



Revista de Educação PUC-Campinas

ISSN: 1519-3993

ISSN: 2318-0870

Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia
Universidade Católica de Campinas

Soares, Enio José Porfírio; Assolini, Filomena Elaine Paiva; Lastoria, Andrea Coelho
Dito (e)feito: ideologia e relações de poder nos discursos/práticas (anti) democráticas em contexto escolar
Revista de Educação PUC-Campinas, vol. 23, núm. 1, 2018, Janeiro-Abril, pp. 95-110
Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas

DOI: 10.24220/2318-0870v23n1a3666

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572063483008>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UABM redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Dito (e)feito: ideologia e relações de poder nos discursos/práticas (anti) democráticas em contexto escolar

Ideology and power relations in (anti)democratic discourses/practices in school

Enio José Porfírio Soares¹

ORCID iD 0000-0003-4316-1827

Filomena Elaine Paiva Assolini¹

ORCID iD 0000-0002-8433-4862

Andrea Coelho Lastoria¹

ORCID iD 0000-0002-0060-0116

Resumo

Este artigo apresenta um recorte de pesquisa de mestrado, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, em que se analisam discursivamente as

¹ Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Programa de Pós-Graduação em Educação. Av. Bandeirantes, 3900, Monte Alegre, 14040-901, Ribeirão Preto, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: E.J.P. SOARES. E-mail: <eniojpsoares@usp.br>.

Artigo elaborado a partir da dissertação de E.J.P. SOARES, intitulada "Análises discursivas sobre a (des) construção do conceito de democracia: dizeres e fazeres no contexto escolar". Universidade de São Paulo, 2015; financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), processo nº 19455-8/2013, e devidamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, protocolo CAAE 21833514.8.0000.5407.

Apoio: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Processo nº 19455-8/2013).

Como citar este artigo/How to cite this article

Soares, E.J.P.; Assolini, F.E.P.; Lastoria, A.C. Dito (e)feito: ideologia e relações de poder nos discursos/práticas (anti)democráticas em contexto escolar. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v.23, n.1, p.95-110, 2018. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v23n1a3666>

relações entre dizeres e fazeres docentes no que concerne à construção de práticas democráticas no espaço escolar. O estudo toma por base entrevistas semiestruturadas, realizadas com professores, gestores e funcionários, apresentando observações acerca do último ano do ensino fundamental (9º ano) em três escolas municipais de uma cidade do interior do estado de São Paulo. A pesquisa apoia-se no arcabouço teórico-metodológico da Análise de Discurso de matriz francesa, com o objetivo geral de analisar discursivamente as relações entre, de um lado, o interdiscurso que sustenta as falas a respeito do ideal de escola democrática corrente no meio educacional e, de outro, as práticas de fato concretizadas, apontando convergências e divergências constitutivas dos contextos estudados, bem como possíveis atravessamentos ideológicos. Buscou-se, ainda, corroborar nas obras de Foucault, Pêcheux, Gregolin, Orlandi, Assolini, Tfouni e Apple, dentre outros, para problematizar ‘se’ e ‘como’ a escola cria oportunidades para que os estudantes sejam sujeitos críticos de seus dizeres e fazeres. As análises mostram que, mesmo a escola ainda sendo um dispositivo disciplinar, voltado para a forma(ta)ção dos sujeitos estudantes e legitimação de verdades e ideologias, muitas vezes constitui um espaço para a problematização das relações de poder e formação de sujeitos críticos.

Palavras-chave: Análise de discurso. Democracia. Educação. Práticas pedagógicas.

Abstract

This paper presents some of the results of a Master's Degree research funded by the Foundation of São Paulo that investigated the relationship between teachers' "sayings" and "doings" about democratic issues in school. The research uses semi-structured interviews with teachers, managers and employees, and observations in three municipal elementary schools in a city in the state of São Paulo. It also relies on the theoretical and methodological grounds of the French Discourse Analysis to analyze the relation between the interdiscourse about the current ideals of democratic school in the educational environment and what is in fact put to practice, pointing out convergences and constitutive differences of the contexts, as well as possible ideological influences. We seek corroboration in the works of Foucault, Pêcheux, Gregolin, Orlandi, Assolini, Tfouni, Apple, among others, to analyze if and how the school opens opportunities for students to be critical subjects towards its own sayings and doings. The analysis showed that despite being a disciplinary device formatting students and legitimating truths and ideologies, the school often constitutes a space for questioning power relations and forming critical subjects.

Keywords: Discourse Analysis. Democracy. Education. Pedagogical practices.

Introdução

Ao longo da História, vivem-se tempos de grandes transformações relativas às formas como se engendram as relações pessoais e a interação com o conhecimento. Tais mudanças vão além dos instrumentos e técnicas, ainda que esses fatores sejam, muitas vezes, determinantes (Ariès; Duby, 1997). A educação não é uma prática cultural que esteja fora desse processo.

Isso faz pensar sobre a tensão estabelecida entre esta nova geração, formada numa sociedade

conectada, que se move pelo mundo sem sair do lugar, pela tela do *tablet* ou do *smartphone* (Serres, 2013), e as gerações que aprenderam e ensinam ainda presas a carteiras em espaços fechados, linearmente dispostas em fileiras frente a um quadro-negro vazio que ostenta, colado ao seu lado, o aviso do Decreto nº 52.625, de 15 de janeiro de 2008, que proíbe o uso do celular em salas de aula da rede de ensino estadual em São Paulo, por exemplo. Nesse cenário – que ainda conta com um momento de tensão política e polarização ideológica cada vez mais expli-

cita –, há que se perguntar a quantas anda o ideal de escola democrática, formadora de cidadãos críticos e autônomos.

Neste trabalho propusemo-nos como objetivo analisar discursivamente as relações entre o interdiscurso que sustenta as falas/práticas de fato concretizadas em contexto escolar, ou seja, como se dá a (des)construção do conceito de democracia nas condições de produção do contexto escolar e como estão suas materializações práticas, observando divergências e convergências entre o que se diz e o que se faz de fato, considerando possíveis implicações ideológicas observáveis nas relações de poder em funcionamento na escola.

Valemo-nos da Análise de Discurso (AD) de matriz francesa, como arcabouço teórico-metodológico, devido à assunção da complexidade do campo de experiência denominado ‘sujeito’ (Elia, 2010), bem como à problematização do funcionamento da/na língua, das circulações de poder, as microlutas (Foucault, 2004, 2009a, 2009b, 2015) e sentidos em ação nos encontros entre interlocutores atravessados por ideologias, sujeitos cindidos, tendo o inconsciente como elemento constitutivo e agente nas regras e movimentos dessa espécie de jogo de relações.

Essa escolha é justificada uma vez que a AD articula três áreas do conhecimento científico, como concebido por Pêcheux (2008, 2010a): a linguística, que se debruça sobre os processos e mecanismos da enunciação; o materialismo histórico, que examina as formações e transformações sociais; e a teoria do discurso, tudo atravessado e articulado por uma teoria da subjetividade com bases psicanalíticas.

A Análise de Discurso questiona os processos e mecanismos pelos quais os efeitos de sentidos instauram-se e formações discursivas/ideológicas revelam-se a partir do já-dito, ou seja,

a memória discursiva a respeito da democracia escolar materializada em documentos, livros, seminários, leis, etc. da área educacional. Há, portanto, uma discursivização, isto é, a construção de discursos e verdades sobre democracia e seu conceito. Este é falado e tratado idealmente, em sentidos tomados ideologicamente como únicos, verdadeiros e, assim, como ‘óbvios’ pelos professores, gestores e demais profissionais envolvidos no contexto escolar, dado que “[...] é a ideologia que fornece as evidências pelas quais ‘todo mundo sabe’ o que é um soldado, um operário, um patrão, uma greve etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado queiram dizer o que realmente dizem” (Pêcheux; Fuchs, 2010, p.164) ou seja, a ideologia promove a naturalização dos sentidos.

Cabe, pois, ao analista de discurso, partindo do princípio de que há um real da língua e um real da história, inatingível porque, dizendo de forma simplificada, sempre simbolizado (Lacan, 1988, 1998, 1999, 2005; Cesarotto, 2005; Chaves, 2009), estranhar e tentar compreender as relações entre tais fatores constituintes da ordem do discurso (Assolini, 2008; Foucault, 2009a).

Assume-se aqui que o professor, ao fazer o movimento de estranhamento cada vez maior e mais abrangente a respeito dos fatores, mecanismos e processos em jogo na relação entre seus dizeres e fazeres, no que toca à escola democrática, pode (trans)formar a si e à sua prática profissional. Por isso, o intuito deste trabalho não é trazer mais verdades sobre a escola democrática, mas contribuir para a possibilidade de um olhar crítico a ser lançado sobre a relação entre ideais difundidos e suas materializações práticas.

Apresentam-se, na sequência, os conceitos da Análise de Discurso mobilizados nas análises, bem como os dizeres sobre democracia ma-

terializados em algumas bases teóricas sobre educação para sustentação desta reflexão.

Análise de discurso de matriz francesa: alguns conceitos centrais

A Análise de Discurso pêcheuxtiana tem como um de seus pilares a linguística. Michel Pêcheux, ao longo de seu (re)pensar teórico, promoveu tensões, distanciamentos e aproximações com essa ciência (Pêcheux, 1998; Gregolin, 2005; Piovezani, 2013), tentando lançar luz sobre aspectos, relegados ao longo de décadas, que se referem ao subjetivo, à ideologia, ao inconsciente, e que habitam, funcionam e interferem na/pela (re)produção de sentidos constituintes do dizer.

Segundo Foucault (2015), discursos sempre vêm acompanhados de práticas, e vice-versa, sendo o discurso fundamental nas/para as relações de poder. A Análise de Discurso olha para a produção de sentidos de um objeto simbólico a partir do modo, do “como”, e, debruçando-se sobre os processos, desvenda a historicidade presente na linguagem e em seus mecanismos. Portanto, para a Análise de Discurso, o fragmentário, o disperso, a deriva, o tropeço tornam-se indícios de funcionamento desses processos, o que a situa em consonância com o paradigma indiciário de Ginzburg (2011), em que indícios, pistas e sinais, elementos que passariam despercebidos a um olhar desatento, mostram-se reveladores de algo mais profundo e complexo. Pêcheux (2010a, p.81) mostra que o termo discurso “[...] não se trata de uma transmissão de informação entre A e B, mas, de modo mais geral, de um ‘efeito de sentidos’ entre os pontos A e B”, entre os interlocutores situados socio-historicamente.

Dialogando com o filósofo francês, pode-se afirmar que as relações humanas costuram-se pelas linguagens e, como estas são produzidas

coletivamente, o dizer de um sujeito é constituído pela cultura em que está inserido (Longo, 2006). Avançando nessa problematização, remete-se à contribuição de Authier-Revuz (1990, p.28), que afirma: “sempre sob as palavras, ‘outras palavras’ são ditas: é a estrutura material da língua que permite que, na linearidade de uma cadeia (discursiva), se faça escutar a polifonia não intencional de todo discurso”. As palavras são ‘escolhidas’ para formar uma cadeia enunciativa sempre a partir de já-ditos historicamente constituídos, que as sustentam ideologicamente e transformam-se ao passar da história (Mesquita; Rosa, 2010).

Quem seria esse enunciador? O sujeito da Análise de Discurso é o sujeito cindido, considerado em sua complexidade inconsciente. Porém, “Não se encontra em Lacan, Foucault ou Derrida uma definição ‘positiva’ qualquer de sujeito como entidade; encontra-se somente sua posição” (Henry, 2010, p.30). Fala-se de uma posição relacionada intrinsecamente a interdiscursos, aquilo que fala antes, os já-ditos históricos a respeito de algo.

Na presente pesquisa, os sujeitos entrevistados falam de suas posições como, por exemplo, de professor(a) de escola pública do interior do estado de São Paulo, mobilizando seus dizeres a partir dos já-ditos ali. Tal processo não se dá em forma de uma escolha consciente, pois o interdiscurso constitui-se por dizeres ‘esquecidos’ em nosso arquivo, os quais são apropriados como ‘nossos’. É necessário que “o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular, se apague na memória para que, passado para o ‘anonimato’, possa fazer sentido” em suas palavras (Orlandi, 2009, p.34).

As materializações dessa relação de “esquecer para repetir” tomam forma inscrita em formações discursivas que, segundo Orlandi (2009), seriam a regionalização do interdiscurso.

A respeito das formações discursivas, esclarecem Assolini e Rivas (2011, p.2):

As formações discursivas – que determinam o que pode e deve ser dito –, são a projeção na linguagem das formações ideológicas que podem ser compreendidas como um conjunto complexo de representações que não são nem individuais nem universais. Entretanto, relacionam-se às posições de classe que sempre estão em conflito umas com as outras. As formações ideológicas comportam, necessariamente, uma ou várias formações discursivas interligadas como um de seus componentes.

Os ditos carregam consigo as redes de já-ditos históricos acerca do que se fala. São esses dizeres concernentes a (in)certos campos de sentidos que constituem o chamado interdiscurso, ou seja, o “lugar” de onde o ato enunciativo retoma e, na paráfrase do agora da enunciação, sustenta o dizer, seja de forma mostrada, marcada e “consciente”, seja de forma não marcada. Ou ainda, a fonte daquilo que, na luta pela organização enunciativa, não se quer dizer, mas escapa, inconscientemente desliza e deslinda a constituição histórico-ideológica do dizer.

A leitura foucaultiana do governar e das relações de poder no plano das microlutas é interessante para este trabalho, uma vez que o governo da população tem por alvo e instrumento a tensão básica que constitui as relações pessoais – interesse individual X interesse geral. Já que se falou sobre democracia, é interessante a ideia de que esse poder capilar opera uma espécie de democratização dos mecanismos de coerção, que deixam de ser exclusivos do aparelho estatal e passam a funcionar em todas as esferas da vida (Foucault, 2004, 2015).

Assim, a perspectiva discursiva que se propõe a lançar sobre as relações construídas entre sujeitos no contexto escolar apoia-se sobre as bases da Análise de Discurso até aqui apresentadas e seu diálogo com as questões levantadas por Foucault. Sujeitos cindidos, atravessados pelo inconsciente, ao mesmo tempo que sujeitos, objetos da história e da ideologia, envolvidos nas/pelas lutas cotidianas e nos jogos de poder, mobilizando o(s) interdiscurso(s) e revelando, nas materialidades prático-discursivas, suas inscrições ideológico-discursivas.

O olhar aqui lançado não se pretende final, acabado, mas apenas um entre muitos possíveis, com vistas a problematizar o que possa parecer “claro” e “evidente” em um mundo que se quer, ilusoriamente, consensual e equilibrado, mascarando o fato de que não é o consenso que amalgama os sujeitos em sociedade, mas o poder que se exerce materialmente entre as pessoas, poder que não existe senão como discurso-prática.

Vejam-se a seguir alguns dos ideais sobre escola democrática que circulam e compõem o interdiscurso em funcionamento no contexto escolar.

Democracia e escola democrática

Estudos como o de Oliveira e Cazarin (2009), que trazem análises discursivas sobre três concepções teóricas acerca do sintagma ‘democracia’ presentes nas obras de Rosenfield (1984), Bobbio (1995) e Chauí (2001), mostram como as palavras podem expressar diferentes sentidos e ter diferentes acepções de acordo com o contexto socio-histórico vivido.

A ideia de democracia há muito superou o lugar de forma de governo para tornar-se um modelo de vida e de participação nas decisões que dizem respeito ao cidadão, de acordo

com Neutzling (1984). Trata-se de decisões concernentes às diversas esferas da vida cotidiana, entre tantas a familiar, a política, a cultural, a financeira e aquela sobre a qual se debruça este estudo: a escolar.

A democracia implica: condições econômicas geradoras de certas demandas definidoras do que é ser cidadão; uma determinada administração inserida em uma forma garantidora do regime de governo; e um poder individual, de dizer e ser ouvido, ainda que em minoria, determinado pelo poder coletivo. Acreditando na democracia como prática diária em que cada cidadão exercita o direito de ser ouvido, de acordo com seus interesses, em assuntos que relacionem sua individualidade com a coletividade, atenta-se para o fato de a escola ser, ou poder vir a ser, um ambiente privilegiado de construção de valores para a formação de cidadãos éticos, críticos e autônomos (Araújo, 2000, 2007).

Porém, considera-se necessário pontuar: autônomos até que ponto, sendo a escola uma instituição de forma(ta)ção, instrumento/dispositivo também privilegiado de governo e controle? Os ideais de escola democrática e gestão democrática materializam-se em referencial teórico, livros didáticos, leis, entre outros documentos. Como, então, deveria estar uma escola democrática?

Apple e Beane (1997) enumeram, a princípio, o que seriam as preocupações basilares das escolas democráticas: possibilitar o livre fluir de ideias, mesmo que impopulares, permitindo que todos estejam bem informados; acreditar que todos, individual ou coletivamente, possam criar condições para resolução de problemas; refletir e analisar criticamente ideias, problemas e políticas; preocupar-se com o bem-estar alheio e com o bem comum, assim como com a dignidade e direitos de cada um e das minorias; compreender

que democracia não deve ser vista tanto como um ideal distante a que se deve buscar, mas como conjunto de valores 'idealizados' que se devem viver e que devem regular a vida enquanto povo; e organizar instituições sociais para promover e ampliar esse modo de vida.

Porém, tendo em vista o olhar foucaultiano que se lança sobre a escola, aqui, cumpre questionar: é possível uma escola democrática? Não seria a escola uma instância disciplinadora?

Foucault (2015) traz a ideia de que houve uma passagem da sociedade da disciplina para a sociedade do controle, em que as instâncias controladoras funcionariam em outro nível, com outras táticas muito mais diversas e localizadas, a partir de uma desmaterialização do poder. No entanto, como bem nota Paniago (2005), a escola na pós-modernidade passou a encampar mais do que as questões relativas ao ensino-aprendizagem, assumindo responsabilidades que antes eram da família. É, portanto, uma instituição disciplinadora na formação de subjetividades. Seria esse um paradoxo? O desenvolvimento desta pesquisa e as análises discursivas empreendidas poderão ajudar a pensar tais questões.

É inegável que a educação está implicada na legitimação e difusão de conhecimentos e cultura. No entanto, pouco se sabe ainda sobre como utilizar seu potencial de transformação. Ainda que seja possível evidenciar que o currículo legítima e seleciona conhecimentos e tradições culturais dominantes, ainda não se conseguiu fazer o caminho inverso, o da inclusão de culturas e conhecimentos-outros (Tadeu, 1990), e, por que não dizer, formas de incluir a criticidade no processo educativo.

Tendo trazido alguns conceitos e reflexões sobre o signifiante "democracia", fundamentais para as análises discursivas, apresentam-se a seguir os aspectos metodológicos da investigação.

Procedimentos Metodológicos

Desenho e instrumentos de coleta

Esta pesquisa tem desenho qualitativo, uma vez que as relações observadas em contexto escolar são de diferentes naturezas, envolvendo em sua complexidade fatores sociais das relações humanas (Triviños, 1987). Os instrumentos de coleta de dados se constituíram de entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio, pelo seu caráter interativo, com a elaboração de um roteiro construído de forma abrangente para orientar uma conversa com finalidade (Minayo, 2004); e observações das práticas e relações pedagógicas e pessoais registradas em um diário de campo.

A escolha pelas entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados justifica-se ainda pela utilização da Análise de Discurso como instrumento de análise, já que, além de uma atmosfera de influência recíproca entre entrevistador e entrevistado (Lüdke; André, 1986), o falar em detrimento do escrever pode ser mais revelador, pois a deriva de sentidos torna-se menos controlada, e o deslize, a troca, o chiste, o engano são, entre outras “falhas” da linguagem, os indícios que despertam no analista de discurso o olhar para o funcionamento deste, pois “o efeito metafórico, o deslize – próprio da ordem do simbólico – é lugar da interpretação, da ideologia, da historicidade” (Orlandi, 2009, p.80). Como já mencionado, a Análise de Discurso busca rastrear indícios linguístico-discursivos, nos dizeres dos sujeitos, que remetam às perguntas e problematizações levantadas pelos pesquisadores.

Já o diário de campo constituiu-se de anotações sistemáticas, em acordo com os pressupostos de Lüdke e André (1986) e Minayo (2004), atentas ao objetivo da pesquisa, descrevendo as práticas realizadas pelos sujeitos-professores e

sujeitos-gestores. Fizeram-se tais registros durante a observação de três aulas regulares de cada professor entrevistado, antes da realização da entrevista, diminuindo assim a influência desta em possíveis direcionamentos das práticas. As observações deram-se sempre com a mesma classe de 9º ano de cada professor, portanto três classes, envolvendo 93 estudantes no total.

Locais

O estudo foi realizado em três escolas (aqui designadas como escolas A, B e C) da rede pública de ensino fundamental de uma cidade do interior paulista, escolhidas conjuntamente com a Secretaria da Educação do Município. As escolas A e C localizam-se em bairros periféricos da cidade e têm características semelhantes.

O bairro da escola A caracteriza-se por ser uma região muito carente, predominantemente residencial, ainda sem uma boa infraestrutura de serviços públicos como transporte e saúde. A escola foi criada em 1993 e, segundo os dados do Censo Escolar 2014, atendia a 345 estudantes matriculados (135 no último ano do Ensino Fundamental – 9º ano), possuindo 45 funcionários. Sua infraestrutura conta com biblioteca, cozinha, laboratório de informática (19 computadores com acesso à *Internet* para uso dos sujeitos-estudantes) e quadra de esportes.

A escola C fica em um bairro maior, mais antigo e, por isso, com uma infraestrutura pública melhor. Também é um bairro predominantemente residencial. Apesar de o bairro ser mais antigo, a escola tem uma história mais recente: foi inaugurada em 1997. Atende a 422 estudantes matriculados (167 no último ano do Ensino Fundamental – 9º ano), contando com 45 funcionários. Dispõe de biblioteca, cozinha, laboratório de informática (11 computadores com acesso à *Internet* para uso dos sujeitos-estudantes) e quadra de esportes.

A escola B, com características mais distintas, está localizada em um bairro próximo à região central do município, predominantemente comercial. Foi inaugurada em 1976 e atende a 1490 estudantes matriculados (753 no ano final do Ensino Fundamental – 9º ano), possuindo 136 funcionários. Conta com biblioteca, cozinha, laboratório de informática (26 computadores com acesso à *Internet* para uso dos sujeitos-estudantes), laboratório de ciências, sala de leitura e quadra de esportes.

As informações sobre as instituições de ensino estudadas foram coletadas no portal *online* da Prefeitura Municipal da cidade em que se deu a pesquisa.

Sujeitos

Foram entrevistados nove sujeitos, sendo: três sujeitos-gestores, diretor(a) ou coordenador(a), um de cada escola; três sujeitos-professores, um de cada escola, licenciados em Pedagogia ou Letras, lecionando no 9º ano do Ensino Fundamental da Educação Básica; três sujeitos-funcionários, um de cada escola, podendo ser qualquer pessoa que trabalhasse diariamente na escola (limpeza, refeitório, secretaria, laboratórios etc.).

A escolha do último ano do Ensino Fundamental como objeto de estudo deveu-se à intenção de analisar as práticas e as relações entre sujeitos que já tivessem uma história vivida na instituição escolar para, assim, poderem vislumbrar os efeitos das relações de poder e da disciplina escolar.

Considerou-se, também, pertinente ouvir aqueles que se encontram em posições muitas vezes consideradas hierarquicamente inferiores, ou mesmo ilusoriamente consideradas apartadas das práticas pedagógicas, uma vez que tais

sujeitos não são “fantasmas” que passam ao largo das relações de poder engendradas nas escolas.

Aspectos éticos e procedimentos

Buscou-se a execução ética dos processos em acordo com Bogdan e Biklen (1997), bem como com o disposto na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde, que apresenta as normas e princípios da pesquisa envolvendo seres humanos. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (Parecer nº 668.800).

As questões norteadoras das entrevistas foram elaboradas com vistas a oferecer espaço para que os entrevistados expressassem suas ideias sobre o conceito de democracia na escola e a possibilidade de ensinar o “ser democrático” e desenvolver práticas democráticas em suas escolas, além de proporcionar uma reflexão sobre o que tem sido realizado no que concerne ao tema.

As entrevistas foram realizadas fora do horário de aulas, exceto as feitas com os gestores. Elas tiveram lugar nas próprias escolas, tanto em salas isoladas, quando possível, quanto nas salas dos professores, havendo interferências externas.

Estabelecimento do *corpus* de análise

Para a realização das análises segundo os pressupostos da Análise de Discurso, fala-se em *corpus* para referir a recortes determinados que consideram os objetivos da pesquisa e as condições de produção dos dizeres. Tais recortes são unidades discursivas que indiciam os processos discursivos (Orlandi, 2009).

A partir desses pressupostos, foram selecionadas algumas Sequências Discursivas de Referência (SDR), de acordo com Courtine (1982).

Essas sequências trazem indícios linguístico-discursivos que podem apontar processos relativos à construção ideológica do conceito de democracia, os quais emergem das entrevistas e que indiciam relações com as práticas observadas registradas em diário de campo.

A partir dessas relações expostas na análise dos dados, este estudo realizou uma reflexão sobre a realidade democrática nas escolas pesquisadas e o ideal de escola democrática percebido na pesquisa. É importante ressaltar que a relação discurso-prática é entendida pelo olhar foucaultiano (Foucault, 2004, 2009a, 2015). Assim, essas noções chegam muitas vezes a se confundirem, já que não há prática que não se sustente discursivamente, e o próprio discurso é em si uma prática.

Ainda que o fazer confirme ou divirja do dizer dos sujeitos-professores nas entrevistas, a análise discursiva busca desvendar os dizeres-outros que constituem a fala e traz à tona inscrições discursivo-ideológicas emaranhadas nessa relação. Por isso, os recortes do diário de campo seguem os mesmos critérios das entrevistas, sendo destacados apenas trechos equivalentes a SDR. Uma situação, uma ação pode apontar possíveis discursos que a sustentam.

Resultados e discussão

Apresentam-se a seguir os gestos de análise sobre o material coletado. Estão destacados os recortes das entrevistas nos blocos de texto em negrito as SDR que constituem os pontos de deriva, brechas e fissuras pelas quais emergem efeitos de sentidos aqui analisados.

Os sujeitos são identificados com a seguinte nomenclatura: sujeitos-professores são identificados com a letra P, seguida da letra que identifica sua escola (A, B, ou C); sujeitos-gestores são identificados com a letra G, seguida da letra

que identifica sua escola; sujeitos-funcionários são identificados pela letra F, seguida da letra que identifica sua escola. Os recortes retirados do diário de campo vêm identificados seguidos da letra que identifica cada escola.

Salienta-se que as análises feitas não se esgotam e sequer têm essa pretensão, uma vez que os gestos interpretativos podem ser vários e mudam de acordo com as posições ocupadas (Pêcheux, 2008, 2010b). Portanto, de acordo com o arcabouço da Análise de Discurso, nenhuma interpretação aqui realizada é a única possível, mas uma entre muitas que, tendo rigor e sustentação científica, poderão ser realizadas. Outros analistas, em outros momentos, podem remeter e elucidar outros possíveis sentidos. Toda descrição já é, em si, uma interpretação; e a estabilidade semântica, uma ilusão (Pêcheux, 2008).

*Bom, **teoricamente**, assim, na minha opinião seria o cidadão, a pessoa ter o [...] a opção, né, **o direito de escolher que caminho seguir e o que realizar** [...] se aquilo é bom ou não pra ele [...] na minha opinião seria isso. **Direito de escolha***
(Recorte 1 – Sujeito-professor PA).

Esse sujeito-professor trabalha há quatro anos na escola analisada. Nota-se que, ao responder à questão sobre o que é democracia na sua opinião, tenta conter a deriva de sentidos e, diante de um sujeito-pesquisador, elaborar uma resposta que satisfaça esse interlocutor (Pêcheux, 2008; Orlandi, 2009). Talvez por isso, recorre ao vocábulo teoricamente. No entanto, o que não está dito faz sentido em seu dizer e, se há como dizer **teoricamente** sobre democracia, haveria uma diferença marcada entre teoria e prática sobre democracia. O que também silencia, e é preciso lembrar, é que, como bem traz Foucault (2015, p.132), “[...] a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; ela é uma prática”.

Ao especificar melhor sua ideia sobre democracia, o sujeito-professor fala sobre a escolha, escolha pelas realizações, pelo caminho a trilhar. Silencia-se a questão sobre que tipo de escolha é essa: Escolha passiva? Quem apresenta as opções? Como se apresentam as opções? O sujeito pode apenas escolher ou pode criticar e opinar?

Dentro da formação discursiva do neoliberalismo, uma ideia tem força determinante: a de que o sujeito só alcança o sucesso pelo seu empenho, pela sua vontade e dedicação, pelas escolhas que faz. Assim, como lembra Freire (2007), faz parte da estratégia do opressor fazer com que o oprimido se sinta culpado pela própria opressão vivida. Não se pretende afirmar que PA é um sujeito opressor consciente tentando fazer com que o estudante se sinta culpado, mas nota-se a interpelação/atravessamento por tal ideologia que coloca o professor ao mesmo tempo como solução e obstáculo para a educação (Evangelista; Shiroma, 2007).

Convém lembrar o que Tadeu (1990) trouxe para a discussão. Por mais que se tenha uma visão sobre os problemas da educação e sobre o papel muitas vezes reprodutivista da escola, ainda não se descobriu como inverter o funcionamento para a transformação. A escola como resolução para os problemas da sociedade é uma ilusão, porém uma ilusão que emerge com valor de verdade nas falas analisadas.

Pode-se, ainda, inferir aquilo que Foucault (2015, p.278) chama de “limites” do jogo do poder: “[...] por um lado, as regras do direito que delimitam formalmente o poder e, por outro, os efeitos de verdade que esse poder produz, transmite e que, por sua vez, reproduzem-no. Um triângulo, portanto: poder, direito e verdade”.

A prática eleitoral, que geralmente é mais diretamente associada à democracia e fun-

ciona como um delimitador jurídico do poder, reforça essa ideia, criando ideologicamente uma “verdade universal” pela qual o direito de ser ouvido e fomentar a tensão entre individual e coletivo, estaria resumido ao voto, à escolha entre determinadas opções – mas, e se nenhuma opção favorece nem indivíduo nem coletivo?

(silêncio) *Na verdade, democracia **deveria ser, é** [...] na teoria ou na prática, né, porque existe um grande, é [...] uma grande **lacuna** entre **a teoria e a prática**. Um grande **vazio, né? Teoricamente, é** [...] a democracia representa isonomia, **né? Seria** um sistema político em que todos pudessem ter [...] o sistema participativo em que todos pudessem participar não só da votação, por que democracia não é só pra votar, **né?*** (Recorte 2 – Sujeito-gestor GA).

GA trabalha há 28 anos com educação, tendo exercido as funções de sujeito-professor por 25 e atuando há três anos como sujeito-coordenador pedagógico. Primeiramente causa estranhamento o uso repetitivo da expressão “né”. Esta é a contração de “não” + é (não é?) e indica um recurso retórico de busca da legitimação, pelo outro, daquilo que se está afirmando. Portanto, pode emergir daí o sentido de uma falta de convicção sobre aquilo de que fala, bem como os mesmos efeitos da antecipação frente ao interlocutor, haja vista o silêncio inicial, o pensar e elaborar da resposta, as pausas sistemáticas. Outro indicativo de incerteza apresenta-se no uso dos tempos verbais do “ser”. Há uma variação, que não é qualquer variação, pois desliza do futuro do pretérito do indicativo (deveria ser, seria), o qual encerra valor de possibilidade, para o presente do indicativo (é), que expressa, em geral, certeza.

Tal variação relaciona-se com a questão tensa entre teoria/prática, também presente no Recorte 1, relação adjetivada como **lacuna**, “vazio”. Pode-se ver como esse dizer sobre teoria/prática aparece em outros dizeres de GA, pois,

conforme Foucault (2009b, p.43), “[...] no caso em que entre objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade [...] diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva* [...]” (grifo do autor).

*A universidade tá muito **distante** de nós. Assim, a universidade tá numa **redoma**, né? **Os mestres, doutores, e outros tão lá na redominha deles construindo um mundinho que é só deles**, né? E que deve ser outro planeta, né? Precisa vir aqui mais, precisa **conhecer** mais [...] **viver** o que [...] na verdade não só colocar a gente no **vidrinho** também, né? Pra estudar. Tem que vir aqui cotidianamente trabalhar a escola, né?* (Recorte 3 – Sujeito-gestor GA).

Deleuze, em conversa com Foucault (Foucault, 2015, p.130), assinala: “Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro”. Muitas vezes o saber não legitimado academicamente perde seu valor no jogo do poder. “Os próprios intelectuais fazem parte desse sistema de poder, a ideia de que eles são agentes da ‘consciência’ e do discurso também faz parte desse sistema” (p.131).

A relação de forças e os contrastes de legitimidade expressos são reforçados pelo tom irônico que GA usa nos diminutivos “redominha”, “mundinho”, “vidrinho”, tentando desqualificar ou atingir – uma vez que tem diante de si um representante direto da universidade – essa esfera socialmente qualificada como ‘superior’. Esse distanciamento é danoso e vai na via oposta ao ideal de reflexão sobre a prática, de articulação entre pesquisa e ensino e da problematização (trans)formadora do fazer docente. Parece que há o funcionamento ideológico naturalizando sentidos sobre o professor e pesquisador universitário e sobre o professor da Educação Básica.

Vejam-se alguns recortes das observações realizadas e registradas em diário de campo. O registro e (re)leitura desse instrumento contribuiu sobremaneira para que se pudessem compreender as condições de produção das práticas pedagógicas dos sujeitos-professores em sala de aula e analisá-las frente aos discursos materializados a partir das entrevistas, pois o olhar foucaultiano considera que todo discurso tem uma prática que o acompanha e vice-versa. Portanto, o que se vislumbra nas análises dos dizeres pode estar corroborado em tais observações. Os Recortes 4 e 5 inserem-se na descrição da organização das salas de aula vista pelo pesquisador, enquanto o Recorte 6 é parte da descrição de uma prática de leitura realizada.

Organização da sala em fileiras (Recorte 4 – Diário de Campo – A).

A professora continua sentada em sua cadeira. A sala tem a disposição de alunos enfileirados (Recorte 5 – Diário de Campo – C).

A professora divide a leitura do próximo texto. Quem lê quais parágrafos, antes de iniciar a leitura (Recorte 6 – Diário de Campo – B).

O que se pode vislumbrar “[...] é o diagrama de um poder que não atua do exterior, mas trabalha o corpo dos homens, manipula seus elementos, produz seu comportamento, enfim, fabrica o tipo de homem necessário ao funcionamento e à manutenção da sociedade industrial capitalista” (Machado, 2015, p.23).

É notória a prática da divisão, como os Recortes 4 e 5 evidenciam. Se a educação como um todo tem reproduzido a separação entre planejamento e execução, conhecimento e força de trabalho, teoria e prática, isso se realiza nos pequenos gestos e organizações presentes em sala de aula. É curioso notar que, em todas as observações realizadas, os alunos estavam sempre

dispostos em fileiras, com o sujeito-professor ocupando a posição centralizadora e referencial, reveladora de uma aparentemente inescapável inscrição no Discurso Pedagógico Escolar (DPE) tradicional, repetitivamente.

A divisão da leitura não ocorre apenas entre sujeito-professor e sujeito-aluno, mas, desde cedo é preciso educar para o cumprimento das tarefas individuais, conforme se percebe no Recorte 6, para o reconhecimento do seu lugar próprio em cada atividade. Assim, o planejamento a respeito de quem faz o quê em sala de aula compete àquele que tanto juridicamente, quanto pelo controle, produção e distribuição do saber, está legitimado para tanto, naturalizando as pequenas dominações e sujeições cotidianas, como ensina Foucault em “Vigiar e Punir” (2004) e “Microfísica do Poder” (2015).

O movimento, quando rompe com as posições físicas estabelecidas, faz-se em função da necessidade da presença intimidadora junto àqueles que precisam ser colocados em seus devidos lugares, como se pode ver nos Recortes 7 e 8 abaixo, partes da descrição de atitudes tomadas pelos sujeitos-professores diante da indisciplina de alguns estudantes:

*A professora levanta-se novamente e vai até o lado mais desatento da sala. **Com ela próximo, eles fingem estar fazendo a lição*** (Recorte 7 – Diário de Campo – C).

*Alunos no fundo da sala conversam, a professora aproxima-se deles querendo que se envolvam, mas é difícil. **Eles não param de conversar*** (Recorte 8 – Diário de Campo – C).

No entanto, por mais que a intenção se volte para a tentativa de “[...] diminuição de sua capacidade de revolta, de resistência, de luta, de insurreição contra as ordens do poder, neutralização dos efeitos de contrapoder [...]” (Machado, 2015, p.20), o sujeito-estudante resiste, finge, dissimula.

Uma constante nos dizeres dos sujeitos diz respeito ao uso de celulares pelos sujeitos-estudantes. Em todas as escolas há cartazes informando sobre a proibição do uso dos dispositivos. Esse fato causa estranhamento aos autores desta pesquisa e levanta questões sobre os porquês de tal preocupação recorrente: o que esses objetos simbolizam? O que representam de tão ameaçador? Vê-se que, mesmo professores mais novos, em início de carreira, inscrevem-se em formações ideológicas concernentes às relações de saber/poder (Foucault, 2009a, 2015), que concebem dispositivos móveis (smartphone, por exemplo) como inimigos, uma vez que tiram o professor da posição de sujeito detentor, controlador e guardião do conhecimento.

Como Serres (2013) observa, o celular opõe-se ao quadro negro, pois, enquanto este é um instrumento vazio, que depende do professor para preenchê-lo e estabelece uma relação hierárquica vertical e coletiva (todos terão acesso à mesma fonte, da mesma forma), aquele funciona como um instrumento cheio e repleto de saber, bastando utilizar um motor de busca, estabelecendo uma relação individualizada com o saber disponível ali, na palma da mão, e horizontal, sem hierarquia, pois não seria preciso o controle de um terceiro para se estabelecer a conexão.

O sujeito-professor parece não enxergar a demanda por uma nova postura diante dessas novas construções relacionais entre sujeitos-estudantes e a forma de acesso ao conhecimento, podendo ser um mediador no processo. FA trabalha na educação há 18 anos, no início trabalhou como auxiliar de serviços gerais, e, após dois anos, por desvio de função, foi trabalhar na cozinha, onde permanece há 16 anos.

*Ai [...] é [...] também é assim, é uma **ordem**, né? Se você segue aquele **padrão**, né? Você tem uma **missão**, você segue ela, eu acho que é [...]* (Recorte 9 – Sujeito-funcionário FA).

Questionando-se o que é democracia, vê-se emergirem sentidos-outros na fala de FA. Tais sentidos filiam-se a formações discursivas que relacionam democracia a regime de governo, talvez por isso o uso das palavras “ordem” e “padrão”. Sua fala faz pensar sobre as relações vividas por esse sujeito em uma escola que se diz democrática: quantas vezes sua opinião foi consultada sobre assuntos da escola? Sobre assuntos da cozinha? É oportunizado espaço para que fale de si, do seu fazer?

Há ainda a interpelação por ideologias religiosas, de conformação com uma “missão” a cumprir que não pode ser deixada de lado. Entretanto, no Recorte a seguir, vê-se que outras formações discursivas parecem começar a circular dentro da escola, fazendo acreditar que se podem enxergar possíveis mudanças nesse contexto.

*Hoje nós já percebemos que, se não ouvirmos a **voz do aluno**, não há trabalho a ser realizado. Porque há uma forma sim de pensar **profissionalmente**, há aquele que atua, né, no dia a dia da sala de aula, nos corredores, na [...] na gestão, mas **o aluno é que experimenta o resultado de tudo, ele é que é agente de tudo** [...] o processo democrático vem se desenvolvendo.*

*[...] Sempre que ele é **respeitado na sua opinião** e lhe é **dada** voz, nós temos um fruto de trabalho muito melhor. (Recorte 10 – Sujeito-Professor PC).*

Na escola C, o processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico escolar, contrariando a regra geral, contou com a participação efetiva dos alunos e da comunidade, levando todo o ano de 2014 para se concretizar. Representantes estudantis foram eleitos e participaram de forma ativa no processo.

O que emerge dos dizeres apresentados no Recorte 10, retirado da entrevista do sujeito-professor PC, que trabalha há 22 anos na área, leva a vislumbrar a mudança de paradigma que

causa estranhamento e faz com que o sujeito oscile, em seus dizeres, entre uma posição em que o aluno precisa ser ouvido e participar de um processo que pode e deve enxergar o professor como profissional, superando aquela ideia do missionário devotado a uma espécie de chamamento divino; e outra posição que ainda guarda a ideia do estudante como alguém que experimenta ao invés de participar ativamente.

Essa oscilação entre formações discursivas que se entrecruzam materializa-se também na relação respeitar opinião/dar voz, em que “respeitar” vem substituir a ideia do estudante como uma tábula rasa que recebe todo o conhecimento daquele que o detém, ou seja, o professor. Vê-se aqui uma passagem de transformação sendo materializada na fala do sujeito-professor. Há traços daquilo que o determina e, no caso, tal determinação parece estar deslizando, sendo (re)inscrita no discurso do sujeito (Pêcheux, 2010b).

Tais indícios remetem ao “[...] jogo de força na memória, sob o choque do acontecimento” (Achard *et al.*, 2010, p.53).

- um jogo de força que visa manter uma regularização pré-existente com os implícitos que ela veicula, confortá-la como “boa forma”, estabilização parafrástica negociando a integração do acontecimento, até absorvê-lo e eventualmente dissolvê-lo;
- mas também, ao contrário, o jogo de força de uma “desregulação” que vem perturbar a rede dos “implícitos” (Achard *et al.*, 2010, p.53).

A seguir, o que as considerações sobre as análises permitem vislumbrar sobre tais relações e possíveis (trans)formações.

Considerações Finais

A contemporaneidade – caracterizada pela constituição de identidades fragmentadas

e líquidas – oferece novas possibilidades de constituição de relações entre sujeitos, bem como uma nova noção de espaço e tempo, e do que é global e do que é aldeia (Bauman, 2001; Hall, 2006). Pensando sobre as condições de produção encontradas nesta pesquisa, nota-se que é comum o uso das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), mesmo na escola mais periférica e de população mais desamparada financeiramente. É abrangente o uso das redes sociais, dos buscadores, e a escola parece tentar negar o que a vem corroendo – mas poderia tornar-se uma de suas forças, na busca da manutenção das relações e circulações do poder/saber. A possibilidade de uso dessas tecnologias, relativizando e problematizando fontes e conteúdos, parece uma alternativa possível para a democratização do saber.

É preciso incorporar, apesar de doloroso, o movimento de rever as práticas e pensá-las a partir de uma perspectiva histórica de constante reinventar-se, uma vez que a ideia tradicional de educação relaciona-se muito mais com a noção de guardião de valores universais do que de problematizadora das verdades estabelecidas. O pensamento parece ser ideologicamente perfeito – perfeito para a manutenção das formas de fazer, numa espécie de acomodação diante da tensão novidade *versus* tradição.

Pêcheux usa a metáfora do Barão de Münchhausen para ilustrar a teoria sobre a interpelação ideológica do sujeito. Resumindo, seria a imagem do homem que se ergue a si mesmo puxando-se pelos cabelos. Infelizmente parece-nos que temos vivido essa experiência, porém, ao invés de nos erguermos, temos nos afundado a nós mesmos empurrando-nos para o pântano. Mas nem tudo é realismo pessimista.

As análises empreendidas fazem refletir sobre a constituição do interdiscurso sobre democracia na escola, atravessado por diversas

formações discursivas e filiações ideológicas que indiciam um processo de passagem, em que as posições ocupadas pelos sujeitos nas relações de poder, naturalizadas e resistentes, começam a se desestabilizar. Faz-se necessário o olhar do estranhamento, crítico sobre como o poder é exercitado, funcionando por/para todos os lados. A escola precisa pensar em como reverter o jogo, para se usar uma metáfora inscrita nas formações discursivas da competição. É necessário pensar sobre currículos que funcionem não mais tanto para a reprodução e legitimação de verdades, desqualificando culturas e conhecimentos, mas que se abram à pluralidade e à discussão. É preciso oportunizar espaços para que a comunidade possa expressar-se culturalmente, por meio de saraus, debates, fóruns e atividades em que os sujeitos ocupem a escola na posição de protagonistas, reverberando as ações com o uso das TIC, por exemplo.

Foram encontradas muitas divergências e convergências entre dizeres e fazeres sobre democracia no contexto escolar, apontando para um quadro repleto de contradições que constitui esse contexto. Entende-se que, mais do que a busca pelo consenso, o embate, o debate e a discussão podem ser enriquecedores e transformadores das práticas, tornando-as menos conformistas e mais críticas. Algo que não é novidade, mas que é pouco utilizado em escolas públicas e não foi observado em nenhuma das escolas pesquisadas, é a constituição de assembleias em diversos níveis, a começar pela sala de aula, com participação democrática direta na resolução de conflitos, até a relação da instituição com a comunidade, em processos representativos nos quais todas as categorias envolvidas possam ter voz (Araújo, 2008).

Entender a escola como um instrumento disciplinar e lançar luz sobre os aspectos aparentemente paradoxais da ideia de uma escola que

forme sujeitos inconformados com o que lhes é apresentado como natural, claro e verdadeiro, são desafios que não desanimam. A partir daí podem-se ver esperanças. São animadoras as oscilações presentes em muitas das falas de sujeitos-professores que já empreendem práticas menos autoritárias e mais libertárias, que criam espaços para os sujeitos-estudantes expressarem suas identificações frente ao coletivo. O fato de a escola C ter construído seu Projeto Político-Pedagógico de forma efetiva, com a participação dos estudantes e da comunidade, deveria ser a regra, mas o que mais se vê são documentos feitos apenas com o intuito de cumprir a burocracia. As ideologias e as vozes que compõem os dizeres da transformação não poderiam expressar outra coisa senão incongruências e desconfortos; afinal, está-se falando de interdiscursos historicamente construídos frente ao acontecimento da renovação e à necessidade de balançar o mundo, ilusoriamente apresentado como equilibrado.

Colaboradores

Todos os autores contribuíram em todas as etapas de produção do artigo.

Referências

- Achard, P. et al. *Papel da memória*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2010.
- Apple, M.W.; Beane, J. *Escolas democráticas*. São Paulo: Cortez, 1997.
- Araújo, U.F. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. *Revista Educação e Pesquisa*, v.26, n.2, p.91-107, 2000.
- Araújo, U.F. A construção social e psicológica dos valores. In: Araújo, U.F.; Puig, J.M. *Educação e valores*. São Paulo: Summus, 2007.
- Araújo, U.F. Resolução de conflitos e assembleias escolares. *Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel*, n.31, p.115-131, 2008.
- Ariès, P.; Duby, G. *História da vida privada*. São Paulo: Cia. das Letras, 1997. (Da Renascença ao Século das Luzes, v.4).
- Assolini, F.E.P. Análise discursiva dos saberes e fazeres pedagógicos de professores do ensino fundamental. *Alfa*, v.52, n.1, p.123-147, 2008.
- Assolini, F.E.P.; Rivas, N.P.P. Leituras e memórias de sentidos: repercussões na prática pedagógica escolar In: Reunião Anual da Anped, Educação e Justiça Social, 34., 2011. Natal. *Anais...* Rio de Janeiro: Anped, v.1, 2011, p.1-17.
- Authier-Revuz, J. Heterogeneidades enunciativas. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v.19, p.25-42, 1990.
- Bauman, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- Brasil. Decreto nº 52.625, de 15 de janeiro de 2008. *Regulamenta o uso de telefone celular nos estabelecimentos de ensino do Estado de São Paulo*. Brasília: Imprensa Oficial, 2008. Disponível em: <http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/DO/GatewayPDF.aspx?link=/2008/executivo%20secao%20i/janeiro/16/pag_0003_2SPE9RJLQ1JPQe2YUBDVCD39H5U.pdf>. Acesso em: 19 maio 2016.
- Bobbio, N. Democracia. In: Bobbio, N.; Matteucci, N.; Pasquino, G. *Dicionário de política*. 8. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1995.
- Bogdan, R.C.; Biklen, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Alegre: Porto Editora, 1997.
- Cesarotto, O.A. O discurso lacaniano. *Viver Mente e Cérebro*, v.4. p.23-29, 2005. (Coleção Memória da Psicanálise, 4).
- Chauí, M. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- Chaves, W.C. Considerações a respeito do conceito de real em Lacan. *Psicologia em Estudo*, v.14, n.1, p.41-46, 2009.
- Courtine, J. Définition d'orientations théoriques et construction de procédures en analyses du discours. *Philosophiques*, v.9, n.2, p.239-264, 1982.
- Elia, L. *O conceito de sujeito*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010. (Psicanálise Passo-a-Passo).
- Evangelista, O.; Shiroma, O.E. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Educação e Pesquisa*, v.33, n.3, p.531-541, 2007.
- Foucault, M. *A ordem do discurso*. 19. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009a.
- Foucault, M. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009b.
- Foucault, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2015.
- Foucault, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- Freire, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- Ginzburg, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: Ginzburg, C. *Mitos, emblemas e sinais*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

- Gregolin, M.R. Michel Pêcheux e a história epistemológica da linguística. *Estudos da Lingua(gem)*, n.1, p.99-112, 2005.
- Hall, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- Henry, P. Os fundamentos teóricos da “análise automática do discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: Gadet, F.; Hak, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso*. 4. ed. Campinas: Unicamp, 2010.
- Lacan, J. *O Seminário, Livro VII: a ética da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.
- Lacan, J. Para-além do princípio de realidade. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- Lacan, J. *O Seminário, Livro V: as formações do inconsciente*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- Lacan, J. *Discurso aos católicos: em o triunfo da religião*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- Longo, L. *Linguagem e psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. (Coleção Passo-a-Passo).
- Lüdke, M.; André, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- Machado, R. Por uma genealogia do poder. In: Foucault, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2015. p.7-34.
- Mesquita, D.P.C.; Rosa, I.F. As heterogeneidades enunciativas como aporte teórico-metodológico para a análise do discurso de linha francesa. *Veredas online: Análise do Discurso*, n.2, p.130-141, 2010.
- Minayo, M.C. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 8. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2004.
- Neutzling, C. *Tolerância e democracia em John Dewey*. Roma: Pontificia Universidade Gregoriana, 1984.
- Oliveira, C.; Cazarin, E.A. Democracia: sentidos possíveis em distintas concepções teóricas. *ReVEL*, v.7, n.13, p.1-18, 2009.
- Orlandi, E.P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.
- Paniago, M.L.F.S. *Práticas discursivas de subjetivação em contexto escolar*. 2005. 351 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2005.
- Pêcheux, M. Sobre a (des)construção das teorias linguísticas. *Cadernos de Tradução*, n.4, p.35-55, 1998.
- Pêcheux, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 5. ed. Campinas: Pontes, 2008.
- Pêcheux, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: Gadet, F.; Hak, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso*. 4. ed. Campinas: Unicamp, 2010a. p.59-158.
- Pêcheux, M. *Semântica e discurso: uma crítica a afirmação do óbvio*. 4. ed. Campinas: Unicamp, 2010b.
- Pêcheux, M.; Fuchs, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: Gadet, F.; Hak, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso*. 4. ed. Campinas: Unicamp, 2010. p.159-250.
- Piovezanni, C. Presenças do curso de linguística geral na análise do discurso. In: Fiorin, J.L.; Flores, V.N.; Barbisan, L.B. *Saussure e a invenção da linguística*. São Paulo: Contexto, 2013. p.149-162.
- Rosenfield, D.L. *O que é democracia*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- Serres, M. *Polegarzinha: uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- Tadeu, T.S. Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas. *Caderno de Pesquisa*, n.73, p.59-66, 1990.
- Triviños, A.N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- Recebido em 6/7/2016, reapresentado em 21/11/2016 e aprovado em 21/12/2016.