da cultura*. BH: UFMG, 1998.
- BENVENISTE, E.** O aparelho formal da enunciação. In: *Problemas de lingüística geral II*. Campinas: Pontes, 1989.
- BERGER, P.** e **LUCKMAN, A** *construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BOURDIEU, P.** *A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer*. SP: Edusp, 1996.
- \_\_\_\_\_ *A Miséria do mundo*. Paris: Seul, 1993.
- \_\_\_\_\_ *Questões de Sociologia*. RJ: Marco Zero, 1983.
- BLUMER, M. L.** (org.) Entrevistas do “Le Monde”. In: *Idéias Contemporâneas*. SP: Ática, 1989.
- CANDAU, V. M.** *Reformas Educacionais hoje na América Latina*. In: **MOREIRA, A F.** (Org.). *Currículo: Políticas e Práticas*. Campinas: Papirus, 1999.
- CARDOSO, R.** *A aventura antropológica: Teoria e Pesquisa*. SP: Paz e Terra, 1988.
- CORAZZA, S.** *Currículos alternativos-oficiais: o(s) risco(s) do hibridismo*. Anais da 23ª Reunião da ANPEd, Caxambu, 2000.
- CERTEAU, M.** *A invenção do cotidiano: as artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CORREIA, J. A.** *Inovação pedagógica e formação de professores*. Lisboa: edições ASA, 1991, 2ª edição.
- COSTA, M. C. V.** *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Editora sulina, 1995.
- \_\_\_\_\_ *O magistério e a política cultural de representação e identidade*. In: **BICUDO, M. P.** e **SILVA JUNIOR, C.** (org.). *Formação do Educador e Avaliação Educacional*. V.3, SP: UNESP, 1999.
- DALBEN, A.** *Avaliação escolar : um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor do trabalho*. BH: Faculdade de Educação/ UFMG, 1998. (Tese)

- DEROUET, J-L.** Uma sociologia para os estabelecimentos escolares: dificuldades para estabelecer um novo objeto científico. In: **FORQUIN, J. C** (Org.). *Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ECO, U.** *Interpretação e superinterpretação*. SP: Martins Fontes, 1993.
- FARIA, A. M.** Metáfora, metonímia e contrato discursivo em *Germinal*, de Zola. In: **MARI & MELLO**. *Categorias e práticas da análise do discurso*. BH: Núcleo de Análise do Discurso/ Faculdade de Letras da UFMG, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Sobre Germinal: Interdiscurso, intradiscurso e leitura*. SP: USP (tese)
- FLEURY, R. M.** *Entre o oficial e o alternativo em propostas curriculares: olhares, conexões e problematização a partir da educação popular*. Anais da 23ª Reunião da ANPEd, Caxambu, 2000.
- FRADE, I. C.** *Mudança e resistência à mudança na escola pública: análise de uma experiência de alfabetização construtivista*. BH: Faculdade de Educação/UFMG, 1993. (Dissertação de Mestrado)
- FIORIN, J. L.** *Linguagem e ideologia*. SP: Ática, 1988.
- FISHER, R. M.B.** A análise do discurso: para além das palavras e coisas. In: *Educação e Realidade*. UFRGS, n.20(2), julho/dez., 1995.
- FOUCAULT, M.** O sujeito e o poder. In: *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. RJ: Forence, 1995.
- FONSECA, C.** *Quando um caso não é um caso: Pesquisa etnográfica e educação*. Anais da 21ª Reunião da ANPEd, Caxambu, 1998.
- GAME-GRUPO DE AVALIAÇÃO E MEDIDAS EDUCACIONAIS.** *Avaliação da implementação do Projeto Político-Pedagógico Escola Plural*. BH: Faculdade de Educação/UFMG, 1998.
- GARCIA, D.** *Organização do Trabalho Escolar: continuidades e rupturas. Um estudo em nível da vida cotidiana escolar*. SP: Faculdade de Educação da USP, 1995. (Tese de Doutorado)
- GERALDI, J. W.** *Portos de Passagem*. SP: Martins Fontes, 1991.
- GIDDENS, A.** *As conseqüências da modernidade*. SP: Unesp, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Para além da esquerda e da direita*. SP: Unesp, 1996.
- GINSBURG, C.** *Mitos, Emblemas e Sinais: morfologia e história*. SP: Companhia das Letras, 1991. 2ª Edição.
- GOULART, M. I.** *Lição de aprendiz: análise de uma proposta pedagógica na Escola Municipal na Vila de Fátima*. BH: Faculdade de Educação/UFMG, 1992 (Dissertação de Mestrado)
- HALL, S.** A centralidade da cultura – notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo. In: *Educação & Realidade*, v. 22, n.2, jul/dez, 1997.
- HELLER, A.** *O cotidiano e a História*. RJ: Paz e Terra, 1989. 3ª Edição.
- HUBERMAN, M.** *Como se realizam as mudanças em educação: subsídios para o estudo da inovação*. SP: Cultrix, 1973.
- LÜDKE, M.** Entrevista com Pierre Bourdieu. In: *Teoria e Educação*, n. 3, 1991, p.3-8.
- MAINGUENEAU, D.** *Termos-chaves da Análise do discurso*. BH: UFMG, 2000.
- MATURANA, H.** *Emoções e linguagem na educação e na política*. BH: UFMG, 1998.

- MORIN, E.** *O Problema epistemológico da complexidade*. Lisboa: Europa- América, [s.d.] Problemas de uma epistemologia completa.
- NOVOA, A.** *Vidas de Professores*. Lisboa: Porto Ed., 1992.
- SERRES, M.** *Filosofia Mestiça*. RJ: Nova Fronteira, 1993.
- POPKEWITZ, T.** Cultura, pedagogia e poder. In: *Teoria e Educação*, n. 5, 1992.
- \_\_\_\_\_ *Reforma Educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- PROGOGINE, I.** *O fim das certezas*. SP: Papyrus, 1993.
- RICCI, R.** *O perfil do educador para o século XXI: Boi de coice e boi de cambão*. BH: Mimeog. (s/data)
- SANTOS, B. S.** *Uma introdução à ciência pós-moderna*. RJ: Graal, 1989.
- \_\_\_\_\_ *Pela mão de Alice*. SP: Cortez, 1995.
- \_\_\_\_\_ *Um discurso sobre a ciência*. Porto: Afrontamento, 1996.
- \_\_\_\_\_ *A crítica da razão indolente*. SP: Editora Cortez, 2001.
- SANTOS, M.** “O mundo como fábula, como perversidade e como possibilidade”. In: *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. RJ: Record, 2000.
- SANTOS, L.L.C.P.** A implementação de Políticas do Banco Mundial para a formação docente in: *Cadernos de Pesquisa*, n. 11, dez. 2002. Fundação Carlos Chagas.
- SARLO, B.** *Cenas da vida pós-moderna*. RJ: Editora da UFRJ, 1997.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.** *Experiências emergentes na Rede Municipal*. BH, s.d.( mimeog.)
- \_\_\_\_\_ *Escola Plural: Proposta Política-Pedagógica*. BH, 1994.
- \_\_\_\_\_ *Escola Plural: O direito a ter direitos*. BH, 1999.
- SILVA, C. R.** *Condições de construção de um saber pedagógico no contexto escolar*. BH: Faculdade de Educação/UFGM, 1995. (Dissertação de mestrado)
- SILVA, T.T.** *Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. BH: Autêntica, 1999.
- \_\_\_\_\_ *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- SPÓSITO, M.** *A ilusão fecunda. A luta por educação nos movimentos populares*. SP: HUCITEC, 1993.
- THOMPSON, A** *Recompondo a memória: questões entre a história oral e as memórias. Projeto História-Ética e História Oral*. SP: PUC/SP. Abril, 1997, (15): 51-84.
- VARELA, J.** O estatuto do saber pedagógico. In: **SILVA T.T. da S.** (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*, 1994, 87-96.

## **Apendice1 (roteiro de perguntas feitas às protagonistas que participaram da elaboração do projeto da Escola Plural)**

### **Roteiro de questões a serem levantadas durante a entrevista com S.:**

- 1-Situar brevemente a pesquisa, os objetivos, negociar o uso ou não, do gravador.
- 2-Como surgiu a idéia de escrever o projeto da Escola Plural? Quem participou deste processo, você pode me citar nomes? Você participou deste período de elaboração? Qual era especificamente a sua função na SMED?
- 3-A universidade teve algum peso nessa elaboração? De que formas?
- 4-Você sabe como o Miguel Arroyo vai entrar nesta história?
- 5-Como você descreveria aquele momento histórico e político pelo qual a Rede Municipal passava no início dos anos 90? Que fatores, você acha que foram decisivos para que práticas consideradas inovadoras para a época, viessem à tona, para que o Projeto da Escola Plural pudesse ser elaborado?
- 6-Tem notícias de como andam as coisas na Rede hoje, principalmente naquelas escolas que eram consideradas inovadoras?
- 7-Uma das principais críticas que a Escola Plural recebeu, era de que de uma maneira geral, os/as professores/as não estavam preparados, que leitura você faz deste tipo de crítica?

### **Roteiro de questões a serem levantadas durante a entrevista com A.N.:**

- 1-Situar brevemente a pesquisa, os objetivos, negociar o uso ou não, do gravador.
- 2-Eu gostaria que você falasse um pouco sobre o Cape. Quando e com quais objetivos ele foi criado?
- 3-Quais eram as maiores dificuldades que na sua opinião o Cape enfrentava/enfrenta?
- 4-O Cape teve alguma participação direta ou indireta na elaboração da Escola Plural?
- 5-Uma das principais críticas que a Escola Plural recebeu, era de que de uma maneira geral, os/as professores/as não estavam "preparados/as", que leitura você faz deste tipo de crítica?
- 6- Como você descreveria aquele momento histórico e político pelo qual a Rede Municipal passava no início dos anos 90? Que fatores, você acha que foram decisivos para que práticas consideradas inovadoras para a época, viessem à tona, para que o Projeto da Escola Plural pudesse ser elaborado?

### **Roteiro de questões a serem levantadas durante a entrevista com M.:**

1. Situar brevemente a pesquisa, os objetivos, negociar o uso ou não, do gravador.
2. Pedir para M. contextualizar melhor as condições de produção do Projeto da Escola Plural.
3. De quem/como surgiu a idéia de escrever o projeto?
4. Quem efetivamente escreveu?
5. Quanto tempo levou para ser escrito?
6. Quais os referenciais teóricos (que leituras faziam na época, com quem dialogavam teoricamente)?
7. Que escolas além do L C, E P e G P, leram o esboço do projeto, ou seja, dialogaram com ele antes de sua implementação?
8. Enquanto vocês escreviam o projeto, vocês tinham em mente um tipo definido de professor/a? Havia um perfil definido em sua cabeça? Para quem se dirigia naquele momento?
9. Vocês estão escrevendo uma segunda edição do projeto. Fale um pouco sobre isso. Isso tem algo haver com a Constituinte?
10. Gostaria de acrescentar algo sobre esse processo que não foi perguntado?

### **Roteiro de questões a serem levantadas durante a entrevista L.:**

1. Situar brevemente a minha pesquisa, meus objetivos, negociar o uso ou não, do gravador.
2. Como você descreveria aquele momento histórico e Político-Pedagógico pelo qual a RMBH estava passando?
3. Na sua opinião, o que teria proporcionado as chamadas experiências significativas?
4. Você poderia situar um pouco a natureza da relação que você estabelecia com a SMD na época. Era uma acessoria? Você tinha uma espécie de contrato? Era uma parceria?
5. Você teve alguma participação na produção do Projeto? De que formas?

## **Apêndice 2 (roteiro das perguntas feitas as protagonistas das mudanças)**

Trajetória profissional:

Entrevistado/a:

Data:

Escola de referência para a pesquisa:

Tempo de magistério:

Motivos que levaram a escolher o magistério:

Ano que entrou para a PBH:

Cursos que possui:

Cargos que ocupou:

Participa ou já participou de algum grupo de estudos ou movimento sócio-cultural e/ou sindical? Qual?

Atua atualmente:

### **Roteiro de questões a serem levantadas durante as entrevistas com as protagonistas das mudanças:**

1-Situar brevemente a minha pesquisa, meus objetivos, negociar o uso ou não, do gravador.

2-Pedir para a entrevistada relatar as experiências vivenciadas na escola antes da Escola Plural. (pedir para falar sobre o P.P.P. da escola)

3-Discutir os prováveis impactos gerados pela implementação do projeto: Reação das professoras foram simpáticas, foram contrárias, sentiram-se "donas", acharam uma arbitrariedade, etc.

4-O que, na opinião da entrevistada, teria levado, a ela (ou seu grupo) a bancar práticas consideradas arrojadas para aquela época?

5-A escola foi apontada pela SMED como produtora de **experiências significativas**? A escola dialogou com o projeto antes de sua implementação? De que formas?

6- Dentro da escola havia grupos antagônicos, que divergiam com relação às práticas pedagógicas ou todas compartilhavam dos mesmos ideais?

7-Que relações mantinham na época com o CAPE e a Universidade?

8- Porque você saiu da E.M.V.P.? Você tem notícia de como andam as coisas por lá? Você mantém algum tipo de relação com o pessoal que ficou? De que formas?

9-Você não teria um registro das atividades que você desenvolvia naquela época? (abrir espaço para questões que forem surgindo)

