

ANÁLISE SOBRE CURRÍCULO COMO DISCURSO, TEXTO E NARRATIVA

Laura Cristina Vieira Pizzi (UFAL)
Jarbas Santos Vieira (UFPel)
Maria Manuela Alves Garcia(UFPel)
Álvaro Moreira Hypolito (UFPel)
Maria Cecília Lorea Leite (UFPel)
Madalena Klein (UFPel)

Neste texto apresentamos como as noções de discurso, texto e narrativa vem sendo compreendidas e aplicadas por pesquisadores em nossos grupos de pesquisa — Políticas Curriculares e Prática Docente (UFAL), Processo de Trabalho Docente (UFPel) e Gestão, Currículo e Políticas Educativas (UFPel) — em suas análises sobre educação e currículo.

Embora nossa diversidade de formação, histórias, interesses temáticos, referências e perspectivas de análise, temos em comum a sensibilidade e a tentativa de incorporar em nossas investigações aportes teóricos e conceituais do campo dos estudos culturais, do pós-estruturalismo e da filosofia da diferença, tais como discurso, dispositivo, governamentalidade, diferença, etc. Os resultados desse esforço são apropriações distintas, composições com filiações mais delimitadas a um campo teórico ou mais híbridas, que retrabalham ou renovam noções oriundas das teorias críticas, como o caso do conceito de ideologia ou hegemonia. Experimentamos a produtividade desses novos olhares na pesquisa e na constituição de nossos objetos de investigação e potencializamos novos discursos e olhares sobre os fenômenos que estudamos, buscando a superação de certo reducionismo e economicismo que nossas análises talvez tenham tido em outros tempos.

Discurso e políticas de currículo

A segunda metade do século XX ficou conhecida nas Ciências Sociais como a da “virada lingüística”, que marcou uma progressiva mudança nas análises até então predominantemente marxistas para autores que, ou não mais buscavam neste referencial seus pontos de apoio analíticos ou o consideravam insuficiente.

Um conceito emblemático, que foi fortemente problematizado nessa “virada” foi o de ideologia. Segundo Howarth (2001), Foucault foi um dos autores que mais contribuiu para questionar este conceito em, ao menos, três aspectos. Primeiro, o conceito de ideologia era frequentemente usado em oposição virtual a algo que supostamente seria verdade. Para Foucault, o importante não seria o que se estabelece no plano do verdadeiro ou falso, mas em perceber historicamente como os efeitos de verdade eram produzidos através de discursos que, em si mesmos, não eram falsos e nem verdadeiros. Em segundo lugar, o conceito de ideologia pressupõe uma concepção de subjetividade humana unificada e transparente, que pode ser tanto rendida pela ação ideológica quanto capaz de quebrar as falsas crenças para chegar à emancipação. Para Foucault, o alvo desta crítica era o de descentrar o sujeito, mostrando sua dependência de relações e discursos que o precedem. Por último, ideologia ocupava um espaço secundário em relação a algo que estaria na base material econômica, que seria sempre, em última análise, dominante. Foucault buscou sair dessa análise considerada um tanto

reducionista, argumentando que seria importante mostrar tanto a materialidade quanto a positividade dos discursos.

Em decorrência disso, Howarth (2001) indaga se seria possível, por meio da abordagem de Foucault, desenvolver uma arqueologia do discurso político. Para o autor, uma possibilidade seria adotar uma perspectiva que considere, assim como o conceito de discurso, que a análise das ideologias políticas podem também operar em dois níveis diferentes:

Primeiro, no plano dos conceitos abstratos que formam o centro doutrinário de uma ideologia e, segundo, no nível das práticas significativas que formam as experiências vivas dos sujeitos no mundo social. Finalmente, as estratégias de um discurso podem não representar os caminhos possíveis de modificar um corpus de enunciados científicos, mas podem se referir à conexão de diferentes práticas ideológicas de forma a interpelar subjetividades e atingir os objetivos postos na ideologia. (p. 10)

Assumindo este ponto de partida, seria possível analisar certos arranjos políticos e ideológicos contemporâneos sob o ponto de vista de seus efeitos discursivos de produção de significados, verdades e de poderes, permitindo questionar os mitos presentes nas interpretações ideológicas dominantes. Permite ainda descrever as regras das práticas discursivas que se articulam ao formar uma ideologia.

Nesse sentido, discursos são intrinsecamente políticos, na medida em que constroem e delimitam as fronteiras institucionais entre os que “pertencem” e os que “não pertencem” a determinados grupos, afetando diferentes sujeitos. Outro aspecto importante é o caráter contingente e histórico dos discursos. Estes traços apontam sua dependência e vulnerabilidade aos jogos de poder — e seus deslocamentos — que estão na base de sua produção (Howarth; Stavrakakis, 2000). Dessa forma, discursos não são totalmente fixáveis ou fixados em uma essência.

A multiplicidade de significados não significa que todas as definições seriam válidas, sem definir qualquer ponto de referência para análises, ou estabelecendo uma espécie de caos teórico. Para Laclau e Mouffe (2001), o fato de os significados não terem nenhum centro fixo, significa que deve haver ao menos algumas fixações parciais, senão o próprio movimento relacional das diferenças entre eles e os vários sujeitos dos discursos, tão importantes para as análises sobre as identidades, por exemplo, seria impossível. Segundo os autores,

(...) mesmo para poder diferenciar, subverter significados, tem de haver um significado. [...] Todo discurso é constituído como uma tentativa de dominar o campo da discursividade, de prender o fluxo das diferenças, de construir um centro. Nós iremos chamar os pontos discursivos privilegiados desta fixação parcial de pontos nodais (Laclau e Mouffe, 2001, p. 112).

Os pontos nodais permitem manter o sistema de multiplicidade de significados em aberto e em movimento, ao mesmo tempo em que permite estabelecer um centro de referência para que as relações identitárias possam ser estabelecidas, negociadas e disputadas.

Não faz sentido, portanto, entender identidade sem um centro minimamente definido de referência, pois, como mostram Laclau e Mouffe, a completa descentralização ou fragmentação da identidade dos sujeitos inviabilizaria a discussão em torno da própria identidade, na medida em que esta ficaria sem um núcleo a partir do qual as relações de alteridade pudessem ser estabelecidas. Para nós significa entender os efeitos das políticas públicas educacionais nos contextos nacional e locais, analisando o

currículo simultaneamente como um artefato produtor de discursos e de identidades e como um artefato sobre o qual se produz discursos e significados. Esses diferentes significados produzidos sobre o currículo representam um campo de disputa política e identitária envolvendo vários sujeitos, o que repercute sobre a forma como este artefato cultural vem sendo desenvolvido nas escolas. Daí a importância do conceito de articulação que nos permite uma análise complexa sobre os arranjos políticos, aglutinações e rupturas dentre diferentes grupos e classes sociais no processo de definição das políticas educativas ou de lutas de contestação dessas políticas¹

Estudos sobre políticas curriculares, gestão e democracia participativa vem sendo desenvolvidos a partir dessa abordagem. Nessa direção outro autor que tem estado presente nessas análises é Stephen Ball (1994). O autor entende as políticas como intervenções textuais na prática, para as quais ele propõe uma análise que contemple três contextos: o de influência, em que as políticas são gestadas, elaboradas e rearticuladas; o de produção da política como texto, que inclui o processo de disseminação e de construção discursiva das políticas; e o contexto da prática, que é onde ocorrem os processos de recontextualização. Essas análises permitem-nos uma compreensão mais dinâmica e contextualizada das políticas em ação, evitando, assim, abordagens mais tradicionais e lineares de investigação dos processos políticos e permite-nos uma compreensão dos hibridismos que caracterizam as políticas curriculares (HYPOLITO et al., 2008).

Analisar as políticas curriculares a partir desta perspectiva pode ser um caminho produtivo para uma percepção mais aprofundada dos limites das reformas educacionais que vêm buscando gerenciar a educação com base em discursos relativos à qualidade da educação no país.

Discurso e dispositivo

Dando continuidade às questões abertas na seção anterior vimos problematizando, desde a década de 90 do século passado, os aportes teóricos que, valendo-se de uma forte crítica às políticas e teorias educacionais conservadoras, também acabavam partilhando das concepções de um sujeito soberano e auto-centrado que, devido às condições sociais promovidas pelo capitalismo, encontrava-se sem uma clara consciência da realidade. Para esses aportes teóricos da crítica erguida pelo pensamento moderno, caberia à educação esclarecer as pessoas, torná-las conscientes da realidade histórica (capitalista) e assim contribuir para a transformação da sociedade, formando sujeitos participativos e críticos da moderna democracia ocidental.

Derrida (1995) mostra que essas noções modernas – principalmente aquelas que partilham da idéia de um sujeito auto-centrado – são paralisantes, pois não permitem qualquer processo de transformação ou de permuta de seus elementos, e isto tem um efeito de poder bastante significativo:

(...) a estrutura, ou melhor a estruturalidade da estrutura, embora tenha sempre estado em ação, sempre se viu neutralizada, reduzida: por um gesto que consistia em dar-lhe um centro, em relacioná-la a um ponto de presença, a uma origem fixa. Esse centro tinha como função não apenas orientar e equilibrar, organizar a estrutura $\frac{3}{4}$ não podemos efetivamente pensar uma estrutura inorganizada $\frac{3}{4}$ mas sobretudo levar o princípio da organização da estrutura a limitar o que poderíamos denominar jogo da estrutura. (p. 230)

¹ Este tipo de abordagem pode ser encontrado em Hypolito, Leite, Dall'Igna e Marcolla (2008).

O estabelecimento de um centro tornou-se o ponto de partida ou de chegada para o pensamento moderno e suas teorias. Com efeito, a descoberta ou caracterização da essência da coisa, do seu princípio primeiro é, nessa perspectiva, uma garantia de objetividade para compreender e intervir na realidade. Entretanto, longe das promessas emancipatórias e democratizantes, essa perspectiva aprofunda a centralização do poder e realiza, por meios e instrumentos mais refinados, a normalização das pessoas e das sociedades. Mas, no momento que o centro começa a ser pensado e problematizado como centro, como origem; no momento que o centro começa a ser percebido como sendo uma “estrutura que escapa à estruturalidade” (Derrida, 1995, p. 231), ocorre o acontecimento de ruptura, a disrupção. E assim:

[...] deve ter sido pensada a lei que comandava de algum modo o desejo do centro na constituição da estrutura, e o processo da significação ordenando os seus deslocamentos e as suas substituições a essa lei da presença central; mas de uma presença central que nunca foi ela própria, que sempre já foi deportada para fora de si no seu substituto. O substituto não se substitui a nada que lhe tenha de certo modo pré-existido. Desde então deve-se sem dúvida ter começado a pensar que não havia centro, que o centro não podia ser pensado na forma de um sendo-presente, que o centro não tinha um lugar natural, que não era um lugar fixo mas uma função, uma espécie de não-lugar no qual se faziam indefinidamente substituições de signos. Foi então o momento em que a linguagem invadiu o campo problemático universal; foi então o momento em que, na ausência de centro ou de origem, tudo se torna discurso, com a condição de nos entendermos sobre esta palavra, isto é, sistema no qual o significado central, originário ou transcendental, nunca está absolutamente presente fora de um sistema de diferenças. A ausência de significado transcendental amplia indefinidamente o campo e o jogo de significação. (Op. cit., 1995, p. 231-232)

Os efeitos desse acontecimento começaram a produzir a desestabilização das certezas sobre o conhecimento, o sujeito, a consciência... a educação. Na ausência de um centro, de uma “natureza da coisa”, o discurso invade a teorização social, não mais como sinônimo de linguagem neutra e transparente, que representa objetivamente a realidade, mas como constituidor da própria realidade.

É nesse movimento analítico que o conceito de discurso tem assumido grande importância como ferramenta de trabalho em nossas pesquisas. Mas neste ponto é importante, como diz Derrida, nos entendermos sobre esta palavra. O discurso torna-se então uma forma de nomear a realidade, instituí-la da maneira que os enunciadores – em relações complexas – a fabricam. Não há neutralidade no enunciado, como não há no olhar. O discurso não pode ser reduzido a um conjunto de crenças coerentes que são enunciadas e defendidas por um falante (um enunciante). O discurso é uma relação material, polifônica, conflitante, na qual muitas pessoas falam ao mesmo tempo e o tempo todo. O discurso é assim uma prática, uma atitude, um instituto que institui uma conduta, que nomeia a realidade como realidade, a verdade como verdade.

O discurso visto como uma prática que nomeia a realidade como realidade remete a uma outra noção que se tornou importante em nossas pesquisas. Trata-se da noção de dispositivo, compreendido como ações (discursos) que interferem na disposição das relações sociais, prescrevendo, ordenando, normalizando as formas e os conteúdos de como essas relações devem ocorrer, ou serem estabelecidas e/ou mantidas. Um dispositivo é então uma espécie de norma prática, de preceito que atua nas diferentes partes de um aparelho social, desempenhando uma função especial com vistas a um fim determinado. Essas ações funcionam de forma pouco coordenada no

seio das relações institucionais, buscando tanto aprofundar como prevenir/interromper desvios e/ou rupturas do grupo social (Vieira, Hypolito & Duarte, 2009).

Os dispositivos ocorrem sob variados formatos, e sua duração permanece o tempo que for conveniente para manter, garantir, impedir ou produzir uma ação desviante. Portanto, seus efeitos somente podem ser sentidos quando postos em ação, prescindindo, a princípio, da necessidade de regulação legal, embora possam se valer de normas preestabelecidas: as leis e as hierarquias de comando por elas estabelecidas dentro e entre instituições (Vieira, Hypolito & Duarte, 2009).

Os dispositivos, por sua natureza “um tanto sísmica” (Deleuze, 1990), não garantem, de antemão, a coesão do grupo social nos aparelhos institucionais. Nessa medida, o dispositivo, ao mesmo tempo em que busca produzir sujeitos conformados à tradição da instituição, por exemplo, também pode provocar (fabricar) fissuras, fraturas irremediáveis (Deleuze, 1990), podendo gerar respostas impensadas, linhas intempestivas que vão desde a exclusão do desviante até o aprofundamento da ruptura do grupo.

É neste fluxo que nossas investigações problematizam as regras que governam os discursos educacionais, os limites dos campos de saber e, ao mesmo tempo, os enunciados que podem e que não podem ser ditos nas diferentes dimensões educacionais.

No âmbito da investigação curricular, a perspectiva desenhada acima tem ajudado a pensar — e praticar — o currículo como invenção histórica, contingente e, portanto, transitória, fugidia, provisória.

O currículo como invenção não rejeita a história de lutas e as relações de poder que envolvem a educação, pois está atento justamente para aquilo que ele é: uma invenção, uma resposta provisória, contingente, transitória, fugidia do significado do que seja conhecimento. Assim, abrem-se outras possibilidades políticas e educativas que, mesmo arriscadas, talvez permitam maiores potencialidades analíticas.

Desta forma, nossas pesquisas tratam de problematizar alguns conceitos largamente empregados nas pesquisas em educação, tais como autonomia, independência e conscientização, por exemplo. Conceitos esses que partilham da ideia de que temos uma natureza, uma essência, um fundamento, uma fé, uma razão, uma identidade. Conceitos esses que tem negócios com a dialética hegeliana e, de alguma forma, com o monoteísmo social, com a palavra única.

Tendo como ferramentas as noções de discurso e de dispositivo, mergulharmos nas análises educacionais e curriculares explorando suas tensões, suas diferenças, perseguindo com isso construir uma outra sensibilidade cognitiva, que seja mais complexa, menos linear, menos hierarquizada, tal como costuma operar a chamada grande pedagogia com sua insidiosa operação de ajuste aos referentes.

As noções de discurso e dispositivo nos permitem ir além de um mundo que quase sempre se polariza, se bifurca: nós X eles; científico X ideológico; racional X irracional, consciente X inconsciente. Como já tem sido exaustivamente dito, nessa separação o primeiro termo é sempre o prevalente. Polarização binária, mecânica e... segura.

Pensar a partir das noções de discurso e de dispositivo nos coloca em uma outra posição política. Uma posição que afirma os efeitos perversos dessa lógica binária e de suas tecnologias de poder. Essas tecnologias que colocam fora da crítica a ciência, a razão e nosso ego branco, cristão e masculino.

Discurso e governamentalidade

Discurso pedagógico e governamentalidade tem sido ferramentas de pesquisas e trabalhos em orientação na Pós-Graduação (PPGE) em Educação da Universidade Federal de Pelotas nos últimos anos (Garcia, 2000 a,b; 2008, 2009). Seja tentando construir um objeto de pesquisa, a pedagogia, como tentando entender o lugar da educação, do currículo, da pedagogia e do trabalho docente, em particular, nas mudanças culturais, sociais, econômicas e políticas contemporâneas, as relações entre discurso e governamentalidade tem sido fundamental em nossos estudos.

A noção de discurso, cuja inspiração busca-se em uma perspectiva foucaultiana e sociológica da linguagem, tem possibilitado problematizações sobre as características da pedagogia como discurso e tecnologia cultural e humana e caracterizar seu envolvimento em formas de governo da conduta em determinadas regiões ou campos da prática social. A pedagogia, como saber com efeitos de verdade e como tecnologia cultural e humana, está envolvida com a moralização do comportamento humano.

Fez-se tomando como referência os discursos das pedagogias críticas no Brasil, após a redemocratização da sociedade brasileira no final da década de 1980 e o fim da Ditadura Militar. Analisou-se como nossas crenças em torno de uma pedagogia conscientizadora e crítica estão relacionadas com formas de redenção e expiação características de um ethos cristão (Garcia, 2000). Disse também que o professor crítico, materializado na figura do intelectual educacional crítico, exerce um tipo de pastorado das consciências e da ação engajada a partir de critérios dicotômicos como “bom” e “mau”, “crítico” e “não-crítico”, “consciente” e “ingênuo” etc. A noção de discurso na análise das pedagogias do oprimido, libertadora, da autonomia, crítico-social dos conteúdos, ou das pedagogias oficiais, implicou o trabalho com os veículos desses discursos, na forma de livros impressos ou textos, legislações e outros documentos oficiais e/ou narrativas dos sujeitos pedagógicos, como materialidades e veículos possíveis desses discursos.

Mais recentemente, no trabalho com textos educacionais legislativos e curriculares de fontes oficiais, a noção de discurso tem guiado o olhar para os efeitos de verdade e as formas de subjetividade estimuladas pela pedagogia oficial, especificamente em relação às formas de subjetividade e trabalho instituídas para normalizar o ensino e o trabalho docente. Dos textos aos discursos, ou, dos textos aos efeitos performativos dos mesmos, na descrição das relações de poder e práticas discursivas que constituem estilos de vida, saberes verdadeiros e ou falsos, formas de consciência e sensibilidades.

No rumo de genealogias da pedagogia de nosso tempo, ou das pedagogias que nos produzem, tenta-se perseguir as transformações na identidade dos docentes e nos modos como as pedagogias oficiais atuam no governo dos sistemas educacionais, dos currículos e dos professores (Lawn, 2001). Tomam-se os textos ou outros enunciados oficiais que circulam na Internet, nos programas educacionais ou nas falas oficiais, ou tomamos as narrativas que coletamos junto a professores e outros agentes educacionais, do ponto de vista das regras e dos sistemas de classificação que regem esses ditos e das práticas discursivas que promovem na produção de saberes — que em si mesmos não são verdadeiros nem falsos — e das formas de subjetivação e identidades no sentido que já foi acentuado antes nesta discussão. A genealogia coloca centralmente as relações entre saber, poder e corpo, diz Ewald (1993, p.28) comentando o pensamento e o curso das investigações de Michel Foucault. Perseguem-se as racionalidades aplicadas a

humanos em nome da autonomia, da conscientização e emancipação, da razão, da flexibilidade, da melhoria de sua performance, da auto-disciplina, da empregabilidade, do rendimento, etc.

Aprende-se a olhar com Foucault e outros filósofos da linguagem, para os aspectos sociais e epistemológicos implicados em uma análise dos saberes e das práticas educacionais. A noção de discurso abarca esses dois aspectos da linguagem: signos e efeitos de verdade. Talvez seja isso que Popkewitz (1994) denomina de uma epistemologia social do currículo e das práticas educacionais: a elaboração de um mapa conceitual que “descreve mudanças na forma como os objetos da vida social são discursivamente construídos” (idem, p. 180). No ato de falar ou escrever estão implicadas formas de raciocínio que instituem uma geografia do espaço social, que divide e capacita diferentemente os sujeitos para a ação e a participação no mundo. Os textos são tomados não como elementos “reais” e positivos que afirmam intenções, propósitos e vontades dos sujeitos, mas como materializações de padrões discursivos e de significação que estão imbricados em sistemas de classificação que são culturais e históricos. Isso implica o descentramento do sujeito como fonte dos significados, e a descrição dos discursos educacionais como formas de raciocínio sobre a escola, que promovem sistemas de inclusão e exclusão, permitindo distinções, categorias e diferenciações aplicadas aos objetos e aos sujeitos educacionais.

Governamentalidade (Foucault, 1979, 2008) também é uma categoria que acompanha de perto essas investigações. Esse termo aparece em Foucault, na aula de 1º de fevereiro de 1978, no Collège de France, como um conceito que permite recortar um domínio específico de relações e práticas de poder referidas ao Estado, tal como este se constitui a partir de meados do século XVIII, ou seja, enquanto um Estado de governo. De modo ampliado, governamentalidade faz referência a um campo estratégico das relações de poder implicadas na maneira como se conduz a conduta dos outros e de si próprio.

A produção da pedagogia e das políticas curriculares situa-se no âmbito da moldura institucional que toma como objeto de poder a produção da população e da conduta humana em seu sentido biopolítico. A pedagogia e as práticas educacionais escolares situam-se no cruzamento das tecnologias do governo dos outros e do governo de si. São dispositivos heterogêneos através dos quais criam-se as regras e as condições para o funcionamento da sociedade e a fabricação dos sujeitos.

A materialidade histórica dos discursos educacionais e pedagógicos que nos interpelam presentemente a partir da pedagogia oficial e de suas reformas, suas regras e condições de produção em diferentes esferas da ação educacional e escolar, a posição e o lugar social e pedagógico que reservam especialmente aos docentes, são o foco dos estudos que nos estimulam na atualidade. A produção das políticas de currículo em contextos globais e locais, as relações e os grupos de poder e saber que disputam o jogo da significação, os organismos e estratégias que movimentam na regulação da prática social, seus impactos na formação e na profissionalização docente são os eixos de nossos esforços de descrição e compreensão.

Textos e narrativas se complementam como fontes das análises que fazemos sobre o discurso educacional contemporâneo inscrito em uma racionalidade de governo neoliberal. As narrativas que analisamos são tomadas como relatos provisórios e divididos, através dos quais os indivíduos remontam e dão coerência as suas experiências. As narrativas coletadas nas pesquisas são princípios de inteligibilidade da experiência sensível e existencial que os indivíduos constroem dando sentido ao que

lhes acontece. Esses relatos ganham materialidade a partir de um conjunto de referências discursivas, que circulam no mundo da cultura, das ciências, da economia, da política. Ordenadas de modo lógico ou nem tão lógico assim, e sempre a partir de situações contingentes, são em si mesmas sistemas de classificação e ordenação da prática social que podem ser objetivamente descritos em suas regras e efeitos de poder.

Textos e narrativas são veículos do discurso, a matéria bruta com a qual trabalhamos o “corpus” das investigações. Discurso e governamentalidade são operadores analíticos que nos aproximam dessa materialidade discursiva desde o seu exterior.

Discursos sobre o Outro nos artefatos culturais

Direcionar o olhar aos discursos sobre a diferença nos textos das políticas educacionais e nas narrativas da literatura infantil também se coloca como prática possível em nossas investigações. Perguntar sobre os efeitos desses discursos nos jeitos de ser e nos jeitos de ver do/o Outro nos remetem as possibilidades de des-naturalizar narrativas que vêm fixando sujeitos e grupos em redes de in/exclusão.

Quando pesquisamos em Educação, com o foco no currículo, na formação e práticas docentes, queremos compartilhar com Foucault da

inquietação diante do que é o discurso em sua realidade material de coisa pronunciada ou escrita; inquietação diante dessa existência transitória destinada a se apagar sem dúvida, mas segundo uma duração que não nos pertence. (Foucault, 1996, p. 8)

No campo da Educação, a temática do/sobre o Outro – a diferença – ganha diferentes contornos, tramados em jogos de saber/poder decorrentes das trajetórias de inúmeros grupos sociais e de um conjunto de *expertises* envolvidas em organizações governamentais ou não-governamentais, interferindo diretamente nas diretrizes das políticas educacionais. Exemplos que podemos enumerar, sem darmos conta da diversidade de proposições nesse campo, são as ações afirmativas, as políticas de acessibilidade, as redefinições das políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, entre outras, que no seu conjunto apontam para um momento de *visibilidade e dizibilidade* sobre o Outro.

Encontramos na literatura acadêmica alguns autores que problematizam os discursos da *igualdade de oportunidades*, do *respeito à diversidade* e da *inclusão social* – discursos esses que se instalam em uma regularidade discursiva em que parece não haver possibilidades de se dizer ou pensar de outras formas. São eles novos e mais sofisticados modos de normalização daqueles sujeitos inventados² por esses mesmos discursos da Modernidade e nomeados de diferentes formas como os *outros*, os *anormais*, os *estranhos*, os *diferentes* (Klein, 2003). Assim, segundo Popkewitz (2001), aproximando esta discussão do espaço da formação docente, essas normas discursivas constroem distinções, diferenciações por meio das quais professores/as e educadores/as passam a narrar crianças e adolescentes envolvidos nos programas educacionais.

Em uma investigação que se debruçou sobre distintas políticas públicas voltadas às ações afirmativas e à inclusão social/educacional (Zucchetti; Klein; Sabat, 2007, p. 78) perguntamos sobre “quem é o sujeito contemplado pelas políticas; quais as estratégias previstas nas políticas no sentido de promover a inclusão social e em que

² Em uma perspectiva foucaultiana, argumentamos que identidades e diferenças não existem por si só. Elas se constituem nas relações de poder-saber em que os sujeitos são nomeados e narrados em referência a uma norma, também ela constituída nessas relações. Assim, cada grupo, em tempos e espaços historicamente demarcados, *inventam* seus diferentes – anormais.

medida esses documentos contemplam prescrições ao fazer docente, convocando os educadores como agentes de efetivação das prerrogativas que permeiam essas leis”.

Nas análises aos ditos nos documentos, identificamos recorrências discursivas no sentido de prescrever atitudes desejáveis aos docentes envolvidos com a educação dos sujeitos narrados como excluídos, vulneráveis, marginalizados. As marcas salientadas nesses textos oficiais diziam respeito às diferenças de raça/etnia, gênero e deficiência. O professor era chamado/convocado a ser agente das políticas, no sentido de efetivar a cidadania.

Os discursos sobre a cidadania foram foco em pesquisa sobre as políticas de formação profissional direcionadas às populações vulneráveis à pobreza e exclusão (KLEIN, 2003). Alicerçados na perspectiva da igualdade de oportunidades, do acesso contínuo e da participação autônoma nos espaços educacionais, produtivos e demais espaços sociais, a cidadania forma um binômio com inclusão, estabelecendo-se uma relação direta e necessária entre ambas. Como argumenta Cruikshank (1999, p. 23), estabelecem-se definições normativas que colocam sob suspeita as relações “participação versus exclusão, igualdade versus diferença, ideologia versus realidade, o político versus o social, liberdade versus dominação, poder versus impotência, autonomia versus dependência, público versus privado, entre outros”.

A aproximação aos Estudos Culturais em Educação direcionou nosso olhar também aos textos e imagens das histórias infantis (KLEIN, 2008), entendidos como artefatos culturais que se inserem nos espaços escolares, somando-se a tantos outros, na atualidade, interferindo nas práticas docentes e servindo de normativas para as relações entre os diferentes sujeitos da educação.

Naquela pesquisa, o objetivo foi selecionar os títulos que apontassem para enredos em que os personagens fossem identificados como pertencentes a grupos nomeados, nas políticas públicas, a partir da diversidade/diferença, segundo recortes de raça/etnia, gênero/sexualidade, necessidades educacionais especiais/deficiências, entre outros.

Seguindo uma perspectiva foucaultiana, Silva (1999) ressalta que os discursos se tornam importantes para as análises das representações, uma vez que criam sentidos, produzindo efeitos de verdade. Podemos dizer que os discursos sobre a alteridade, o outro/diferente, que perpassam os espaços sociais vêm constituindo “realidades” sobre o seu jeito de viver e de se conduzir. Assim, também vêm conformando as práticas educacionais em relação a esses sujeitos. Através da análise das formas como os outros vêm sendo narrados na literatura infantil, pretendeu-se problematizar as naturalizações – os efeitos de verdade – produzidos nesses discursos. Na perspectiva em que se inscreveu esta análise, entendemos que essas “verdades” não são inventadas propositalmente pelos autores das histórias e que a questão não se detém em procurar desvendar as intenções dos editores ou das instituições envolvidas na proliferação de saberes sobre os outros/diferentes. Como argumenta Foucault (1996, p. 17),

essa vontade de verdade (...) apóia-se sobre um suporte institucional; é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da educação, das bibliotecas, como as sociedades de sábios de outrora, os laboratórios hoje. Mas ele é também reconduzido, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído.

Esses significados se produzem, proliferam, se conjugam a outros tantos significados. O texto escapa, possibilitando múltiplas leituras: “(...) não existe um significado fixo único e, conseqüentemente, nunca poderá existir uma leitura fixa, baseada na noção de um conjunto de posições ideais-típicas” (HALL, 2003, p. 370).

Dessa forma, ao nos aproximarmos dos espaços escolares, das práticas que envolvem professoras e alunos, não pretendíamos acolher os sentidos “mais verdadeiros” sobre o outro/diferente. O que nos mobilizou foi acolher, nessa “cadeia comunicativa”, a emergência de múltiplos discursos, múltiplas possibilidades de narrar “jeitos de ser” e “jeitos de ver”. Ou seja, procuramos entender que narrativas são potencializadas, cruzadas, excluídas na emergência de uma trama discursiva que coloca a diferença como foco nas atuais políticas sociais.

Referências

- BALL, S. J. Education reform: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.
- CRUIKSHANK, Bárbara. *The will to empower: democratic citizens and other subjects*. Nova York: Cornell University Press, 1999.
- DELEUZE, G. ¿Quês és um dispositivo? In: BALBIER, E. et. Al. Michel Foucault, filósofo. Barcelona : Gedisa, 1990. p. 155-161.
- DERRIDA, Jacques. A escritura e a diferença. 2.ed. São Paulo : Editora Perspectiva, 1995.
- DERRIDA, Jacques. Espectros de Marx: o estado da dívida, o trabalho do luto e a nova Internacional. Rio de Janeiro : Relume Dumará, 1994.
- DEWS, Peter. Adorno, pós-estruturalismo e a crítica da identidade. In: SLAVOJ, Z. Um mapa da ideologia. Rio de Janeiro : Contraponto, 1996.
- EWALD, Francis. Foucault, a norma e o direito. Lisboa, Vega, 1993. (Col. Comunicação & Linguagem).
- FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. In: _____. Microfísica do poder. Rio de Janeiro, Graal, p.277-293, 1979.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.
- FOUCAULT, Michel. Nascimento da biopolítica. São Paulo, Martins Fontes, 2008.
- GARCIA, Maria Manuela Alves. Didática e trabalho ético na formação docente. Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas e Autores Associados, v. 39, n. 136, p.225-242, jan./abr. 2009.
- GARCIA, Maria Manuela Alves. O intelectual educacional e o professor críticos: o pastorado das consciências. Currículo sem Fronteiras, v.2, n.2, pp.53-78, Jul/Dez 2002.
- GARCIA, Maria Manuela Alves. Pedagogias críticas e subjetivação; uma perspectiva foucaultiana. Petrópolis, Vozes, 2002.
- GARCIA, Maria Manuela Alves. Texto e contexto: a reforma em cursos de licenciatura na Universidade Federal de Pelotas (UFPel). 31ª. Reunião Anual da ANPEd Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. Rio de Janeiro. ANPEd, 2008.

GARCIA, Maria Manuela; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e auto-intensificação. *Educação & Sociedade*, v. 30, n. 106, p. 63-85, Jan./Abr. 2009.

HALL, Stuart. Reflexões sobre o modelo de codificação/decodificação: uma entrevista com Stuart Hall. In: HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: UNESCO, 2003, p. 353 – 386.

HOWARTH, David. *An Archaeology of Political Discourse? Evaluating Michel Foucault's Explanation and Critique of Ideology*. University of Essex, 2001.

HOWARTH, David; STAVRAKAKIS, Yannis. Introducing discourse theory and political analysis. In: HOWARTH, David; NORVAL, Aletta J.; STAVRAKAKIS, Yannis. *Discourse theory and political analysis: identities, hegemonies and social change*. Manchester and New York : Manchester University Press, 2000.

HYPOLITO, A.M. et al. Democracia Participativa e Gestão Escolar em diferentes contextos: uma construção teórico-metodológica. In: HYPOLITO, A. M.; LEITE, M.C.L.; DALL'IGNA, M. A.; MARCOLLA, V. (orgs.) *Gestão Educacional e Democracia Participativa*. Porto Alegre : Editora da UFRGS, 2008.

KLEIN, Madalena . Discursos sobre a diferença nos textos da literatura infantil: produção de sentidos nos espaços escolares. In: *ANPEDSUL 2008 - VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*, 2008, Itajaí/SC. *ANPEDSUL 2008 - VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: Pesquisa em educação e Inserção Social*. Itajaí/SC : UNIVALI, 2008. v. 1. p. 1-14.

KLEIN, Madalena. *Tecnologias de governo na formação profissional dos surdos*. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: PPGEdu/UFRGS, 2003.

LACLAU, Ernest & MOUFFE, Chantal. *Hegemony and socialist strategy*. London, New York : Verso, 2001.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de Identidades. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, pp. 117-130, Jul/Dez 2001.

POPKEWITZ, Thomas. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O sujeito da educação; estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994, p.173-120

POPKEWITZ, Thomas. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O sujeito da educação; estudos foucaultianos*. Petrópolis, Vozes, p.173-120, 1994.

POPKEWITZ, Thomas. *Lutando em defesa da alma*. A política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VIEIRA, Jarbas Santos. El nuevo gerencialismo y el control de la docencia. In: MARTINEZ, Jacqueline Zapata (coord.). *La educación para pensar-se*. Querétaro/México : FUNDAp, 2008. p. 51-66.

VIEIRA, Jarbas Santos; HYPOLITO, Álvaro Moreira; DUARTE, Bárbara Gonçalves Vaz. Dispositivos de regulação conservadora, currículo e trabalho docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 221-237, 2009.

ZUCCHETTI, Dinorá Tereza; KLEIN, Madalena; SABAT, Ruth. Marcas das diferenças nas políticas de inclusão social. In: *Educação e Realidade*. V. 32, n. 1 (jan./jun., 2007). Porto Alegre: UFRGS, FAGED, 2007, p.75 – 89.