

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS
EM INGLÊS

**O funcionamento das tecnologias do eu e da
dominação na supervisão de professores**

Edição Revisada

INÊS TEIXEIRA BARRANCOS

São Paulo

2003

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS
EM INGLÊS

INÊS TEIXEIRA BARRANCOS

**O funcionamento das tecnologias do eu e da
dominação na supervisão de professores**

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês

Orientadora: Profa. Dra. Marisa Grigoletto

São Paulo
2003

BANCA EXAMINADORA

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder.
FOUCAULT, 1979/2000:12

A Francisco, meu marido, pela paciência e compreensão pela ausência.

A Joyce, Janaína e Francisco, meus filhos, pelo incentivo.

A minha mãe, Abigail, pelo espírito guerreiro e meu pai (in memoriam) pela esperança e confiança.

AGRADECIMENTOS

À Professora Dra. Marisa Grigoletto, pela orientação amiga, pelo estímulo à leitura, pelas discussões relevantes, pela paciência e cuidado que demonstrou na leitura de meus textos.

À Professora Dra. Anna Maria G. Carmagnani e à Professora Dra. Maria José Coracini, pelas sugestões dadas no exame de qualificação.

Aos meus colegas e amigos do mestrado, pelas preciosas contribuições, pelo companheirismo e apoio constantes.

Ao Daniel A. C. O. Cruz, pelas valiosas contribuições.

Aos informantes deste trabalho (professores, mentores e gerente), pela confiança e cooperação.

Aos colegas professores de minha unidade, pelo incentivo constante e por terem motivado este trabalho.

À Josefa Rizzo, pela leitura criteriosa e atenta.

Ao meu marido, pelo apoio técnico e emocional.

A meus filhos, Joyce, Jana e Quico, pelo apoio e reconhecimento.

Legenda para transcrição

() = comentários da pesquisadora

(inc) = incompreensível

.....= Pausa

[] = Avaliador e professor falando ao mesmo tempo

AD= Análise de Discurso de linha francesa

CG= Coordenador geral

CP= Condições de Produção

FD= Formação discursiva

FI= Formação ideológica

G= Gerente

M= mentor

M1, M2, etc = mentor 1, mentor 2, etc.

P1, P2, etc = professor1, professor 2, etc.

PER= Projeto de Ensino Reflexivo

Y= nome da instituição

RESUMO

O objeto de estudo desta dissertação é o discurso pedagógico produzido em uma conceituada instituição privada de ensino de língua inglesa como língua estrangeira nas sessões de avaliações pós-aula entre sujeitos-avaliadores e sujeitos-professores. Nosso objetivo é refletir sobre o uso das tecnologias do eu e da dominação (cf. Foucault, 1975/1999a, 1976/1999b, 1979/2000, 1982/1988) como instrumentos eficazes no controle de qualidade dos cursos oferecidos pela instituição *locus* de nossa pesquisa. A hipótese norteadora de nossa pesquisa é a de que as sessões de avaliação, apesar do seu aparente objetivo de encorajamento à reflexão e à autonomia, reforçam o assujeitamento do já sujeito-professor (assujeitado à ideologia neoliberal) através das tecnologias de dominação e do eu. A eficácia dessas tecnologias é garantida por meio da vigilância hierárquica, da sanção normalizadora, do exame, o qual combina as técnicas dos dois instrumentos e, finalmente, pela confissão, instrumento específico da tecnologia do eu. Em nosso trabalho, observamos que além do exame, o livro didático, o tempo, o aproveitamento do aluno, o aluno-cliente, o plano de aula, assim como o formulário controlam a prática e o dizer do professor. Porém, a vigilância exercida por esses instrumentos nem sempre é visível ou localizada. Em nossa análise concluímos que, por essa razão, o sujeito-professor acaba internalizando uma auto-vigilância que é expressa nas sessões de avaliação quando o professor é encorajado a relatar todos os passos de sua aula e a confessar os erros que cometeu.

Palavras-chave: tecnologias do eu, tecnologias de dominação, confissão, exame, vigilância hierárquica, sanção normalizadora, auto-vigilância, avaliação, professor, língua inglesa.

ABSTRACT

The object of study of this dissertation is the pedagogical discourse produced in an important English teaching private institution in the post-observation lesson evaluation sessions between subject-observers and subject-teachers. Our objective is to reflect upon the use of the technologies of the self and the technologies of domination (cf. Foucault, 1975/1999a, 1976/1999b, 1979/2000, 1982/1988) as effective tools for quality control of the courses offered by the institution. The central hypothesis of our research is that although the post-observation lesson evaluation sessions have an apparent objective of encouragement to reflection and autonomy, they reinforce the subjectifying of the subject-teacher (subjected to the neoliberal ideology) through the technologies of the self and of the domination. The effectiveness of these technologies is guaranteed by the hierarchical observation, normalizing judgment, the examination, which combines the techniques of the two instruments and finally the confession, which is a specific instrument of the technologies of the self. We observed that besides the examination there are other instruments that control the practice and saying of the teacher such as the course book, the time, the student's progress, the client-student, the lesson-plan and the form which has to be filled in the post observation lesson session. In our analysis we concluded that the subject-teacher internalizes the self-surveillance because the observation performed by the aforementioned instruments is not always visible or clearly located. When relating all the steps of their lesson to the observer not only does the teacher show the internalization of the surveillance but he/she also confesses the mistakes he/she has made during the lesson.

Key- words: technologies of the self, technologies of the domination, confession, examination, hierarchical observation, normalizing judgment, self-surveillance, evaluation, teacher, English language

SUMÁRIO

Dedicatória	v
Agradecimentos.....	vi
Legendas para transcrição.....	vii
Resumo.....	viii
Abstract.....	ix
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I- AS CIRCUNSTÂNCIAS DA ENUNCIÇÃO E O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO: A INSTITUIÇÃO <i>LOCUS</i> E O NEOLIBERALISMO.....	15
1.1 Condições de produção: contexto imediato, contexto amplo e formações imaginárias	15
1.1.1 Contexto imediato.....	18
1.1.1.1 Metodologia de coleta de dados.....	30
1.1.1.2 Sujeitos da pesquisa.....	31
1.1.1.3 Mentores	31
1.1.1.4 Gerente	32
1.1.1.5 Professores.....	33
1.1.2. Contexto amplo	35
1.1.2.1 Teoria neoliberal: Estado, Livre Iniciativa e Indivíduo	36
CAPÍTULO II – DISCURSO, SUJEITO, IDEOLOGIA E PODER	54
2.1 Discurso, Sujeito e Ideologia	55
2.1.1 Heterogeneidade constitutiva.....	62
2.1.2 Formação discursiva e ideológica.....	65
2.2 PODER	67
2.2.1 Poder Soberano, Poder Disciplinar e Bio-poder.....	67
2.2.1.1 Poder Disciplinar	68
2.2.1.2 Vigilância hierárquica.....	68
2.2.1.3. Sanção normalizadora.....	70
2.2.1.4. O Exame	71
2.2.1.5 Confissão/Tecnologia do Eu.....	73

CAPÍTULO III– ANÁLISE DA MATERIALIDADE DISCURSIVA: TECNOLOGIAS DE DOMINAÇÃO E DO EU.....	82
Introdução.....	82
3.1 O exame (sessão de avaliação) e o exercício do poder.....	84
3.1.1 Poder Invisível.....	84
3.1.1.1. A economia ou política do afeto e o efeito de invisibilidade do poder: elogio e outras marcas lingüísticas	85
3.1.1.2 Informações prévias e o efeito de invisibilidade do poder	103
3.1.1.3 Perguntas abertas e o efeito de invisibilidade do poder.....	104
3.1.1.4 Heterogeneidade mostrada e o efeito de invisibilidade do poder.....	108
3.1.2 Predominância do poder visível	112
3.1.2.1 Prescrição atenuada	112
3.1.2.2 Visibilidade do poder para assegurar a qualidade do produto.....	122
3.2 Momento ápice da confissão: admissão do pecado.....	128
3.3 Resistências do sujeito-professor e sujeito-avaliador.....	134
3.4 Vigilância.....	139
3.4.1 Fator tempo e livro didático.....	140
3.4.2 Aproveitamento do aluno	143
3.4.3 Controle do <i>lesson-plan</i>	146
3.4.4 Controle do aluno/cliente.....	148
3.4.5 Controle do formulário	150
3.4.6 Auto-vigilância: Controle internalizado	151
3.5 Penitência.....	153
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	157
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	162

INTRODUÇÃO

Ao iniciar a presente pesquisa (2000), já trabalhava como professora de inglês como língua estrangeira em institutos privados de línguas por mais de 20 anos e, na instituição onde a pesquisa foi desenvolvida, havia 16 anos.

Essa instituição contava, na época, com aproximadamente 50.000 alunos matriculados em suas diversas filiais, localizadas na grande São Paulo e também em outras cidades do estado. A instituição sempre foi reconhecida pela qualidade dos cursos oferecidos em diferentes níveis, desde o básico até o avançado. Para manter o alto padrão de qualidade, os professores sempre foram encorajados e, muitas vezes pressionados, a buscar seu desenvolvimento profissional através de cursos de metodologia e língua, os quais eram, normalmente, oferecidos pela própria instituição.

Um outro recurso usado pela instituição para manter o padrão de qualidade eram as observações de aula. Desse modo, semestralmente, nós, professores tínhamos nossas aulas observadas, ou pelo gerente da filial, ou por um coordenador de curso. Após a observação, recebíamos um relatório escrito, o qual poderia ser preenchido tanto em nossa presença ou ausência. Apesar de sermos observados semestralmente, eu, e muitos outros professores, nunca nos sentimos completamente à vontade com tal procedimento. Acredito que tal desconforto fosse provocado por três razões: primeiro, porque sabíamos que alguns professores não eram escolhidos para serem observados, o que significava que já tinham consolidado junto a seus superiores a imagem de "bons professores", portanto, não havia necessidade da observação. Segundo, porque quando éramos observados sabíamos que estávamos, de fato, em uma situação de exame, na qual éramos classificados, qualificados e se necessário, punidos (Foucault, 1975/1999). Muitas justificativas para demissões de professores amparavam-se em observações de aulas que não tinham sido bem sucedidas. Terceiro, o relatório que recebíamos, muitas vezes preenchido sem a nossa presença, não abria espaço para discussões ou justificativas. Ele já vinha pronto, portanto, nos silenciava, restando a nós, professores, somente concordar com o que ali estava registrado e assinar.

Em 1995, a instituição constatou que apesar do seu constante cuidado com a qualidade, não estava satisfazendo os anseios e necessidades de seus alunos. Pesquisa realizada pelo departamento de marketing junto à comunidade de alunos revelou que a instituição *locus* oferecia um ensino tradicional com grande ênfase na gramática, o que para

muitos alunos, tornava a aula na Y "chata". Ademais, muitos alunos não reconheciam que estavam aprendendo. Para reverter o declínio em seu prestígio e manter esse aluno, que na época já era chamado de cliente, a instituição decidiu implementar um programa de ensino a ser desenvolvido dentro de um período de cinco anos. Esse projeto, batizado de Projeto de Ensino Reflexivo, doravante PER, deveria levar os professores a refletir sobre suas práticas e crenças. Acreditava-se que professores reflexivos seriam mais eficientes para entender e atender às necessidades de seus alunos. Para levar os professores à reflexão eram realizadas reuniões mensais, nas quais tópicos previamente selecionados pela instituição eram colocados em discussão. Essas reuniões eram lideradas por dois professores escolhidos pela gerente da unidade, os quais eram chamados de *multiplicadores*. Foi desse modo que, no período de 1998 e 1999, além da função de professora, tive minha primeira experiência para atuar junto a professores como multiplicadora desse projeto.

Porém, no ano de 2000, o PER, a "menina dos olhos" da instituição transformou-se em vilão. Apesar da reflexão dos professores, os alunos continuavam descontentes com as aulas oferecidas, conseqüentemente, não se rematriculavam no semestre seguinte no número esperado. Concluiu-se que a implementação do projeto não havia produzido os resultados esperados, i.e., não havia revertido a queda no número de alunos. Segundo a instituição, havia um outro agravante: os professores não mais sabiam ministrar aulas no padrão Y.

A queda do padrão de qualidade Y foi atribuída a dois fatores. O primeiro, seriam as inúmeras mudanças na metodologia usada, o que deixava os professores, experientes ou não, inseguros quanto ao que era uma aula padrão nessa instituição. O segundo fator seria a grande rotatividade de professores, já que, nessa época, mais de 50 % dos professores trabalhavam na instituição havia menos de 2 anos, situação diferente da de 1995 (início do PER), quando aproximadamente 60 % dos professores estavam na instituição havia mais de 3 anos. Levando essa situação em conta, a instituição decidiu que era necessário fornecer mais apoio acadêmico aos professores para que o padrão de aulas Y fosse restaurado. Para que isso ocorresse, era necessário implementar mudanças no PER. Assim, o projeto deixou de ter como foco a investigação de nossas crenças e passou a preocupar-se mais com modelos de aulas ideais (cf. Araujo, 2003). Para certificar-se de que os professores estavam ou não ministrando aulas com o padrão Y de outrora, a instituição constatou que os habituais observadores de aula, gerentes de unidade e coordenadores de curso, eram insuficientes. Professores com mais experiência foram então convidados a integrar o grupo de "vigilantes"

do padrão de qualidade. Surgem, então, na instituição duas novas figuras para auxiliar a administração na observação de aulas: *mentor* e *coach*. Em Bailey et al (2001) encontramos as categorias de *mentor* e *coach* definidas da seguinte maneira:

Mentoring is an interpersonal, ongoing, situated, supportive, and informative professional relationship between two (or more) individuals, one of whom (the mentor) has more experience in the profession, craft, or skill in question. In language teaching, a mentor is typically a more experienced teacher working with a novice or a teacher new to a particular program. Although it is an unequal power relationship of sorts, mentoring is not supervisory in nature. That is, in the professional development of teachers, mentors should not serve the supervisory function of evaluation on behalf of the management of a school or program. (BAILEY et al, 2001:207)

Coaching is a cyclical process in which teams of peers "study the rationale of the new skills, see them demonstrated, practice them and learn to provide feedback to one another as they experiment with the skills" (ibid, 44)¹. One element that is repeatedly stressed in the coaching literature is that the "feedback must be accurate, specific, and nonevaluative" (ibid). The equal power basis of the coaching partners is significant because when "peers engage in such technical, objective discussion, they can begin to discover how they can best represent subject matter in suitable and captivating ways and think about content from the learner's perspective" (BENEDETTI, 1997: 41, apud BAILEY et al, 2001: 214)²

De acordo com as definições apresentadas, o *mentor* trabalha com professores inexperientes e o *coach* com professores em qualquer estágio de suas carreiras. Bailey (op.cit.) deixa claro que na relação *mentor*-professor há desigualdade de poder, enquanto na relação *coach*-professor o poder é igual, já que ambos buscam o desenvolvimento profissional ajudando-se mutuamente. Não concordamos inteiramente com essa proposição e para tal nos apoiamos em Foucault que enfatiza em seus trabalhos (1975/1999, 1976/1999b, 1979/2000) que o poder perpassa todas as camadas e relações sociais mesmo que de maneira dissimulada.

Na instituição *locus*, houve um deslocamento dessas duas definições, pois os *mentores* deveriam observar professores com mais de 2 anos na instituição e os *coaches*, os professores

¹ SHOWERS, Beverly. Teachers coaching teachers: Schools restructured to support the development of peer coaching teams create norms of collegiality and experimentation. *Educational Leadership* 47:43-48, 1985.

² BENEDETTI, Teresa. Enhancing teaching and teacher education with peer coaching. *TESOL journal* 7 (1): 41-42, 1997.

recém-contratados. Apesar de não ser dito claramente, percebemos que na instituição *locus* a categoria de *mentor* tem mais prestígio do que a de *coach*, principalmente porque o *mentor* deveria observar colegas tão experientes quanto ele/ela ou até mais. Alguns professores que exerceram o papel de *coach* tornaram-se *mentores* mais tarde. Tanto *mentor* quanto *coach* deveriam oferecer suporte acadêmico aos professores, sendo, portanto, uma ligação entre o departamento acadêmico e os professores.

Essa prática de vigilância da qual se serve a instituição já acontecia no século XVII nas escolas paroquiais como nos relata Foucault,

[p]ara ajudar o mestre, Batencour escolhe entre os melhores alunos toda uma série de “oficiais”, intendentos, observadores, monitores, repetidores, recitadores de orações, oficiais de escrita, recebedores de tinta, capelães e visitantes. Os papéis assim definidos são de duas ordens: uns correspondem a tarefas materiais (distribuir a tinta e o papel, dar as sobras aos pobres, ler textos espirituais nos dias de festa, etc.); os outros são da ordem da fiscalização [...]. (FOUCAULT, 1975/1999a:147)

Apesar de estarmos inseridos em outro momento sócio-histórico, observamos que práticas de mais de 200 anos encontram espaço na sociedade atual e nos levam a questionar o que contribui para tal longevidade: seu baixo custo ou sua eficiência?

A criação de um novo degrau na hierarquia piramidal na instituição não implicou grandes gastos, uma vez que os salários desses novos vigilantes (*mentor e coach*) não foram modificados. Os professores-*mentores* e professores-*coaches* continuavam com a mesma carga-horária semanal, 24 horas-aula ou mais e 4 dessas horas eram dedicadas à supervisão de seus colegas. Portanto, podemos afirmar que o baixo custo de tal prática contribuiu para a sua manutenção. Quanto à sua eficiência, acreditamos que poderemos dar uma resposta mais confiável nas considerações finais deste trabalho.

Quando a categoria *mentor* foi criada, a instituição emitiu um memorando para auxiliar os gerentes a escolher um professor que pudesse desempenhar essa função. Esse documento esclarecia qual seria o perfil do *mentor*, o qual transcrevemos a seguir³:

1. Ter credibilidade entre seus colegas
2. ter facilidade no relacionamento interpessoal
3. ter atitude positiva com relação a mudanças

³ Nossa tradução a partir de documento da instituição

4. estar familiarizado com os princípios da aprendizagem reflexiva
5. ser reconhecido como líder por seus colegas
6. ser um bom negociador
7. ser flexível dentro e fora da sala de aula
8. ser capaz de conduzir sessões de treinamento
9. ser curioso
10. ser pontual e raramente faltar às aulas
11. conhecer bem a estrutura e conteúdo dos cursos e as necessidades da unidade em que trabalha
12. saber observar professores dando aulas
13. saber ensinar como ensinar

Quanto aos *coaches*, não temos conhecimento de nenhum documento semelhante, porém, levando-se em consideração as obrigações que os mesmos tinham, concluímos que a maioria dos requisitos exigidos dos mentores também são exigidos dos *coaches*. Contudo, supomos que os itens 1 e 5 não sejam tão relevantes para o perfil do *coach* quanto são para o *mentor*, pelo fato de os *coaches* se ocuparem de professores recém-contratados pela instituição, os quais não querem se arriscar a ir contra uma norma da qual tomaram conhecimento ainda no treinamento do qual fizeram parte para serem selecionados. Portanto, esses professores normalmente apresentam menos resistência a serem orientados e observados por colegas.

Vejamos a seguir em detalhes as obrigações do *mentor* e *coach* na instituição *locus*:

Mentor	Coach
1- Observar cada professor uma única vez no semestre, porém, caso necessário, poderia ocorrer uma segunda observação. Após a discussão de uma aula, o mentor deveria entregar um relatório ao gerente da unidade ⁴ .	1- Apresentar as dependências da escola ao novo professor. 2- Ser uma ligação entre a gerência e o professor. 3- Providenciar qualquer material necessário ao professor.

⁴ Contudo, essa prática não foi seguida por todos os mentores.

<p>2- Observar aulas sugeridas pelo gerente com o objetivo de ajudar os professores a superarem dificuldades que tivessem sido detectadas como um problema geral na unidade, por exemplo, evidências de que a correção de erros não era feita de maneira eficaz pela maioria dos professores.</p>	<p>4- Esclarecer quaisquer dúvidas quanto à metodologia seguida pela instituição.</p>
<p>3- Sem entrar em julgamentos, manter discussões prévias e posteriores à aula observada visando ao desenvolvimento do professor.</p>	<p>5- Participar de reuniões com representantes do departamento acadêmico para planejar futuros seminários aos professores novos sobre necessidades detectadas.</p>
<p>4- Levando em conta as necessidades da unidade, preparar e apresentar seminários, tais como, padronização do trabalho com relação à preparação e correção de composições, planejamento de aulas para níveis específicos etc.</p>	<p>6- Observar o professor recém-contratado duas vezes por semestre por um período de um ano e no final de cada observação, escrever um relatório emitindo conceitos (A, B, C) para os diferentes itens avaliados. Esse relatório era entregue ao gerente da unidade e ao departamento acadêmico no final do semestre.</p>
<p>5- Ser um modelo a ser observado pelos colegas.</p>	<p>7- Ajudar o professor na preparação de aula quando solicitado. 8- Enfatizar o comparecimento às reuniões por parte dos novos professores. 9- Ser um modelo para ser observado pelos colegas, principalmente os inexperientes.</p>

Verificamos, então, que a observação de aula, procedimento rotineiro da instituição para manutenção do padrão de qualidade, sofre mudanças com a chegada do mentor. Ao contrário do relatório escrito, nos deparamos então com uma observação acompanhada de uma discussão pré e pós-aula. Tal discussão, porém, não era feita aleatoriamente. A instituição elaborou um documento que esclarecia o que seria uma aula padrão e um professor ideal. Esse documento apresentava três segmentos: qualidades pessoais, competência lingüística e competência técnica. Assim, as observações passaram a ser feitas seguindo esse documento, permitindo ao observador verificar se o professor realmente fazia o que ali estava determinado. Na discussão o professor era levado a admitir, confessar, se fez ou não o que era esperado dele.

Como já tinha trabalhado como *multiplicadora* nas reuniões do Projeto de Ensino Reflexivo e também por ter uma vasta experiência como professora, fui convidada em agosto de 2000 a desempenhar o papel de *mentora* da minha unidade. Essa segunda experiência com professores me motivou a realizar a presente pesquisa, pois logo nas primeiras observações e discussões pós-aula, dei-me conta da relação conflituosa que se desenrolava entre observador e observado. Percebi também a relação de poder que circulava entre os participantes: o poder do *mentor* sobre o professor, o do *mentor* sobre o *coach*, o do gerente sobre o *mentor*, e também o poder do professor quando observava a aula de um *mentor*. Observamos que esse esquema organizacional de vigilância tem a forma piramidal, mas que pode eventualmente tornar-se circular: o que está em um degrau superior vigia aquele que está abaixo, e aquele que está abaixo também pode vir a vigiar quem está acima. Assim, colocaríamos o aluno no último degrau inferior, isto é, sendo observado por todos, porém, com alto poder de vigilância. Muitas vezes, professores foram demitidos por uma reclamação de um único aluno.

Legitimada pela instituição a ocupar um degrau intermediário nessa pirâmide como mentor, muitas vezes surpreendia-me com as resistências apresentadas pelos meus colegas e com ajustes inconscientes das minhas formulações. O que eu dizia a um certo professor já não podia dizer a outro, devido às resistências que poderiam irromper. Percebi então o vasto e rico material do qual eu poderia dispor. Existe, no contexto de treinamento de professores, vasta literatura sobre desenvolvimento profissional (Nunan & Lamb, 1996; K. Bailey et al., 2001, Wallace, 1991/1994). Essas obras encorajam o professor a procurar seu crescimento e a encarar a observação de aula como um procedimento natural e neutro. Contudo, a relação entre observador e observado é silenciada, o máximo que se revela é que o observador deve manter uma atitude amigável para criar uma atmosfera de confiança para que o professor-observado se sinta à vontade para falar de sua aula.

Por sentir falta de uma discussão sobre a relação entre o observador e o professor observado, decidi elaborar esta pesquisa. Pedi então permissão aos meus colegas para gravar nossas discussões para um futuro trabalho acadêmico. Porém, meu trabalho teria um olhar limitado se eu me debruçasse somente sobre as minhas observações. Assim, pedi a colaboração de quatro mentoras de outras unidades e da gerente da minha unidade, as quais gravaram sessões de discussão após a observação de uma determinada aula.

Wallace (1994) chama a observação e a posterior discussão de “supervision” (supervisão), a qual pode ser feita por professores-treinadores, coordenadores de curso, gerentes das instituições etc.

O autor faz uma distinção entre “general supervision” (supervisão geral) e “clinical supervision” (supervisão clínica). Para o autor, a supervisão geral preocupa-se com assuntos administrativos e externos à sala de aula. A supervisão clínica relaciona-se com o que acontece na sala de aula em termos de ensino e como este pode ser melhorado. É interessante atentarmos para o sintagma nominal “clinical supervision”, o qual acaba provocando um efeito de sentido próprio da área médica: a aula do professor apresenta um problema sério, está doente, portanto, deve-se recorrer a uma supervisão clínica para que tal problema possa ser sanado.

Wallace (op.cit) divide a supervisão clínica em duas abordagens: prescritiva e colaborativa.

Na abordagem prescritiva, o supervisor é visto como a autoridade, ao passo que na colaborativa, o supervisor e o professor observado são considerados colegas que têm funções e responsabilidades diferentes. Para o autor, a supervisão clínica, tanto a prescritiva quanto a colaborativa, está diretamente ligada ao modelo reflexivo de ensino de desenvolvimento profissional. Wallace se pronuncia da seguinte maneira a respeito da supervisão clínica:

[...] it implies a rejection of the ‘applied science’ mode and an acceptance of the ‘reflective’ model of professional development. (WALLACE, 1994:108)

Apesar de reconhecer que a abordagem prescritiva tem o seu lugar e função na avaliação de uma aula, visto que professores com menos experiência se sentem mais inseguros e ansiosos, Wallace afirma que o objetivo deve ser sempre a avaliação colaborativa, pois, quando essa é feita de maneira adequada, ela não só contribui para o bom relacionamento entre o avaliador e o professor, como também incentiva a prática reflexiva e o desenvolvimento profissional a longo prazo. São essas discussões, doravante “sessões de avaliação”, portanto, o objeto de nossa pesquisa, pois acreditamos que as interações que ocorrem nessas sessões são cheias de conflitos, imbricadas em relações de poder, cuja intenção é criar um regime de verdade, a verdade considerada adequada para a instituição. De acordo com Foucault,

[a] “verdade” está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apóiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. “Regime” da verdade. (FOUCAULT, 1979/2000:14)

É através desse regime de verdade que se mantém o poder, o controle e o desenvolvimento econômico (no caso, a qualidade total dos cursos oferecidos), ocorrendo, assim, o assujeitamento.

Hipótese

Como já mencionamos, a constante preocupação da instituição *locus* com o atendimento das necessidades do aluno-cliente vem de longa data e, para garantir a fidelidade desse aluno-cliente, essa instituição tem recorrido a diversos mecanismos, entre eles a implantação do PER e a observação de aula. Naturalmente, essa preocupação com o aluno-cliente pertencia inicialmente à administração, que sempre teve acesso ao número de alunos, portanto, acesso aos lucros e perdas. Porém, ao recrutar seus professores para se envolverem em um projeto de ensino, esses professores acabam também lutando pelo mesmo objetivo: manter o aluno na instituição, pois ele é a garantia de seu emprego.

Em seu trabalho sobre a mesma instituição, Araujo (2003) confirma que o discurso da administração e dos professores é constituído, entre outros, pelo discurso neoliberal de Qualidade Total. Assim, para formularmos nossa hipótese partimos do pressuposto de que tanto administradores quanto professores, na instituição *locus*, já responderam à interpelação da ideologia neoliberal (cf. discussão cap. I). Acreditamos, pois, que todos na instituição estão

[i]mbuídos desta ideologia para desempenhar “conscienciosamente” suas tarefas, seja a de explorados (os operários), seja a de exploradores (capitalistas), seja a de auxiliares na exploração (os quadros), seja a de grandes sacerdotes da ideologia dominante (seus funcionários) etc (ALTHUSSER, 1985/1998: 58-59).

Para o autor, nenhum indivíduo escapa à interpelação. Somos todos já-sujeitos. Na instituição, os *mentores*, *coaches* e gerentes desempenhariam o papel de auxiliares na exploração no sentido de ajudar na consolidação dos ideais liberais, de assegurar a submissão à ideologia dominante ou o domínio da ideologia.. Althusser (op.cit.) nos afirma que é o domínio das práticas da ideologia e a submissão a ela que garantem a reprodução da força de

trabalho. Para o autor, todos os aparelhos do Estado, ideológicos e repressivos (cf. discussão no cap. II) contribuem para que isso aconteça, porém, a Escola desempenha o papel principal.

Portanto, postulamos a hipótese de que durante as sessões de avaliação, cujo objetivo aparente é o encorajamento à reflexão e à autonomia, o assujeitamento do já-sujeito-professor (assujeitado à ideologia neoliberal) acaba sendo reforçado por meio das tecnologias de dominação e do eu (cf. Foucault, 1975/1999a, 1976/1999b, 1979/2000, 1982/1988). As tecnologias de dominação, constituídas pelo exame, sanção normalizadora, vigilância hierárquica e as tecnologias do eu, que têm como representante a confissão que ocorre durante as sessões de avaliação, levariam o professor a internalizar um auto-controle, reforçando assim o seu assujeitamento. Nessas sessões, o professor, além de mostrar que domina, inconscientemente ou não, os preceitos do modelo neoliberal, também é levado a falar de sua aula, passo a passo e, conseqüentemente, a admitir seus erros como em uma confissão. De acordo com Foucault, a confissão é e sempre foi a grande responsável pela produção do discurso sobre o sexo, porém, a partir do século XVIII,

[...] perdeu sua situação ritual e exclusiva: difundiu-se; foi utilizada em toda uma série de relações: crianças e pais, alunos e pedagogos, doentes e psiquiatras, delinqüentes e peritos. As motivações e os efeitos dela esperados se diversificaram, assim como as formas que toma: interrogatórios, consultas, narrativas autobiográficas ou cartas, publicados e comentados. Mas a confissão se abre, senão a outros domínios, pelo menos a novas maneiras de percorrer tais domínios. (FOUCAULT, 1976/1999b:62-63)

Reconhecemos, portanto, que a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos (cf. Althusser, 1985/1998) e que esse assujeitamento é reforçado através das tecnologias do eu e da dominação (exame/confissão). Contudo, não concordamos com o caráter determinista que Althusser dá à ideologia, no sentido de que somos assujeitados a reproduzir a força de trabalho, negando, portanto, qualquer possibilidade de mudanças. Desse modo, recorreremos também às descrições de poder de Foucault e acreditamos que o seu aforismo “onde há poder há resistência” (Foucault, 1976/1999b: 91) é mais pertinente ao nosso trabalho já que o mesmo pode ser observado em nosso corpus.

Objetivo e perguntas de pesquisa

Nosso trabalho pretende refletir sobre o uso das tecnologias do eu e da dominação como instrumentos eficazes no controle de qualidade dos cursos oferecidos pela instituição *locus* de nossa pesquisa. Pretendemos, assim, mostrar, por intermédio da análise das interações nas sessões de avaliação, como ocorre o reforço do assujeitamento do já-sujeito-professor por meio das tecnologias acima mencionadas.

Nosso corpus consta de enunciações produzidas por sujeitos ocupando diferentes posições sociais na instituição (professores, gerentes e professores-*mentores*). Procuraremos, também, observar até que ponto essas posições sociais influem no discurso e se as mesmas levam o sujeito a adotar uma abordagem mais prescritiva ou colaborativa, pois, apesar de os participantes da pesquisa pertencerem a uma instituição familiarizada com a abordagem reflexiva, acreditamos que há momentos em que essa se transforma em prescritiva. Concordamos com Smyth (1986) quando diz que, na abordagem prescritiva,

[it] is not the teachers' agendas, issues and concerns that are being addressed, but rather those of someone within the administrative or bureaucratic hierarchy. What really is at issue is the question of who exercises power. (SMYTH,1986:60, apud WALLACE, 1994:111)⁵

Porém, o exercício do poder, principalmente quando explícito, provoca resistências, por isso a relação entre avaliador e professor-observado é, na maioria das vezes, altamente conflituosa.

Usaremos o conceito de exame de Foucault (descrito em detalhes no capítulo 2.2) para nos referirmos à observação de aula. Fazemos esse deslocamento por acreditarmos que, quando um professor é observado, ele é submetido a uma situação de exame ou teste, na qual ele deve mostrar que o que lhe foi ensinado foi assimilado. Essa observação de aula-exame consiste em uma das tecnologias de poder que determina as práticas, crenças e conduta de um professor, pois esse tem que se assujeitar para garantir o seu emprego. Além de examinar todos os passos da aula, o professor tem também o seu interior revelado, ora com a ajuda do observador, ora sozinho, em função da internalização do controle exercido pela instituição. De

⁵ SMYTH,W.J.(1986) "Towards a collaborative, reflective and critical mode of clinical supervision." In W.J.Smith (ed), *Learning about Teaching Through Clinical supervision*.London: Croom Helm.

acordo com Foucault, os homens desenvolveram um conjunto de tecnologias, que normalmente atuam ao mesmo tempo, para compreenderem o que são, como agem e por que agem desta ou daquela maneira. Foucault afirma que

[c]ada um desses tipos implica em certos modos de educação e de transformação dos indivíduos, na medida em que se trata não somente, evidentemente, de adquirir certas aptidões, mas também de adquirir certas atitudes. (FOUCAULT, 1982/1988:18)

Através das enunciações produzidas por oito professores, cinco mentores (sendo um deles, a pesquisadora) e uma gerente de uma das unidades, tentaremos responder as seguintes perguntas:

1. Como o assujeitamento do sujeito-professor é reforçado nas sessões de avaliação?
2. Que forma de poder prevalece, o soberano (visível) ou o disciplinar (invisível, camuflado)?
3. Que momentos de resistência e conflitos podem ser detectados ?
4. Como se processa a circularidade de poder na relação entre avaliador e professor?
5. Que instrumentos são usados para vigiar a prática do professor e como eles aparecem no discurso dos professores?

As perguntas de pesquisa serão respondidas através da análise da materialidade lingüística de nosso corpus tendo como base os pressupostos da Análise de Discurso de linha francesa (doravante AD), as descrições de poder de M. Foucault (1971/1998; 1975/1999a; 1976/1999b; 1979/2000; 1982/1988) e a tese, desenvolvida por Althusser (1985/1998), de que a ideologia tem uma existência material em um aparelho (repressivo ou ideológico) e interpela todos em sujeitos. Outros autores e conceitos serão mencionados ao longo do trabalho quando pertinentes.

Acreditamos que respondendo a essas perguntas no âmbito deste trabalho estaremos provocando algumas reflexões quanto ao funcionamento das relações de poder entre avaliador e professor avaliado. Naturalmente, gostaria de poder afirmar que tal reflexão causará mudanças em tais relações e que, ao tomar conhecimento do funcionamento dessas relações o sujeito-professor encontrará maneiras de controlar o poder quando abusivo, por intermédio da limitação ou minimização das tecnologias de dominação e tecnologias do “eu”. Porém, não supomos que tal trabalho seja como uma árvore ou a raiz que fixam um ponto (cf. Deleuze e

Guattari, 1995) e movem-se de maneira linear e previsível. Pensamos que nosso trabalho tem mais uma função rizomática, que caminhará sem um traçado definido ou premeditado. Deleuze e Guattari (1995) afirmam que o rizoma

[n]ão é o Uno que se torna dois, nem mesmo que se tornará diretamente três, quatro ou cinco etc. Ele não é um múltiplo que deriva do Uno, nem ao qual o Uno se acrescentaria (n+1). Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda. ...Oposto à árvore, o rizoma não é objeto de reprodução: nem reprodução externa como árvore-imagem, nem reprodução interna como a estrutura árvore. O rizoma é uma antigenealogia. É uma memória curta ou uma antimemória. O rizoma procede por variação, expansão, conquista, captura, picada. (DELEUZE e GUATTARI, 1995:32)

Desse modo, esperamos que alguma mudança ocorra, porém, que mudança será esta, é impossível prever. Talvez, ao tomar conhecimento de como o poder funciona, o sujeito-professor possa vir a contestar e problematizar as verdades apresentadas; e essas resistências, mesmo que mínimas, poderão promover rupturas e, talvez, um novo sujeito. Foucault nos diz que o poder não é somente repressivo, ele é também produtivo, isto é, produz saberes e discursos (cf. Foucault, 1979/2000). Pensamos que, se nosso trabalho conseguir levar a alguma reflexão sobre como o modelo neoliberal é aplicado na educação, principalmente na formação de professores, estaremos desempenhando nosso papel de *professores como intelectuais transformadores* (Giroux, 1997:161), contribuindo para que sujeitos envolvidos com a educação, professores e avaliadores, repensem não somente suas práticas em termos técnicos, mas que também percebam que há outros fatores que desempenham papéis preponderantes, mas que não são, convenientemente, discutidos abertamente. Se nosso trabalho provocar alguma reflexão sobre a questão das tecnologias de dominação e do eu e seu caráter produtivo, isto é, sobre como essas tecnologias produzem saberes e indivíduos, nos daremos por satisfeitos.

Dividiremos nossa dissertação em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais.

Na introdução, definimos nosso objeto de pesquisa, a hipótese norteadora de nosso trabalho, nosso objetivo, perguntas de pesquisa e as razões que nos motivaram a realizar tal projeto. Ainda na introdução, situamos nossa pesquisa dentro da AD de linha francesa e

mencionamos outros autores cujos trabalhos serão relevantes para abordarmos a questão da ideologia e do poder em nossa pesquisa.

No primeiro capítulo descreveremos as condições de produção de nosso corpus discursivo. Focalizaremos o contexto imediato, a instituição *locus*, e o contexto amplo, o momento sócio-histórico no qual está inserida a instituição *locus*. Apresentaremos também a forma como nossos dados foram coletados e descreveremos os sujeitos de nossa pesquisa.

No segundo capítulo apresentaremos a linha teórica na qual nos situamos. Assim, discutiremos o conceito de discurso, a constituição do sujeito, ideologia e poder.

Dedicaremos o terceiro capítulo à análise da materialidade discursiva, fazendo, sempre que possível, uma ligação entre os conceitos apresentados e as enunciações analisadas.

CAPÍTULO I

AS CIRCUNSTÂNCIAS DA ENUNCIÇÃO E O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO: A INSTITUIÇÃO *LOCUS* E O NEOLIBERALISMO

Baseando-nos nos trabalhos de Orlandi (1999), Brandão (1991) e Pêcheux (1969/1993), procuramos, neste capítulo, descrever as condições de produção do corpus discursivo. Apresentamos os dois sentidos das condições de produção (cf. Orlandi, 1999), o contexto imediato e o contexto amplo. Em relação ao contexto imediato, faz-se uma descrição do funcionamento da instituição, além de um relato sobre qual foi a metodologia de coleta de dados e quem são os sujeitos de nossa pesquisa. O contexto amplo situa a instituição em relação à teoria neoliberal e à qualidade total.

1.1. Condições de produção: contexto imediato, contexto amplo e formações imaginárias

Orlandi (1999) diz que as condições de produção englobam os sujeitos, a situação e a memória. A autora considera as condições de produção em dois sentidos, estrito e amplo. No sentido estrito, também chamado de *contexto imediato*, entrariam as circunstâncias da enunciação; no sentido amplo, também definido pela autora como *contexto amplo*, estariam incluídos os contextos sócio-histórico e ideológico, os quais são responsáveis por trazerem para os efeitos de sentidos elementos que estão na sociedade como um todo.

Em nosso trabalho, consideramos como parte integrante do *contexto imediato* a instituição *locus*, preocupada com a qualidade total dos cursos que oferece, e os mecanismos encontrados para garantir essa qualidade. O *contexto amplo* relaciona-se com a ideologia que está disseminada atualmente na sociedade, o neoliberalismo. A ideologia neoliberal tem como base o estado “mínimo” e, segundo Peters (1995), tal ideologia favorece uma economia da oferta (*supply-side economics*), assim, *competitividade* torna-se uma das palavras-chave nesse contexto.

Inserida nesse contexto sócio-histórico, a educação não foge à regra. A escola passa a ser uma empresa que depende do cliente e, se quiser sobreviver, deve-se adequar a essa nova realidade, i.e., deve lutar para manter a fidelidade do cliente para garantir sua sobrevivência .

De acordo com Brandão (1991), foi Pêcheux (1969/1990) quem primeiramente tentou definir as condições de produção a partir do esquema "informacional" de Jakobson (1963)¹. A noção de Pêcheux além de colocar em cena os protagonistas do discurso e o seu "referente", também permite compreender as condições históricas da produção de um discurso (Brandão, 1991). Segundo Pêcheux,

[...] o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. (PÊCHEUX, 1969/1993:82)

O autor afirma que, no interior da esfera da produção econômica, há o lugar do patrão, do funcionário da repartição, do contramestre etc. Cada um desses lugares será marcado por propriedades diferenciais que podem ser descritas pela sociologia. Nos processos discursivos, as relações entre esses lugares estarão representadas por uma série de formações imaginárias que remetem ao lugar que os interlocutores designam a si e ao outro, i.e., à imagem que fazem de seu lugar e do lugar do outro. Pêcheux (op.cit.) também postula que o *referente* é parte integrante das condições de produção. O *referente* é um *objeto imaginário*, o ponto de vista do sujeito. O autor continua em sua argumentação dizendo que o emissor pode antecipar as representações do receptor, e, conseqüentemente, pode elaborar estratégias de discurso. Desse modo, ao falar com o outro, o locutor constrói uma imagem do interlocutor, o qual constrói uma imagem sobre o locutor e ambos elaboram estratégias de como devem falar do referente.

Do modo como foi inicialmente esboçada, essa definição pode sugerir um sujeito psicologizante e consciente, portanto, contrário àquele proposto pela AD: um sujeito constituído por discursos e interpelado pela ideologia e também clivado, atravessado pelo inconsciente. Por essa razão, tal definição tem sido objeto de críticas por parte de outros estudiosos, entre eles, Courtine (1981). De acordo com Brandão (op.cit.), Courtine critica o conceito de condições de produção calcado nas formações imaginárias, em razão da predominância do plano psicossociológico sobre o plano histórico. O autor propõe uma

¹ JAKOBSON,R. "Linguistique et poétique". In *Essais de linguistique générale*. Paris, Ed. Minuit, 1963,pp.209-48.

redefinição de CP a partir do conceito de formações discursivas, o qual permite que as contradições ideológicas presentes na materialidade discursiva possam ser analisadas. Brandão (op.cit.) não nega a limitação do conceito de CP proposto por Pêcheux em 1969, porém, reconhece que ao considerar a representação de lugares determinados na estrutura de uma formação social, e não a presença física, Pêcheux trouxe grande contribuição à AD.

Acreditamos também ser pertinente lembrar que a obra de Pêcheux divide-se em três fases distintas, como descreve Grigoletto (2002). Segundo a autora, na passagem de uma fase a outra, ocorreram mudanças tanto de caráter metodológico quanto teórico. Grigoletto recorda que a AAD-69 (Análise Automática do Discurso-1969) tinha uma posição "estruturalista", já que propunha uma seqüência rígida das etapas da análise, i.e., a partir da análise sintática de enunciados chegava-se à fase interpretativa. Desse modo, a AAD-69 considerava que as condições de produção dos discursos eram homogêneas, logo, a heterogeneidade do sujeito não era admitida até então. Contudo, quanto ao sujeito, a AAD-69 já o definia como materialista. A autora afirma que um dos pontos positivos na primeira fase é a *tentativa* de se realizar uma análise não subjetiva dos efeitos de sentido, uma *tentativa* de análise que não considerava o sujeito como origem do seu dizer. Porém, é na terceira fase que o abandono da posição "estruturalista", adotada pelo autor na primeira fase, é consolidado. Tal abandono aconteceu graças, principalmente, à mobilização do conceito de formação discursiva² emprestado de Foucault.

Consideramos que em nosso trabalho o conceito de formações imaginárias pode ser utilizado se o articularmos com o conceito de formação discursiva e com o conceito de poder de Foucault (1976/1999b, 1975/1999a, 1979/2000, 1982/1988). Foucault afirma que o poder está presente em todas as relações sociais, porém, em uma relação onde há o superior e o subalterno, o poder fica mais claramente marcado. Na instituição *locus*, encontramos o lugar do gerente (antigo diretor), do professor, do professor-mentor, do aluno, cada um marcado por características que os diferenciam entre si. Em nosso trabalho analisaremos especificamente três posições sociais: a gerente, o/a professor/a e o/a mentor/a. Recorrendo ao esquema de formações imaginárias, porém, não esquecendo das formações discursivas em que esses sujeitos se inserem, tentaremos observar na materialidade lingüística como as posições sociais interferem no processo discursivo do sujeito-professor, sujeito-mentor e sujeito-gerente. Ao

² O conceito de formação discursiva será discutido com mais detalhes no capítulo 2.1.2

interagirem, esses sujeitos enunciam a partir do lugar que ocupam e são esses lugares que determinam o que *pode e deve ser dito* (Pêcheux, 1975/1988). Usaremos, portanto, o esquema das formações imaginárias com ressalva, pois não postulamos aqui um sujeito psicologizante, dono do seu dizer, planejador de estratégias discursivas. Em nosso corpus, há momentos em que os sujeitos envolvidos parecem adaptar seu discurso de acordo com a situação, local e interlocutor, i.e., há momentos em que esses sujeitos falam de outras posições, porém, não podemos afirmar que essa mudança de posição seja uma estratégia consciente e previamente planejada.

1.1.1. Contexto imediato

A instituição *locus* de nossa pesquisa foi fundada em 1935 e possui, atualmente, mais de 50.000 alunos, distribuídos em 15 filiais, sendo 10 na cidade de São Paulo e outras 5 em cidades como São José dos Campos, Santos, Santo André, Guarulhos e Campinas e joint-ventures em Rio Claro, São Carlos, Bauru e Jundiaí. A instituição também oferece cursos extra-curriculares e intracurriculares em escolas particulares de ensino fundamental e médio, cursos em empresas, cursos para profissionais e "web classes" (inglês online com workshops presenciais).

Segundo a instituição, uma das razões de seu crescimento foi a mudança de seu público alvo. Até os anos 80, a Y preocupava-se em atender as classes mais privilegiadas, conseqüentemente, havia menos filiais e menos alunos. A partir dos anos 80, a Y deslocou seu foco para um público maior, com o objetivo de ensinar inglês a todos os que tivessem a intenção de aprender. Ao completar 50 anos em 1985, a Y distribuiu uma revista promocional³, mostrando o seu desenvolvimento e realizações ao longo de sua existência. Nessa revista, o então presidente da Y mostrava-se imensamente satisfeito com o seu crescimento, ressaltando, porém, que a maior parte desse crescimento ocorreu no período de 1965 a 1985. Segundo ele, a expansão ocorrida tinha raízes nos objetivos da Y, definidos na data de sua fundação, os quais relatamos a seguir:

- 1- Difundir a cultura britânica
- 2- Ensinar a língua e a literatura inglesas
- 3- Tornar a cultura brasileira melhor conhecida na Grã-Bretanha

³ 1935-1985 VCISP, São Paulo, 1985.

Atualmente, tais objetivos são chamados de *Missão da Empresa e Orientação para a Educação e Cultura*, e encontram-se descritos em documento institucional da seguinte maneira:

Missão da Empresa

Promover serviços educacionais e culturais relacionados com o ensino de inglês como língua estrangeira à comunidade habitante do Estado de São Paulo, a partir de uma orientação britânica, e contribuir para uma maior projeção da cultura brasileira na Grã-Bretanha.

Orientação para a Educação e Cultura

Promover o aprendizado efetivo da língua inglesa, permitindo o máximo desenvolvimento das potencialidades individuais e enfocando a cultura como um importante suporte para uma educação humanizadora.

De acordo com tal documento, para cumprir sua missão, a Y depende de um educador que se oriente pelos seguintes valores:

- a) Orientação para o cliente: o educador atende às necessidades do aluno agindo com alegria e sensibilidade. Deve, também, negociar limites quando necessário e transmitir, através de suas atitudes, a satisfação com a profissão que exerce.
- b) Profissionalismo: a responsabilidade de agir de acordo com os princípios éticos inerentes ao exercício da profissão e o empenho na própria aprendizagem, no auto-gerenciamento e no crescimento profissional dão ao educador a liberdade de tomar decisões. Essa liberdade implica em assumir e cumprir escolhas e suas possíveis conseqüências. A responsabilidade, por sua vez, leva à perseverança que permite atingir seus objetivos.
- c) Produtividade: capacidade de fazer bom uso dos recursos para atingir a eficiência, racionalização e rendimento do trabalho.
- d) Trabalho em equipe: capacidade de trabalhar como membro de uma equipe coordenada, dosando suas atitudes e exercendo a justiça com respeito ao próximo.

- e) Flexibilidade: o educador mantém a paciência, a serenidade e a tolerância ao adequar-se continuamente a novas realidades, mudando o seu estilo de trabalho quando apropriado.
- f) Qualidade: o educador age com iniciativa e traduz em ação concreta os conceitos de qualidade, identificando e agindo sobre os itens de controle que são importantes para o aluno. Tal educador deve ponderar as conseqüências antes de tomar decisões e em seguida agir de acordo com o decidido. Ao agir com prudência, o educador exerce a autoridade (sem autoritarismo) e gera a disciplina.

Estamos, pois, diante de uma escola de línguas que se transformou em uma grande instituição e segue, já há alguns anos, um modelo empresarial de qualidade e eficiência. Porém, a Y não se encontra solitária neste caminho de expansão bem sucedido. Conforme informações encontradas na revista promocional já mencionada anteriormente, o Conselho Britânico sempre trabalhou a seu lado para trazer o melhor da cultura britânica ao público de São Paulo.

Através dessa revista, também tomamos conhecimento de que até 1944 a Y era dirigida por um Conselho Administrativo. A partir de 1944 estabeleceu-se uma ligação oficial entre a Y e o Conselho Britânico. Desse modo, os diretores do Conselho Britânico em São Paulo também se tornaram os Diretores Superintendentes Gerais⁴ da Y.

Para Pennycook (1994), a união entre Conselho Britânico e instituições educacionais não é acidental. O autor relata que, em 1934, foi formado um comitê de especialistas em educação e homens de negócio com o objetivo de expandir a língua inglesa e desenvolver a compreensão da cultura inglesa. Esse comitê recebeu o nome de "The British Council for Relations with Other Countries" e, em 1935, foi rebatizado de Conselho Britânico, contando com a presença do Príncipe de Gales em sua inauguração oficial. Pennycook afirma que as atividades em países estrangeiros de organizações como o Conselho Britânico na Inglaterra, Ford e Rockefeller, nos Estados Unidos, surgiram em resposta aos eficientes sistemas de propaganda dos alemães e italianos nos anos trinta. Os britânicos acreditavam que através da promoção da cultura inglesa, da língua e do sistema político eles poderiam contra-atacar o crescimento do fascismo europeu.

⁴ Em 1967 o título de "Diretor" foi mudado para Superintendente Geral.

Naturalmente, o Brasil, com sua expressiva extensão territorial, não poderia ser ignorado. Foi, pois, de acordo com Boyd (2003), a possível guerra na Europa e o crescimento do nazismo na Alemanha, no começo da década de 30, que levaram os Estados Unidos e Inglaterra a procurarem o Brasil como aliado contra a Alemanha, já que esses dois países viam a divulgação da língua inglesa como uma necessidade estratégica. Assim, em 1935 apareceu a primeira escola binacional na cidade de São Paulo, uma parceria entre o Conselho Britânico e uma escola de inglês particular. Três anos mais tarde, em 1938, o Consulado Americano e um estudante de medicina, Domingos de Machado, criaram a segunda escola binacional.

A parceria com o Conselho Britânico contava com 450 alunos em 1936 e, em 1944, já havia atingido 2000 alunos. Observamos, assim, que o crescimento da instituição *locus* se deu na mesma proporção do crescimento do Conselho Britânico nos países em desenvolvimento. Phillipson (1992) relaciona o imperialismo dos países mais ricos sobre os países em desenvolvimento com o *imperialismo lingüístico inglês*, definido pelo autor da seguinte maneira:

A working definition of English linguistic imperialism is that the dominance of English is asserted and maintained by the establishment and continuous reconstitution of structural and cultural inequalities between English and other languages. Here structural refers broadly to material properties (for example, institutions, financial allocations) and cultural to immaterial or ideological properties (for example, attitudes, pedagogic principles). English linguistic imperialism is one example of linguicism, which is defined as 'ideologies, structures, and practices which are used to legitimate, effectuate, and reproduce an unequal division of power and resources (both material and immaterial) between groups which are defined on the basis of language'....English linguistic imperialism is seen as a sub-type of linguicism. (PHILLIPSON, 1992:47)

O autor prossegue afirmando que as desigualdades culturais e estruturais asseguram a distribuição ininterrupta de mais recursos materiais para a língua inglesa do que para outras línguas e beneficia aqueles que são proficientes em inglês. Explica o autor que o linguicismo ocorre quando há uma política de apoiar diferentes línguas, porém, dá-se prioridade para uma única língua com relação a treinamento de professores, desenvolvimento de currículo e grade curricular escolar.

Baseando-se nos trabalhos de Phillipson, Pennycook (1994, p. 22) conclui que o crescimento da língua inglesa no mundo não é acidental ou o resultado natural de forças

mundiais como muitos autores, entre eles Chew (1999), apregoam. Chew afirma que países étnica e lingüísticamente segmentados, por exemplo, Cingapura, no período pós-colonial, decidiram manter o inglês como língua oficial para assegurarem sua sobrevivência política, social e cultural. Prossegue a autora afirmando que o inglês foi visto como a língua que iria atrair investimentos estrangeiros e, através da qual, a sociedade teria acesso à educação de primeiro mundo, a trabalhos acadêmicos e a transações comerciais internacionais.

Contudo, Pennycook (1994) opõe-se a esses argumentos e diz que a expansão da língua inglesa é, sim, resultado de uma política governamental, muito clara, dos países de língua inglesa com objetivos econômicos e políticos claramente definidos. Tais objetivos são, segundo o autor, alcançados através do Conselho Britânico e outras organizações. Phillipson (1992) relata que no relatório anual do Conselho Britânico de 1978/88, o Diretor Geral afirma que

Britain's real black gold is not North Sea oil but the English language. It has long been at the root of our culture and now is fast becoming the global language of business and information. The challenge facing us is to exploit it to the full. (1978/88 Annual Report, p. 8, apud PHILLIPSON, 1992:48)⁵

Observamos que, tanto Pennycook quanto Phillipson consideram a participação do Conselho Britânico na divulgação da língua inglesa com objetivos políticos e econômicos como fato indiscutível. Por essa razão, especula-se muito se o Conselho Britânico oferece ou ofereceu apoio financeiro à instituição *locus*. Porém, apesar de consultarmos diferentes fontes, não tivemos essa informação confirmada. Pelo contrário, percebemos que há uma certa insistência em se afirmar que as relações entre o Conselho Britânico restringem-se à área cultural como podemos observar neste excerto da palestra inaugural de um *pre-service teacher training course*⁶ dada pela coordenadora geral do departamento acadêmico a professores candidatos a uma vaga na instituição:

CG: The relationship between the Y and the British Council is a relationship of strong collaboration mainly in the art side, so in other words if the BC brings a cultural event it offers it to the Y sponsorship, Y is part of the collaboration (inc.). The other way round too. If Y brings anything out they offer it to the BC and they take (inc.). There used to be a much stronger

⁵ British Council 1978/88, *Annual Report*, London: The British Council.

⁶ Curso de treinamento para professores iniciantes

collaboration in the past in the academic part as well. The director of Studies of Y used to be a BC officer but since / years ago the relationship is much for in the cultural area. But having said that, there is no other relationship in the sense of the British Council investing money, helping the Y with money for whatever it means.

De acordo com essa declaração, houve apoio financeiro do Conselho Britânico no passado, porém, tal apoio restringia-se ao pagamento do salário do diretor de estudos; atualmente, a colaboração limita-se à área cultural. Obviamente, temos que recuperar nessa declaração aquilo que não é dito pela coordenadora geral. Essa aliança com o Conselho Britânico propicia uma demanda por produção de material didático seguindo princípios e idéias educacionais que favorecem a ideologia dos países de língua inglesa e a criação de empregos para professores ingleses (cf. Phillipson, op.cit.). Devemos também mencionar os exames internacionais oferecidos pela instituição, os quais garantem uma arrecadação expressiva às instituições estrangeiras, entre elas, a Universidade de Cambridge.

Em 1993, preocupada com a competição cada vez mais acirrada entre as escolas de língua, a instituição *locus* implantou um programa de gerência de qualidade total que provocou mudanças na instituição. Uma das mudanças incidiu sobre a nomenclatura de cargos. De acordo com Araujo (2003), é a partir dessa época que a superintendente da filial passa a ser chamada de gerente. Também nessa época, mudanças significativas ocorrem no tratamento dado ao aluno, que passa a ser visto como cliente; portanto, suas necessidades devem ser atendidas a qualquer custo.

Esse aluno-cliente é mais crítico, mais exigente e, por estar vivendo na era da informação e globalização, tem necessidades e expectativas diferentes, as quais, evidentemente, espera que sejam atendidas. Ele procura o curso de inglês como complemento de suas qualificações profissionais no presente (alunos adultos) ou como preparação eficaz para um futuro promissor (alunos adolescentes e crianças).

Porém, através de uma pesquisa feita pelo departamento de marketing, descobriu-se que a instituição *locus* não estava atendendo às necessidades desses alunos-clientes, os quais tinham várias queixas contra o ensino-produto que estavam recebendo. Uma das queixas referia-se à duração do curso. Muitas outras escolas de língua prometiam cursos mais curtos, logo, resultados mais rápidos. Outra queixa recorrente era sobre a não-percepção do aluno em relação a seu progresso no aprendizado. Finalmente, queixavam-se do distanciamento entre a aplicação prática e o que aprendiam na sala de aula.

Convém lembrarmos aqui um dos princípios da teoria neoliberal: a educação deve servir aos propósitos empresariais e industriais (Silva, 2001). De acordo com os ideólogos neoliberais, a educação institucionalizada deve preparar o aluno para o local de trabalho, para a competitividade do mercado nacional e internacional. Além disso, a educação deve ser usada como veículo para propagar as vantagens do livre mercado e da livre iniciativa (cf. Silva, op.cit.). O aluno da instituição *locus* inserido nesse momento sócio-histórico não pode, obviamente, fugir a esse discurso. Percebemos, nas queixas desses alunos em relação ao desempenho da instituição, que o discurso da ideologia neoliberal os constitui como sujeitos e os influencia em suas representações do que a escola deve ensinar, interferindo, desse modo, na maneira como esses alunos se relacionam com a instituição.

O descontentamento com o curso também se refletia no número de rematriculados. De acordo com a instituição, 85% dos alunos se rematriculavam no semestre seguinte, havendo, assim, uma perda de 15%.

Com o propósito de ter um número maior de alunos rematriculados, em 1995 a instituição *locus* decidiu que deveria haver uma mudança em seu curso. Assim, a instituição elaborou um plano estratégico para ser implantado dentro de um período de cinco anos: o Projeto de Ensino Reflexivo. O PER seria o diferencial da instituição para atrair alunos. Outras instituições podiam copiar o livro adotado, a metodologia, as instalações, porém, a reflexão era algo que pertencia ao professor, que estava em sua mente. Desse modo, seria difícil de ser copiada pela concorrência. Acreditava-se que professores reflexivos seriam capazes de perceber as necessidades de seus alunos e, conseqüentemente, de encontrar meios de satisfazê-las. O professor reflexivo deveria auxiliar o aluno a perceber que sua aprendizagem, de fato, ocorria. A instituição acreditava que, se o aluno percebesse que havia progredido em sua aprendizagem, esse aluno não somente terminaria o semestre letivo, como também voltaria no semestre seguinte.

Para Nunan, o ensino reflexivo

[...] assumes that professional growth is a lifelong process, and that obtaining initial certification is only a first step in this process. Reflecting on one's teaching, and, in the process, developing knowledge and theories of teaching is an essential component in this lifelong process. The technological (and, up to a point, the effective) approach to instruction is deficient because it assumes that the ability to teach can be characterized by knowledge and the skills that are somehow set. Reflective teaching, on the other hand, assumes that as our conceptions of language and learning

evolve, what is considered appropriate in terms of teaching techniques and classroom management will also change. In other words, what is technically sound today may not be technically sound tomorrow (NUNAN, 1996:120).

Segundo o autor, o conhecimento técnico é deficiente, visto que ele não oferece possibilidades de mudanças. Ele já vem pronto como uma “receita de bolo”, restando ao professor reproduzi-lo e não questioná-lo. Ao contrário, na abordagem reflexiva, as mudanças são possíveis, pois o professor é levado a refletir sobre os porquês de sua prática e, desse modo, há crescimento profissional. Consideramos que essa visão de abordagem reflexiva está ainda muito limitada ao conhecimento técnico, já que o professor não é levado a agir de maneira crítica em relação aos materiais usados e não questiona como sua prática pedagógica é inserida no contexto sócio-histórico.

De acordo com Tagata (2000), o programa de ensino reflexivo implementado pela instituição seguia concepções teóricas de 3 autores:

- a) Schön (1987)⁷, que propõe a ‘reflexão-em ação’, i.e., depois da reflexão sobre determinada prática, o professor poderá usar o que aprendeu em outras situações;
- b) Nunan (1989)⁸, que encoraja o engajamento do professor em pesquisa em sala de aula para investigar a sua própria prática, levando, assim, o professor a um desenvolvimento profissional;
- c) Freeman & Richards (1993)⁹, que procuram enfatizar o aspecto racional e interpessoal do ato de ensinar.

O programa tinha um objetivo geral a ser alcançado a longo prazo e objetivos específicos para cada filial, avaliados todo semestre. Se, nessa avaliação, chegava-se a um consenso de que os objetivos específicos tinham sido atingidos, eram, então, substituídos por outros; caso contrário, eram mantidos até que fossem completamente atingidos.

⁷ SCHÖN, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.

⁸ NUNAN, D. (1989). The Teacher as researcher. In C. Brumfit & R. Mitchell (eds.) *Research in the Language Classroom* (pp.62-81). New York: Cambridge University Press.

⁹ FREEMAN, D. & RICHARDS, J.C. (1993). Conceptions of teaching and the Education of Second Language Teachers. *TESOL Quarterly*, Vol. 27, No. 2, pp.193-216.

Os objetivos específicos eram baseados em um modelo descritivo dos constituintes de ensino desenvolvido por Donald Freeman (1989:36, apud Bailey, 2001:23)¹⁰: percepção, atitude, conhecimento, habilidades (awareness, attitude, knowledge, skills). O autor afirma que é a percepção que desencadeia e monitora nossa atenção para atitude, habilidades e conhecimento. Ainda segundo o autor, o modelo tradicional de desenvolvimento de professores, que se concentra somente em dois constituintes, habilidades e conhecimento, é equivocado, pois mudanças duradouras e verdadeiro desenvolvimento só acontecem quando analisamos nossas atitudes e percepções. Assim, o autor postula que os quatro constituintes devem estar presentes em treinamentos de professores que realmente se preocupam com o desenvolvimento profissional e não só com transmissão de conhecimento (cf. Bailey, 2001).

Segundo documento da instituição, o objetivo geral do programa visava

[...] to foster an atmosphere, based on mutual trust, co-operation, and the acceptance of differences, in which on-going questioning and rethinking provokes teacher's curiosity about their teaching and their student's learning, and leads to actions which strengthen and improve that relationship.

Desse modo, o objetivo geral do programa era criar um ambiente de cooperação e confiança mútuas e aceitação de diferenças. Tal ambiente proporcionaria ao professor segurança para investigar sua prática na sala de aula: quais crenças, valores e experiências anteriores influenciavam o seu trabalho. Ao encorajar esse questionamento, a instituição visava principalmente um professor capaz de lidar com qualquer problema pertinente à sala de aula e também um professor capaz de refletir sobre a eficiência das atividades e materiais usados. Caso verificasse que as atividades e materiais usados não atingiam os objetivos propostos, o professor deveria ser capaz de adaptá-los ou substituí-los. Essa autonomia é um dos objetivos específicos do PER e é também um dos pontos da gerência de qualidade total. Hosotani escreve que

[p]ode-se dizer que o valor do ser humano está na sua criatividade e habilidade para solucionar problemas. É essa habilidade de solucionar problemas, e solucioná-los cooperativamente, que é a chave para a sobrevivência de uma organização a longo prazo. Mais importante ainda, a solução de problemas promove o ser humano através do aumento da

¹⁰ FREEMAN, D. (1989). Teacher training, development and decision making; a model of teaching and related strategies for language teacher education. *TESOL Quarterly* 23 (1):27-45

motivação e das habilidades dos membros da organização. (HOSOTANI, apud TZENG, 1994:1)¹¹

É a criatividade e habilidade do professor em resolver problemas que vão assegurar a sobrevivência da organização, já que a solução de determinado problema implica em satisfação da necessidade do aluno, e conseqüentemente, garante que o aluno permanece na instituição.

A reflexão deveria também equipar o professor com técnicas e atitudes de tal maneira que ele seria capaz de observar se a aprendizagem estava acontecendo ou não. Se essa fosse deficiente, o professor deveria ser capaz de criar atividades e situações para reverter essa situação. Observamos que esse objetivo do PER também aparece nos pontos da Escola de Qualidade Total apresentados por W.E. Deming (cf. Gentilli, 2001): avaliação do processo.

O projeto também tinha como objetivo trabalhar a percepção do aluno, mostrando-lhe que sua aprendizagem estava ocorrendo, pois, percebendo que o curso/produto atendia às suas expectativas, esse aluno não se queixaria mais que a aula era chata e não deixaria a instituição. A reflexão encorajada pela instituição, preocupada em agradar ao aluno/cliente, limitava-se ao conhecimento técnico do professor, pois o pensamento crítico era silenciado, já que através dessa instrumentalização (*empowerment*) do professor, a instituição visava, na verdade, obter e manter um maior número de alunos. Giroux (1992, 1988/1997) critica duramente os treinamentos de professores com ênfase e orientação técnicas. Para o autor, há muito tempo que os programas de educação são dominados por orientação behaviorista nos quais

[...] os professores são considerados mais como obedientes servidores civis, desempenhando ordens ditadas por outros, e menos como pessoas criativas e dotadas de imaginação, que podem transcender a ideologia dos métodos e meios a fim de avaliar criticamente o propósito do discurso e da prática em educação. (GIROUX, 1992:14)

Em vez de aprenderem a levantar questões acerca dos princípios que subjazem os diferentes métodos didáticos, técnicas de pesquisa e teorias da educação, os estudantes com frequência preocupam-se em aprender o "como fazer", "o que funciona" ou o domínio da melhor maneira de ensinar um "dado" corpo de conhecimento. Por exemplo, os seminários obrigatórios de prática no campo consistem na partilha das técnicas utilizadas pelos

¹¹ Esse texto aparece no artigo escrito por Liin Cheng Wen Tzeng como epígrafe, porém, o autor não o incluiu em suas referências bibliográficas.

estudantes para administrar e controlar a disciplina em sala de aula, organizar as atividades do dia e aprender a trabalhar dentro de cronogramas específicos. (GIROUX, 1988/1997:159)

Quando determinada instituição implementa semelhantes programas de educação, o professor fica reduzido a um mero executor de ações, desprovido de qualquer ação intelectual. O professor não é encorajado a pesquisar quais são as ideologias que subjazem aos materiais didáticos ou à sua prática, assim, não é consciente do seu papel de reproduzidor da ideologia dominante. Esse professor acredita na neutralidade de sua prática e dos materiais utilizados e ignora que toda teoria educacional representa uma forma de ideologia que tem relação com questões de poder (cf. Giroux, 1992). Para Giroux (1988/1997) essa situação pode ser revertida com uma mudança na orientação desses programas de treinamento:

[o] ponto é que os programas de treinamento de professores muitas vezes perdem de vista a necessidade de educar os alunos para que eles examinem a natureza subjacente dos problemas escolares. Além disso, estes programas precisam substituir a linguagem da administração e eficiência por uma análise crítica das condições menos óbvias que estruturam as práticas ideológicas e materiais do ensino.(grifo nosso) (GIROUX, 1988/1997:159)

Para que essa mudança ocorra, Giroux acredita que tais programas devem encorajar o professor a desempenhar o papel do professor intelectual; ao fazê-lo, o professor poderá questionar e refletir sobre as imposições ideológicas e pedagógicas que estão presentes em sua prática.

Concordamos com a crítica de Giroux aos atuais programas de professores e também gostaríamos que ocorressem mudanças nesse setor, principalmente que se criassem condições para que o professor refletisse não somente sobre sua prática, mas também sobre outros aspectos que constituem sua subjetividade tais como, o momento sócio-histórico em que o professor está inserido e como determinado saber é construído e legitimado através de relações de poder. Porém, também reconhecemos que, do modo como a sociedade está organizada hoje em dia, essas mudanças não são vistas com bons olhos, não somente por administradores, mas infelizmente também por uma boa parte dos professores. A razão para isso é que tais mudanças poderiam levá-los muitas vezes a questionar atitudes que favorecem uma ideologia dominante, o que causaria, muito provavelmente, a perda de seus empregos.

O PER, como foi implantado na instituição *locus*, visava um professor que refletisse tão somente sobre a sua prática e, arriscamo-nos a dizer, talvez tenha sido esta a razão de seu fracasso. A reflexão devia caminhar sempre para a busca da qualidade técnica, a qual devia influir na manutenção do aluno na instituição. Em seu trabalho sobre o PER na mesma instituição, Araujo (2003) conclui que

[f]ica claro que a instituição educacional, ao menos no momento estudado, não privilegiava a perspectiva do docente como agente. As "reuniões de ER" que são parte de nosso *corpus* funcionavam como mecanismo de controle do discurso e do saber. (ARAUJO, 2003:119)

Para a instituição, a reflexão que ocorria era suficiente, porém, infrutífera, já que o número de alunos continuava decrescendo. A instituição dizia que os professores estavam familiarizados com o processo de reflexão, contudo, não conseguiam transferi-la para a sala de aula. Nessa mesma época, a competição entre as escolas de línguas aumentou, tornou-se mais agressiva, e a queda no número de alunos se acentuava. Portanto, mudanças se faziam necessárias para reverter esse quadro e, assim, a instituição decidiu que o PER deveria tomar outro rumo: teria que ser mais técnico e prático. Percebemos, desse modo, que o alvo das mudanças é a prática do professor. Ora, se tal prática tem que ser modificada, é porque não é eficiente, portanto, nesse quadro o professor é o grande vilão. Dizia-se abertamente na instituição que o professor tinha esquecido o que era uma aula padrão na Y. Desse modo, o PER passou a ser um treinamento contínuo para os professores com sessões que os equipavam a trabalhar com as diferentes habilidades: Reading, Listening, Writing, Speaking. Consideramos esse (re)treinamento uma sanção normalizadora, pois ele vem para corrigir algo que não está funcionando dentro dos padrões estabelecidos e esperados. Segundo Foucault,

[o] castigo disciplinar tem a função de reduzir os desvios. Deve portanto ser essencialmente corretivo. Ao lado das punições copiadas ao modelo judiciário (multas, açoite, masmorra), os sistemas disciplinares privilegiam as punições que são da ordem do exercício – aprendizado intensificado, multiplicado, muitas vezes repetido: o regulamento de 1766 para a infantaria previa que os soldados de primeira classe “que mostrarem alguma negligência ou má vontade serão enviados para a última classe”, e só poderão voltar à primeira depois de novos exercícios e um novo exame. (FOUCAULT, 1975/1999a:150)

Devemos mencionar que alguns professores se recusaram a participar das sessões de (re)treinamento pois não as consideravam relevantes. Naturalmente, a instituição tomou medidas punitivas com relação a essas resistências.

1.1.1.1. Metodologia de coleta de dados

Em Courtine (1981) encontramos a seguinte definição de *corpus discursivo*¹²:

Definiremos um *corpus discursivo* como um conjunto de seqüências discursivas estruturado segundo um plano definido com referência a um certo estado das condições de produção do discurso. A constituição de um *corpus discursivo* é com efeito uma operação que consiste em confirmar, através de um dispositivo material de uma certa forma (isto é, estruturado segundo um certo plano), as hipóteses formuladas a partir da definição dos objetivos de uma pesquisa. (COURTINE, 1981:24)

Comentando a definição, Grigoletto (2002) afirma que um conjunto aleatório de textos só se torna um *corpus discursivo* a partir do trabalho do analista de discurso. É o analista, amparado por suas hipóteses de pesquisa, que vai constituir o *corpus*.

Grigoletto menciona em seu trabalho dois tipos de *corpus*: o *corpus de arquivo* e o *corpus experimental*. Pêcheux nos diz que o *corpus de arquivo* é

[e]ntendido no sentido amplo "de campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão". (PÊCHEUX, 1982/1997:57)

Quanto ao *corpus experimental*, Courtine o define como sendo

[p]roduzido a partir de investigações empíricas através de questionários ou através de outro tipo de resposta a determinadas instruções. (COURTINE, 1981:26)¹³

Trabalharemos em nossa pesquisa com um *corpus experimental*, composto por transcrições de gravações em áudio de dez sessões de avaliação reflexiva (feedback) de 40 a

¹² Texto original: "Nous définissons un *corpus discursif* comme un ensemble de séquences discursives structuré selon un plan défini en référence à un certain état des CP du discours. La constitution d'un *corpus discursif* est en effet une opération qui consiste à réaliser, par un dispositif matériel d'une certaine forme (c'est-à-dire structuré selon un certain plan), les hypothèses, émises dans la définition des objectifs d'une recherche."

¹³ Texto original: "...produits à partir d'enquêtes empiriques par questionnaire, par réponses à certaines consignes..."

90 minutos¹⁴, entre professores e professores-observadores (denominados pela instituição *mentor*) de unidades diferentes, de uma sessão entre uma gerente e uma professora e de outra em que uma professora avalia a aula de uma mentora. Todos as/os mentoras/es são professoras/es experientes e estão na instituição desde a implantação do PER; por isso foram qualificados pela instituição para observar seus colegas. De acordo com Foucault,

[...] ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo. (FOUCAULT, 1971/1998:37)

As gravações das sessões de mentores e professores foram feitas durante o primeiro e segundo semestres do ano de 2000, porém, os dados provenientes da gravação da sessão com a gerente referem-se ao segundo semestre de 2001 e primeiro semestre de 2003. As gravações foram concedidas após um pedido nosso feito diretamente aos mentores de outras unidades, que então procuraram, entre os professores a serem observados, aqueles que se voluntariassem para a gravação, que ocorriam o mais tardar uma semana após a observação da aula. Para a gravação entre a gerente e a professora, indagamos primeiramente à gerente se ela aceitaria ter uma sessão de avaliação gravada para um projeto de mestrado em lingüística aplicada e, ao receber a resposta afirmativa, procuramos então em nossa unidade uma professora que aceitasse fazer parte do projeto. A gerente também observou e avaliou uma aula da pesquisadora no primeiro semestre de 2003.

1.1.1.2. Sujeitos da pesquisa

1.1.1.3. Mentores

Os cinco mentores (doravante M) envolvidos nessas interações (sendo um deles, a pesquisadora) no período da coleta de dados, trabalhavam na instituição havia vários anos. M1, graduada em Letras/Inglês, estava na instituição havia vinte e um anos e ensinava até o penúltimo nível avançado oferecido pela instituição. Antes de trabalhar na instituição *locus* da pesquisa, trabalhou com o método áudio-lingual. Na época de coleta de dados, M1 tinha iniciado o seu curso de mestrado em formação de professor em uma conceituada instituição

¹⁴ A pesquisadora mentora conduz entrevistas com três professores diferentes e é também avaliada por uma professora.

privada. M1 foi também aluna da instituição, possui os certificados COTE (Certificate for Overseas Teachers of English) e CPE (Certificate of Proficiency in English).

M2 trabalhava havia vinte e dois anos como professora de inglês como língua estrangeira e estava na instituição havia dezoito anos. Começou o curso de Letras mas não o terminou. Possui os certificados CPE e COTE e o diploma DELTA (Diploma in English Language Teaching to Adults). Tanto o COTE quanto o DELTA envolvem metodologia e língua. M2 ensinava na instituição até o último nível avançado e foi também multiplicadora quando o PER foi implantado.

M3 trabalhava havia vinte e dois anos como professora de inglês como língua estrangeira e estava na instituição havia dezessete anos. É graduada em Letras, com habilitação em inglês, português e francês. Ensinava até o penúltimo nível avançado na instituição. Tem os certificados COTE e CPE.

M4 trabalhava na instituição havia mais de trinta anos. M4 iniciou seu trabalho como professora e após alguns anos ocupou diferentes cargos administrativos, entre eles o de assistente de gerente. Após aproximadamente 8 anos como assistente de gerente, M4 voltou a dar aulas. É formada em Letras, possui o COTE e o CPE.

M5 trabalhava havia vinte e três como professora de inglês como língua estrangeira e se encontrava na instituição havia dezoito anos. Graduou-se em Letras Inglês-Português e também possui os certificados COTE e CPE. Administrava cursos até o último nível avançado oferecido pela instituição. M5 auxiliou no treinamento de professores na instituição por um período de dois anos (1999-2001).

1.1.1.4. Gerente

A gerente que participou da pesquisa começou a trabalhar na instituição como professora havia mais de trinta anos, por ocasião da coleta de dados. Ocupou o cargo de gerente e, após alguns anos, desligou-se da instituição para acompanhar o marido ao exterior. Quando retornou ao país, foi novamente admitida como gerente de uma das unidades. É formada em sociologia e política e administração de empresas (curso de curta duração especial para gerentes oferecido pela FGV). Também tem os certificados COTE e CPE. Na época da coleta de dados, no segundo semestre de 2000, a instituição, principalmente a unidade em questão, defrontava-se com um sério problema: a perda de alunos. Por essa

razão, a vigilância sobre a aula do professor tornou-se mais intensa; muitas vezes um único professor era observado tanto pela gerente quanto pela mentora, as quais procuravam, através da observação de aula, detectar a razão da evasão de alunos.

1.1.1.5. Professores

P1 (professora 1) trabalhava na instituição como professora de inglês por mais de três anos. P1 é formada em Ciências Biomédicas, contudo, deixou de atuar nessa área pois estava decepcionada com a antiga profissão. É também ex-aluna da instituição, onde obteve o certificado de proficiência em língua inglesa (CPE). P1 ensinava até o nível intermediário.

P2 trabalhava como professora de inglês na instituição havia mais de vinte e dois anos. É formada em Letras/Inglês e possui o certificado COTE. P2 administrava aulas até o nível intermediário superior.

P3 é formada em História e tem também proficiência em língua inglesa (CPE). Trabalhava na instituição havia quatro anos e meio e havia sete anos que tinha iniciado sua carreira de professora de inglês em outra instituição de língua inglesa, que também seguia a metodologia comunicativa. P3 foi demitida dois anos após a coleta de dados.

P4 é graduada em psicologia e no momento da coleta de dados estava trabalhando como professora de inglês havia três anos, sendo um ano e meio na instituição *locus* da pesquisa. P4 sempre trabalhou com alunos adultos, porém, como a grande maioria de alunos da instituição era de adolescentes, P4 se viu obrigada a ministrar aulas para esse segmento, sob pena de não ser admitida. P4 fala inglês fluentemente, visto ter morado alguns anos nos EUA, porém, não tinha, até o momento da observação de sua aula, nenhum certificado de proficiência em língua inglesa. P4 foi demitida no final do semestre em que sua aula foi observada.

P5 é graduada em Letras, inglês-português e trabalhava como professora de inglês havia vinte e quatro anos, sendo vinte e dois anos na instituição. P5 ministrou aulas até o penúltimo nível avançado, porém, nos últimos anos, esquivava-se de dar aulas para cursos mais avançados, alegando que os alunos desses cursos eram muito exigentes. P5 possuía os certificados COTE e CPE. De acordo com a administração, P5 era competente, porém, simpatia não era um de seus maiores atributos. Segundo a gerente, a atitude pouco simpática de P5 era motivo de reclamações por parte de alguns alunos. Quatro semestres após ter sido

observada pela mentora, P5 foi demitida e a razão alegada para sua demissão foi sua antipatia para com o aluno-cliente.

P6, professor do sexo masculino, é graduado em direito por uma faculdade particular. P6 sempre estudou inglês e no fim do ensino médio viajou para os EUA para um programa de intercâmbio. P6 iniciou suas atividades como professor de inglês em outra instituição de ensino de línguas que também seguia a metodologia comunicativa. Logo após ser admitido na instituição, P6 obteve os certificados COTE e CPE. Na época da coleta de dados, P6 estava trabalhando também em uma instituição de ensino fundamental e médio da rede privada. P6 mostrava-se confortável tanto em grupos de adultos quanto de crianças e adolescentes.

P7 é graduada em Letras/ Inglês e trabalhava na instituição havia mais de dez anos. P7 é também mestre em lingüística aplicada na área de aquisição de linguagem. Ademais, P7 possui os certificados COTE e CPE. Na época da coleta de dados, P7 ensinava, até o primeiro nível dos cursos avançados.

P8 trabalhava havia mais de sete anos na instituição, porém, anteriormente havia trabalhado em outro instituto de ensino de língua inglesa que usava a abordagem comunicativa. Possui o título de mestre e no período da coleta dos dados era a multiplicadora do projeto de tecnologia que estava sendo implantado na unidade. Essa professora também avalia a aula da pesquisadora mentora.

P9, professor do sexo masculino, estava na instituição havia oito anos e ensinava desde o nível básico até o avançado, mas preferia ministrar aulas para adultos. P9 não tem graduação em Letras, mas possui os certificados COTE e CPE.

P10 é graduada em Letras/Inglês e trabalhava na instituição havia dois anos. P10 iniciou sua carreira como professora de inglês em uma instituição de ensino fundamental e médio, na qual permanecia trabalhando por ocasião da coleta de dados e, por esta razão, P10 tinha pouco tempo disponível para participar de treinamentos, reuniões e cursos de língua. P10 mostrava alguns problemas de língua e de metodologia e tendia a ministrar aulas na instituição *locus* seguindo uma metodologia centrada na gramática.

Chama-nos a atenção o fato de três dos dez professores entrevistados terem sido demitidos nos semestres seguintes. Apesar de a observação de aula, principalmente a que é feita pelo mentor, ter o caráter de cooperação, de auxílio no desenvolvimento do professor sem entrar em julgamentos, notamos que professores cujas aulas ou atitudes não foram consideradas adequadas pela instituição foram demitidos. Como mencionamos anteriormente,

os mentores e gerentes são os auxiliares na propagação da ideologia, a qual se dá através de palavra e atos. Naturalmente, por ocuparem um degrau mais alto na hierarquia organizacional, os gerentes têm poderes que os mentores não têm; os gerentes são os responsáveis oficiais pela demissão. Althusser (1985/1998) nos diz que os AIE funcionam principalmente pela ideologia e secundariamente pela repressão. Não há, segundo o autor, aparelho puramente ideológico, portanto, imaginar que, depois que a categoria *mentor* foi instituída, o professor poderia encontrar-se em uma situação mais confortável e segura por contar com alguém que o ajudaria em seu crescimento profissional, é utopia. A instituição *locus* está inserida em um contexto sócio-histórico que valoriza o mercado, desse modo, tem que ser altamente competitiva para poder sobreviver. O mau desempenho de um professor pode pôr em risco os lucros previstos, os quais são obtidos através da manutenção do aluno; assim, a demissão do professor dentro desse contexto é justa e não deve ser adiada. É o lucro que fala mais alto nesse novo modelo de organização educacional, a escola-empresa.

1.1.2. Contexto amplo

A instituição *locus* da pesquisa é hoje uma grande empresa ciente de que para se manter no mercado deve oferecer o melhor “produto”, daí o constante treinamento de seus professores através de cursos e projetos, tais como os projetos de gerência de Qualidade Total e Ensino Reflexivo. Tais projetos tiveram como objetivo o aluno e a satisfação de suas necessidades, já que é ele, através de sua permanência na instituição, quem assegura a sua fonte de renda e lucro. A instituição não tem dúvidas de que agradando ao aluno-cliente terá sua fidelidade. Em razão desse contexto, acreditamos que o discurso da ideologia neoliberal deve constituir não somente administradores mas também professores em geral, pois já há alguns anos, deixar o cliente satisfeito tem sido preocupação de todos na instituição. Assim sendo, pensamos ser relevante descrever a teoria neoliberal em mais detalhes.

1.1.2.1. Teoria neoliberal: Estado, Livre Iniciativa e Indivíduo

Nos meados da década de 70, os países capitalistas enfrentavam sérios problemas, principalmente em função da "crise do petróleo". Desse modo, o neoliberalismo é visto como a grande solução para os problemas enfrentados por esses países. A partir dos anos 80, o neoliberalismo floresce na maioria dos países, principalmente com os governos de Margareth Thatcher e Ronald Reagan.

Contudo, de acordo com Frigotto¹⁵, (introdução em Bianchetti, 1996) a teoria e ideologia do neoliberalismo surgiram, de fato, no início dos anos quarenta com o objetivo de derrotar as teses keynesianas e o ideário do Estado de Bem-estar, que previam a presença de um Estado forte na economia, regulando a produção e demanda do mercado.

Para o modelo neoliberal, o Estado e o modelo econômico keynesiano eram os grandes responsáveis por problemas como a estagflação¹⁶ e o estancamento da produtividade devido ao excesso de oferta monetária, impostos e de regulações do mercado (cf. Villarreal, apud Bianchetti, 1996:31)¹⁷. Os neoliberais criticam o Estado Benfeitor pelas suas intenções socialistas dentro das estruturas do modelo capitalista (Bianchetti, op.cit.), pois, além dos critérios de mercado, o Estado Benfeitor incorpora outros, tais como, a utilidade social de certos bens e a necessidade de se oferecer o mínimo de saúde e educação à população.

De acordo com Silva (2001), o discurso liberal também atribui ao Estado e à esfera pública todos os males sociais e econômicos que existem hoje em dia em nossa sociedade e é a livre iniciativa que surge como elemento de regeneração e recuperação da democracia, da economia e da sociedade. O autor escreve que

[o] neoliberalismo se caracteriza por pregar que o Estado intervenha o mínimo na economia, mantenha a regulamentação das atividades econômicas privadas num mínimo e deixe agir livremente os mecanismos de mercado. (SILVA, 2001:26)

¹⁵ Gaudêncio Frigotto escreve a introdução ao livro *Modelo neoliberal e políticas educacionais* de BIANCHETTI, R.G. 1996.

¹⁶ Palavra surgida nos E.U.A no início da década de 70 para designar a situação de um país caracterizada pela estagnação das atividades econômicas e da produção, e pela inflação dos preços (cf. Ferreira, 1986).

¹⁷ VILLARREAL, R. (1986) *La contrarrevolución monetarista*. México, Fondo de Cultura Económica.

Segundo Silva (2001:12), no processo de construção da hegemonia do discurso liberal-empresarial-capitalista surgem novos termos e expressões e velhos slogans e palavras são redefinidos. Silva aloca tais termos em dois campos: *campo bom* e *campo mau*. As palavras no *campo bom* estão vinculadas aos defensores do modelo econômico neoliberal e as palavras no *campo mau*, àqueles que pregam que o Estado deve desempenhar um papel mais presente na economia:

- *campo bom*: capitalismo, produtividade, eficiência, livre iniciativa, empresários e suas virtudes inerentes.
- *campo mau*: intervenção estatal, movimentos sociais, funcionários públicos, desperdício dos serviços públicos, políticos e seus defeitos essenciais.

Temos visto, nos últimos anos em nosso país, a restrição do Estado em vários setores; empresas públicas são privatizadas com o argumento de que o estado não é bom administrador. Conseqüentemente, deve passar suas empresas deficitárias às mãos da iniciativa privada. Observamos, também, a terceirização da mão-de-obra em várias áreas e o conseqüente descumprimento das leis trabalhistas. A saúde vem sendo abandonada ano após ano; hospitais e funcionários da saúde administrados com recursos públicos são insuficientes para atender àqueles que não podem recorrer ao setor privado. Quanto à educação pública, assistimos a sua difamação quase que diariamente. A imprensa falada e escrita a apresenta como sendo deficiente de mão de obra e de recursos materiais, portanto, incapaz de cumprir um dos seus objetivos principais dentro do modelo neoliberal, o de preparar o aluno para o mercado de trabalho.

Dentro desse contexto, a iniciativa privada surge como a grande salvadora da educação, substituindo, assim, o Estado em uma de suas funções básicas. É a iniciativa privada que vai oferecer ensino de "qualidade". Porém, para se manter no mercado e ter retorno de seu investimento, é preciso que as instituições lutem pelo "cliente" oferecendo um produto diferenciado para poder conquistá-lo. O aluno procurará aquela instituição que mais lhe ofereça em troca de seu dinheiro. Dentro desse mercado livre e competitivo, é o aluno quem vai decidir qual instituição merece sua fidelidade. Bianchetti afirma que

[d]entro da concepção liberal, os indivíduos constituem as moléculas sociais do sistema econômico. O homem, tomado como um todo, possui as capacidades naturais que lhe permitem desenvolver-se contando com certas doses de instinto, somadas à sua racionalidade, vontade e desejos. (BIANCHETTI, 1996:71)

É esse o indivíduo pressuposto pelo modelo neoliberal: decidido, racional, instintivo, que traça o seu próprio destino, que tem vontades e necessidades claramente definidas, as quais espera que sejam satisfeitas. Os objetivos individuais devem ser soberanos e deve-se reconhecer no indivíduo o juiz supremo dos próprios objetivos. É, portanto, um sujeito autônomo, que tem como objetivo satisfazer seus interesses individuais. Porém, como surgiu esse indivíduo do modelo neoliberal? Será ele inerente ao modelo neoliberal?

Silva (2001) diz que o discurso neoliberal nos fixa a nós próprios como sujeitos sociais. O autor, citando Popkewitz, diz que *epistemologia social* é um conjunto de noções e termos que constituem a forma como podemos pensar a sociedade. Popkewitz afirma que

[a]s palavras são parte de sistemas de regras [...] que governam que tipo de fala sobre a educação é possível, quais pessoas devem ser consideradas como sérios interlocutores e como o desejo, o querer e a cognição devem ser construídos. (POPKEWITZ, apud SILVA, 2001: 16)¹⁸

Assim, o discurso neoliberal nos constitui como sujeitos; assumimos que somos clientes que pagam, logo, devemos receber o melhor produto. As críticas frequentes à escola pública levam-nos realmente a acreditar que a causa de tal ineficiência é a má administração e a falta de preparo do quadro docente. As críticas silenciam o que ou quem provoca o sucateamento da escola pública, omitindo por exemplo, os baixos salários e as péssimas condições de trabalho do professor. Além disso, omitem a falta de investimento dos governos federal, estadual e municipal no ensino fundamental, médio e superior. A má distribuição de recursos à educação pública deixa de ser uma questão política e social e passa a ser vista como uma questão técnica, sendo reduzida à ineficiência na administração de recursos humanos e materiais de ensino e dos currículos inadequados. Culpa-se a escola pública pela má gerência, pela utilização de métodos educacionais antiquados e pelo currículo inadequado às necessidades dos alunos.

Desse modo, a escola privada é vista como necessária e, mesmo sendo dispendiosa, muitos não hesitam em fazer sacrifícios para ter acesso a ela. É assim que a educação privada, em nosso país, passa então a ser um "negócio" atraente para muitos empresários e, em razão

¹⁸ POPKEWITZ, T. (1993) Policy, Knowledge and power: some issues for the study of educational reform. Mimeo.

disso, há uma expansão descontrolada de escolas, desde os chamados cursos livres aos cursos de ensino superior.

O Brasil é visto como um mercado promissor não somente por grupos educacionais nacionais, como também por grupos internacionais. Segundo Parajara (2000)¹⁹, a *Apollo International*, um dos maiores grupos de ensino dos Estados Unidos, há um ano mantém parceria com a Faculdade Pitágoras com um total de 1,2 mil alunos distribuídos em três campi, dois em Minas Gerais e um em Curitiba. Ainda segundo a revista, a meta desses investidores é chegar a 100 mil alunos em dez anos com um investimento de US\$ 30 milhões.

Apesar desse mercado generoso para a maioria dos empresários do ensino, há aqueles que ainda não estão contentes com o quadro atual. Muitos empresários, temerosos que o país entre em uma recessão econômica, têm sugerido que o governo dê mais atenção às escolas privadas, oferecendo mais incentivos, como, por exemplo, aumento do crédito educativo, o que evitaria a inadimplência dos alunos. É interessante observar que, apesar de o modelo neoliberal pregar um Estado "mínimo", muitos empresários acham a sua intervenção justa na medida que tal intervenção resulte em lucros para eles.

Dentro do modelo neoliberal, a educação desempenha um papel estratégico nos propósitos empresariais e industriais, pois além de ser um sistema formador de mão-de-obra, ela também é veículo para a propagação de suas idéias, tais como as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Assim, a educação deve ser orientada para as necessidades da indústria, organizando-se em forma de mercado. Porém, para que esse objetivo seja atingido é necessário que a educação oferecida tenha *qualidade*, seja competitiva. Surge, então, o discurso da qualidade total.

Silva (op.cit.) afirma que as idéias envolvidas no conceito de qualidade total, aparentemente, remontam à mesma proposta educacional vigente no período da ditadura militar, o *tecnicismo educacional*. Tal proposta baseia-se nas teorias behavioristas da aprendizagem e da abordagem sistêmica do ensino, cujas práticas são altamente mecânicas e repetitivas. Nessa abordagem o professor é visto como um especialista na aplicação de manuais e o aluno como aquele que, através de estímulos, reproduz de maneira adequada e esperada; o aluno deve se adequar a um esquema definido pelo professor e os seus interesses particulares não são levados em consideração. Essa proposta foi seguida pelas escolas durante

¹⁹ PARAJARA, F. "As multinacionais do ensino", Revista Isto é Dinheiro, São Paulo: Ed. Três, n. 286, 19/fev. 2003. Disponível em: www.terra.com.br/istoedinheiro. Acesso em 25/06/03.

os anos 60 e 70, podendo, ainda hoje, ser observada em materiais didáticos que enfatizam o caráter técnico e instrumental. Acreditamos que Silva (op.cit.) relacione o *tecnicismo educacional* à *qualidade total*, em virtude de a educação, atualmente, ser vinculada ao setor produtivo numa lógica de mercado que deve servir ao cliente a qualquer custo. Dentro do contexto de qualidade total, a educação deve transmitir ao indivíduo competências e habilidades que o auxiliem a atuar competitivamente no mercado de trabalho. Assim, a escola deve oferecer ao aluno um ensino técnico e instrumental, preparando-o para o mercado de trabalho. Observamos desse modo, que a maioria das escolas privadas do ensino fundamental e médio tem uma grande preocupação em oferecer cursos de inglês como atividades extra ou intra-curriculares. Chama-nos a atenção o fato de que, freqüentemente, tais cursos não são preparados e administrados pela própria escola, mas sim por cursos livres (como a instituição *locus*) reconhecidos pela sua eficiência. Com esses cursos, as escolas objetivam auxiliar o aluno em sua capacitação plena no uso da língua inglesa para o futuro mercado de trabalho. Muitos alunos, ainda crianças ou adolescentes, ao serem questionados porque estudam inglês, respondem que o fazem porque inglês é importante para a garantia de um bom emprego. Notamos que aqueles que podem financiar sua educação têm o seu ingresso no mercado de trabalho garantido, consolidando, assim, o domínio de uma minoria sobre o conhecimento e a tecnologia, enquanto aqueles que não podem, ou seja, aqueles que freqüentam a escola pública, acabam cada vez mais excluídos. Esses continuam com os sub-empregos, que não exigem qualificação, apenas esforço físico e, naturalmente, ocupam e continuarão a ocupar os degraus mais inferiores da escala social em virtude dos irrisórios ganhos salariais.

Silva (op.cit.) adverte que a analogia entre o *tecnicismo educacional* e a *qualidade total* será enganosa se as mudanças nas condições de produção em que essas propostas se inserem não forem levadas em consideração. É relevante lembrarmos que o discurso neoliberal com a pregação de um Estado mínimo surgiu a partir dos anos 70. Até então, o Estado tinha presença forte em diversos setores, entre eles, a educação, o que garantiria o acesso a melhores condições de vida. Conforme aponta Enguita (2001),

[n]os anos sessenta e setenta, a escola viu-se convertida, com grande complacência própria, na instituição supostamente garantidora da igualdade de oportunidade de vida... (ENGUITA, 2001:103)

[...] uma boa educação podia assegurar uma carreira exitosa no mercado de trabalho e nas burocracias públicas e privadas. Assim, através da educação,

a sociedade podia prometer igualdade sem tocar nas instituições do mundo econômico. (ENGUITA, 2001:104)

Enguita reitera que a ênfase na educação encaixava-se perfeitamente com a política econômica keynesiana e com o Estado do Bem-Estar. De acordo com o autor, é nesse período que acontecem, em diferentes países, várias reformas no setor educacional com o objetivo de ampliar os períodos de escolaridade obrigatória e igualar as condições de escolarização. Enguita prossegue afirmando que tais mudanças também provocaram maior possibilidade de acesso ao ensino secundário e superior. Por essa razão, o autor argumenta que, nos anos sessenta e setenta, o cenário sócio-político enfatizava igualdade de oportunidades, remetendo portanto à democratização, enquanto que, nos anos oitenta, a ênfase recai sobre a qualidade, incentivando, desse modo, a competição e a diferença.

Além dessas diferenças apontadas por Enguita, Silva apresenta uma outra, de grande relevância e muito mais sutil, conseqüentemente, mais difícil de ser percebida. Silva ressalta que no discurso liberal,

[h]á uma nova economia do afeto e sentimento, uma forma nova e muito mais sutil de envolvimento e engajamento dos sujeitos e das consciências que a crítica tradicional, baseada em noções racionalistas e instrumentais de poder e interesse, pode ser incapaz de perceber, captar, penetrar e contestar. Essa nova configuração da manipulação e administração das energias e dos investimentos afetivos, com finalidades políticas, está no âmago da dinâmica cultural e tem sido muito mais compreendida e utilizada pela direita que pela esquerda. Essas novas formas de constituição da identidade pessoal e social partem de uma compreensão muito precisa do papel da chamada cultura de massa. (SILVA, 2001:17)

À primeira vista, essa nova economia do afeto pode parecer altamente democrática, já que há engajamento do sujeito e não coação. Na situação escolar, tanto professor quanto aluno são chamados a participar da aprendizagem, porém, o caráter político desse processo não pode ser ignorado. Neste momento, achamos relevante estabelecer um paralelo entre a economia do afeto (Silva, 2001) e o uso de uma das tecnologias do eu, a confissão, conforme descrita por Foucault (1975/1999, 1979/2000, 1982/1988), já que ambas visam à constituição da identidade do sujeito, a uma transformação em seus comportamentos. É através da manipulação da consciência do indivíduo que se obtém o máximo dele. Sozinho, com a sua consciência ou perante um confessor, por exemplo, o patrão, o professor, o pai etc., o indivíduo é levado a se auto-conhecer, a analisar o seu desempenho em diferentes situações.

Acreditamos que, em virtude da relação entre a economia do afeto e a confissão, propostas educacionais como o construtivismo²⁰ e o ensino reflexivo tenham encontrado um campo fértil para proliferar. Ambas as propostas rompem com o modelo tradicional de ensino e levam o aluno a construir o seu próprio conhecimento através da interação com o outro e reflexão sobre suas ações. Teoricamente, essas propostas colocam o indivíduo no centro do processo, dando-lhe autonomia e escolha com relação a sua aprendizagem. Porém, várias instituições de ensino consideradas progressistas, entre elas a instituição *locus*, adotaram programas de ensino baseados nessas propostas como um chamariz para atrair mais alunos/clientes.

Devemos ressaltar que, na instituição *locus*, o projeto de Ensino Reflexivo aconteceu quase que ao mesmo tempo que o projeto de Gerência de Qualidade total, porém, do ponto de vista teórico são diferentes. O Ensino Reflexivo deveria levar à consciência crítica, contudo, como mencionado anteriormente, na instituição em questão, a reflexão deveria resultar no

²⁰ Constance Kamii, Lev Vygotsky, Henri Wallon, Emilia Ferreiro, Jean Piaget, Lauro de Oliveira Lima, são alguns dos muitos autores chamados de construtivistas. Destacaremos aqui Piaget e Vygotsky por serem os dois maiores representantes do construtivismo e também por apresentarem idéias divergentes mas que se complementam. De modo geral, o construtivismo parte do princípio de que o desenvolvimento da inteligência se processa através da interação entre o indivíduo e o meio. Para Piaget, a evolução do conhecimento passa por fases: a) sensório-motor (ações que envolvem os órgãos sensoriais e os reflexos neurológicos); b) pré-operatório (é capaz de representar mentalmente pessoas e situações); c) operatório-concreto (relaciona diferentes aspectos e abstrai dados da realidade); d) lógico-formal (capacidade de pensar logicamente em diferentes situações sem relação direta com o concreto).

Lev Vygotsky, assim como Piaget, também elaborou uma teoria sobre os diferentes níveis do funcionamento psicológico: a) pseudo-conceito: a criança não consegue formular conceitos, se orienta pelo concreto; b) conceitos: fase da formação de conceitos; c) conceitos cotidianos: aprendidos de maneira informal sem a necessidade da escola; d) conceitos científicos: aprendidos formalmente na escola.

Para Vygotsky, ao contrário de Piaget, as curvas do aprendizado não coincidem com as do desenvolvimento. Vygotsky acreditava que o contato com pessoa mais experiente e com o quadro histórico-cultural produzia no indivíduo novas potencialidades de aprendizagem num processo dialético contínuo. Nesse quadro, a escola desempenha um papel essencial na construção da aprendizagem, e deve funcionar, portanto, como instigadora. A escola deve partir do *nível de desenvolvimento real* da criança (em relação ao conteúdo) para interferir na *zona de desenvolvimento proximal* dos alunos, provocando, assim, avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Enquanto Piaget sustentava que o conteúdo deveria ser adequado às fases de desenvolvimento para que a aprendizagem ocorresse, Vygotsky estabelece que é a seqüência que permite o progresso de forma adequada. Tanto Vygotsky quanto Piaget trouxeram valiosas contribuições para o ensino, rompendo com o modelo tradicional que considerava a aprendizagem como um acúmulo de fatos ou o desenvolvimento de habilidades. Williams e Burden (1997) afirmam que no construtivismo o indivíduo participa ativamente na construção de seu *significado pessoal* (personal meaning) desde seu nascimento, isto é, constrói sua compreensão pessoal a partir de suas próprias experiências. Segundo os autores, na abordagem construtivista, dois professores e duas experiências de ensino nunca são iguais, tanto o conteúdo de uma aula quanto o modo como ela é dada são parte de cada professor individualmente. Para atuar na abordagem construtivista, seja ela orientada pelos princípios de Piaget ou de Vygotsky, é necessário que o professor reflita continuamente sobre sua prática, que questione suas crenças e o modo como interpreta o mundo.

decréscimo do número de alunos que abandonavam o curso durante o semestre ou no acréscimo do número de alunos rematriculados no semestre seguinte. Ao encorajar o professor a refletir sobre sua prática, a instituição encontrou uma maneira perspicaz de controlá-lo e dominá-lo, pois queira-se ou não, o ensino reflexivo leva à confissão; é a conscientização do professor de suas ações e crenças. Silva (2001) lembra que as propostas neoliberais e o discurso construtivista em educação apontam para o mesmo sujeito. Também Corazza (1994) observa a semelhança entre os dois sujeitos:

autônomo, racional, participativo, responsável. O novo cidadão é um indivíduo que pode agir com maior autonomia, flexibilidade e que deve ter habilidade para resolver problemas – todos atributos associados com as novas psicologias. (CORAZZA, 1994: 41, apud SILVA, 2001:19)²¹

A ideologia neoliberal apresenta um grande paradoxo: embora o sujeito seja visto como racional, consciente, livre para tomar decisões e encontrar soluções para os problemas, as decisões que esse sujeito “toma”, na verdade, lhe são impostas. O tão propagado sujeito autônomo da ideologia neoliberal só existe a partir do momento que ele reproduz as verdades da instituição, como observamos nas discussões pós-aula em nossa pesquisa.

Através da reflexão, o sujeito-professor deve chegar a uma autonomia para que o produto/aula chegue o mais perto da perfeição. Para que isso aconteça, ele é vigiado, controlado, cobrado o tempo todo. Na verdade, a qualidade nessa instituição e também em outras instituições privadas já existe. Silva enfatiza que

[a] qualidade já existe - qualidade de vida, qualidade de educação, qualidade de saúde. Mas apenas para alguns. Nesse sentido, qualidade é apenas sinônimo de riqueza e, como riqueza, trata-se de um conceito relacional. Boa e muita qualidade para uns, pouca e má qualidade para outros. Por isso, a gerência da qualidade total na escola privada é redundante - ela já existe; na escola pública é inócua - se não mexer na estrutura de distribuição de riqueza e recursos. (SILVA, 2001:20)

A escola privada é freqüentada por um grupo que já tem acesso ao poder e a recursos financeiros. É um grupo que sabe fazer valer seus direitos e, de certa maneira, luta e continuará lutando por uma pedagogia e currículos com ênfase no conhecimento científico ou cultural, garantindo, desse modo, o retorno de seu investimento em educação. É o aluno-

cliente que, muitas vezes, equivocadamente acredita que pelo fato de pagar o seu curso, o seu acesso ao conhecimento está garantido.

Apesar de se falar tanto em qualidade nos dias de hoje, Gentili (2001) diz que os empresários sempre se preocuparam com esse fator, porém, esse é um conceito que varia conforme as condições sócio-históricas e as formas de organização da produção e do trabalho. Na primeira década do século passado (1910), Frederick W. Taylor já defendia que o desempenho das pessoas podia ser definido e controlado por padrões e regras de trabalho (cf. Freitas et al, 1994). Taylor conseguiu aumentar a produção através da melhoria dos métodos e técnicas, considerando algumas pessoas como meras executoras de determinada tarefa e outras, como planejadoras. Vejamos a seguir os princípios básicos da Administração Científica de Taylor (cf. Freitas et al, 1994:25):

- separação entre as etapas de planejamento e execuções;
- busca do aumento da produção através da melhoria dos métodos e técnicas;
- minimização da complexidade das tarefas mediante sua fragmentação em tarefas mais simples, facilitando sua execução;
- treinamento do trabalhador para assimilação dos métodos e técnicas de execução da tarefa.

Em nosso *locus* de pesquisa, observamos que alguns pontos do Taylorismo, como a busca constante da melhoria dos métodos e técnica de trabalho, treinamento contínuo do trabalhador, assim como separação entre aquele que planeja e o que executa (professores e departamento acadêmico), fazem parte da rotina da instituição já há muito tempo; contudo, a partir de 1993, com a implantação do programa de Gerência de Qualidade Total, esses pontos ficaram mais evidentes.

Cosete Ramos (1992), considerada por Silva (op.cit.) a grande ideóloga e propagadora da filosofia de qualidade total desde a ditadura militar no Brasil, elaborou um programa baseado no Total Quality Control (TQC), que foi aplicado em algumas entidades educativas norte- americanas. O programa de Cosete Ramos, *Escola de Qualidade Total*, baseia-se nos quatorze "pontos" do método de W.E. Deming²². Ramos (op.cit.) utilizou esses pontos como

²¹ CORAZZA, S. (1994) O Construtivismo pedagógico como significado transcendental do currículo: razão e obscurantismo da educação. Seminário do fim-de-tarde das segundas-feiras. Faculdade de Educação, UFRGS, mimeo.

²² DEMING, W.E. (1990) *Qualidade: a revolução na administração*. Rio de Janeiro: Ed. Marques Saraiva.

os balizamentos para uma escola de qualidade, explicitando-os da seguinte maneira (Ramos, 1992:17-36):

1. Filosofia da Qualidade: a escola deve trabalhar em função do seu cliente, o aluno. Deve manter um canal de comunicação permanente com aqueles que a utilizam para a partir daí, definir como satisfazer as expectativas de seus clientes.
2. Constância de propósitos: a escola deve comunicar a sua comunidade o que faz e para que ela serve (define claramente a sua missão). Deve também definir o que pretende no futuro e como fazer para chegar lá (objetivos e planos).
3. Avaliação do processo: o processo de aprendizagem deve ser avaliado continuamente para que possíveis falhas possam ser detectadas. Assim, exames finais ou provas semestrais não são instrumentos eficazes para medir a qualidade dos serviços prestados.
4. Transações de longo prazo: a escola deve se comportar como um cliente exigente, que zela pela qualidade de seus "insumos". Deve procurar fornecedores que sejam próximos para que o contato, diálogo, negociação e mútuo aprimoramento sejam possíveis. A escola tem de assumir transações de longo prazo para assegurar que os materiais recebidos sejam de qualidade.
5. Melhoria constante: a escola conquista ou constrói qualidade através do aperfeiçoamento contínuo de seus serviços para que seus clientes sejam cada vez mais bem atendidos.
6. Treinamento em serviço: a escola deve envolver seus funcionários em ações de treinamento em serviço, oferecer oportunidades de crescimento para aqueles que nela trabalham e valorizar os profissionais treinados, usando-os como multiplicadores e potencializadores no ambiente escolar.
7. Liderança: tanto diretores como professores são dirigentes que devem obter resultados através de pessoas. O diretor administra professores, supervisores, técnicos, serventes e os professores, os alunos. É fundamental que esses dirigentes desenvolvam a capacidade de *liderança*, buscando cooperação, oferecendo as melhores condições de trabalho, envolvendo ativamente as pessoas na tarefa.
8. Distanciamento do medo: alunos, professores, dirigentes e técnicos deixarão de expandir suas potencialidades humanas, sociais e intelectuais se estiverem tolhidos

pelo medo. Para que o medo seja afastado é necessário que os dirigentes criem um ambiente escolar de liberdade e autonomia.

9. Eliminação de barreiras: algumas barreiras atrapalham o trabalho da Escola; outras são responsáveis pelo seu fracasso total como agência educativa. Segundo a autora, há três barreiras que devem ser eliminadas: *centralização administrativa* (o diretor detém o poder), *isolamento pedagógico* (o professor é o "dono" da sala de aula e do saber) e a *influência de grupos informais* (grupos que procuram "proteger os servidores contra a administração").
10. Comunicação produtiva: para fazer fluir a informação no ambiente escolar, a instituição deve manter um diálogo aberto e construtivo entre todos os elementos envolvidos no processo educativo.
11. Abandono das quotas numéricas: recomenda-se o controle estatístico dos resultados obtidos. Assim, as equipes envolvidas em determinados projetos devem manter registros de seus avanços, examinando o que já foi alcançado. A estatística deve ser utilizada para avaliar tanto o desempenho do docente como o do aluno.
12. Orgulho na execução: os profissionais da organização escolar devem sentir orgulho da execução, porém, esse só se legitima pela *satisfação do cliente*. O sucesso do aluno é o melhor indicador do sucesso da Escola, assim, deve ser o único motivo genuíno de orgulho dos membros da comunidade educacional.
13. Educação e aperfeiçoamento: Em convênios com as Universidades ou outras instituições congêneres, a Escola deve oferecer cursos para seus funcionários, principalmente para seu corpo docente. O sistema de consultoria, interna e externa, é também uma estratégia eficaz de educação e aperfeiçoamento.
14. Ação para a transformação: a Escola de Qualidade tem na inovação sua mola propulsora. Inovação significa talento, criatividade, inteligência e visão empreendedora dos seres humanos.

Deming conclui sua explanação sobre seus 14 pontos da seguinte maneira:

[e]ngage toda a empresa no processo de realizar a transformação. A transformação é da competência de todo mundo. (DEMING, op.cit., apud RAMOS, 1992:36).

William Glasser²³, partindo das idéias de Deming, elaborou outros princípios e apresentou um outro método, específico para o campo escolar (cf. Ramos, 1992:45-54):

1. Gestão democrática ou por liderança da escola e das salas de aula: a *gestão por dominação ou autocrática* (administração do padrão *boss-management*) deve ser substituída por uma *gestão de liderança ou democrática*, na qual os esforços de todos os integrantes da comunidade escolar devem ter o mesmo propósito: o trabalho de Qualidade dos estudantes. Esse tipo de administração é mais eficiente porque os alunos e os dirigentes tornam-se parceiros na busca da Qualidade.
2. Diretor como líder da comunidade escolar: o diretor deve tomar a decisão no sentido da Qualidade e, em seguida, através do convencimento e estímulo, obter o envolvimento e a adesão do pessoal da instituição.
3. Professor como líder dos alunos: deve atuar como um gerente moderno, administrando seus alunos sem coação e medo, disposto a compartilhar seu poder com seus alunos. Se assim o fizer, os alunos trabalharão com mais empenho, portanto, haverá aumento na produtividade.
4. A escola como ambiente de satisfação das necessidades de seus membros: as necessidades dos alunos precisam ser consideradas e satisfeitas na Instituição Escolar.
5. Ensino baseado no aprendizado cooperativo: o emprego de *times ou equipes de aprendizagem* favorece a colaboração e estabelece as bases para um trabalho de alta Qualidade.
6. Participação do aluno na avaliação de seu próprio trabalho: os alunos devem ser solicitados a avaliar a Qualidade do seu trabalho de classe, deveres de casa e testes.
7. Trabalho escolar de alta qualidade como produto de uma Escola de Qualidade: "[a] diferença entre o sucesso e o fracasso de uma Escola reside na Qualidade do trabalho do estudante" (Ramos, 1992:53). Os alunos reconhecem que há Qualidade escolar quando o trabalho proposto pelo professor lhes parece relevante; quando podem satisfazer suas necessidades básicas de amor, liberdade, poder e alegria;

²³ GLASSER, M. *The Quality School*. Managing students without coercion. Harper Collins Publishers.

quando os alunos são envolvidos na avaliação do trabalho produzido; quando os alunos concluem que vale a pena trabalhar arduamente.

Percebemos que o método de Glasser tem como focos o aluno, a direção e a figura do líder, tanto o professor quanto o diretor. Há maior ênfase na participação do aluno nas atividades escolares, porém, não há, nesse método, referência ao treinamento contínuo do corpo docente, como encontramos em Deming e no terceiro método a ser visto, intitulado *Qualidade Total*.

Esse método, publicação do SEBRAE, encartada na Folha de São Paulo de 13 de março de 1994 (Amarante, 1998: 63), traz os seguintes princípios:

1. Satisfação total dos clientes;
2. Desenvolvimento de recursos humanos;
3. Gerência participativa;
4. Constância de propósitos;
5. Aperfeiçoamento contínuo;
6. Gerência de processos;
7. Delegação de responsabilidades;
8. Garantia de qualidade;
9. Disseminação de informações;
10. Não-aceitação de erros.

Nos modelos de Deming e Glasser, qualidades humanas como liderança, orgulho, criatividade (ação para a transformação), cooperação, participação, são valorizadas como elementos produtivos. A publicação do SEBRAE retoma vários princípios do método de Deming e acrescenta outros, dos quais destacamos três por estarem diretamente ligados ao nosso trabalho: satisfação total do cliente, aperfeiçoamento contínuo e a não-aceitação do erro. O aluno nessa instituição é o cliente que deve ter seus desejos satisfeitos e o erro, entendido em nosso trabalho como o erro do professor (uma atividade que não tenha um objetivo definido pelo professor) deve ser combatido de todas as formas. Assim, para que o erro do professor não venha a prejudicar o desempenho do aluno-cliente é necessário que o treinamento do professor seja contínuo.

O Ensino Reflexivo, tal como foi implantado na instituição, tem objetivos específicos (que eram revistos semestralmente) muito semelhantes aos dos três métodos de qualidade total (W. E. Deming, William Glasser e Sebrae). Vejamos a seguir, o ponto de convergência desses métodos.

Gerência de Qualidade Total

Projeto Ensino Reflexivo

<p>1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avaliação do processo - W. E. Deming - Gerência de processos- Sebrae 	<p>Through the Reflective Teaching Project teachers will...</p> <ul style="list-style-type: none"> 1- Know that examining teaching in terms of learning is an on-going process.²⁴ Therefore the RT project is a long-term commitment, and it will need to be constantly reviewed and evaluated in order to meet its goals. 2- Be aware of their own learning - and therefore professional development- as an on-going process.
<p>2-</p> <ul style="list-style-type: none"> - Satisfação total dos clientes - Sebrae - A escola como ambiente de satisfação das necessidades de seus membros - Glasser 	<ul style="list-style-type: none"> 3- Be able to adjust their teaching in the moment according to students' needs and to meet the unexpected. 4- Be able to observe and listen to (and hear) their students and peers in order to better provide students with what they need. 5- Become/ feel (ready) willing to listen to peers and students and to consider what they say. 6- Be aware of students' needs and wants and the distinction between them.

²⁴ - nosso grifo

	<p>7- Be aware of what students have actually done in the lesson and how it fits with their goals and institution's goals and curriculum.</p>
<p>3- W. E. Deming:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Melhoria constante - Treinamento em serviço - Educação e aperfeiçoamento <p>Sebrae:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aperfeiçoamento contínuo - Não-aceitação de erros 	<p>8- Be able to reason about, question and become critical of their own teaching to better understand and articulate how and why they teach the way they do.</p> <p>9- Feel/become open to change and new ideas.</p> <p>10- Feel/ become humble and inquisitive about their teaching, its reasons and its outcomes in relation to students' learning despite past experiences.</p> <p>11- Feel/become open to constructive discussion and feedback about what they do as teachers who belong to the same community.</p> <p>12- Feel genuine interest in the project and will to develop themselves as teachers through it.</p> <p>13- Break their teaching as a whole down in order to focus on one aspect of their teaching and of their students' learning.</p> <p>14- Be able to analyse and question their own behaviour and that of students, and its outcomes.</p> <p>15- Be able to see alternatives to what their students are doing so as to become less dependent on specific resources and recipes.</p>

	<p>16- Be aware of their own learning - and therefore professional development - as an on-going process.</p> <p>17- Feel/become constructively self-critical in order to trigger new awareness.</p>
<p>4- W. E. Deming e Sebrae Constância de propósitos</p>	<p>18- Be aware of whether the results and goals are being achieved, and whether those are the ones they intend.</p>
<p>5- W. E. Deming Distanciamento do medo</p>	<p>19- Feel/become comfortable with the horizontal and collaborative nature of the RT project and recognize that what they say will not be held against them, thereby encouraging trust.</p> <p>20- Feel trust and respect for colleagues and students.</p> <p>21- Feel/become self-confident about seeing their teaching in terms of students' learning</p> <p>22- Feel/become more confident that they can make choices and adjustments in their teaching to better understand the difference between teaching and learning.</p> <p>23- Feel/ become willing to take initiative in order to become less dependent on received resources and techniques.</p>
<p>6- W. E. Deming - Ação para a transformação</p>	<p>24- Be able to act on their analyses and assess the results of their actions and those of their students.</p> <p>25- Be able to adjust their teaching in the moment according to students' needs</p>

	<p>and to meet the unexpected²⁵.</p> <p>26- Be able to see alternatives to what they and their students are doing so as to become less dependent on specific resources and recipes.</p>
--	---

Na instituição *locus* da pesquisa, a preocupação com a satisfação das necessidades e o atendimento dos desejos do aluno/cliente é uma rotina, pois sem ele, a instituição não sobrevive, não tem lucro. A qualidade (Filosofia da Qualidade, cf. W. E. Deming) é obtida através de instrumentos de controle, tais como, as pesquisas de satisfação, caixas de sugestões, linha direta com a administração geral para sugestões, queixas, incentivos, disponibilidade para falar com o aluno/cliente, treinamento contínuo dos professores através de cursos extensivos e intensivos, observações de aula etc. Esse aluno/cliente, cujas necessidades a instituição tenta atender, “sabe” o que quer, logo, sabe como fazer para que suas necessidades sejam atendidas. Esse sujeito, dono da sua vontade, também é o sujeito-professor idealizado do projeto do ensino reflexivo, implantado pela instituição *locus* da pesquisa há alguns anos: os professores deveriam ter consciência de suas escolhas, ser críticos, independentes de fórmulas, donos do seu dizer, autônomos. Deveriam, também, detectar os possíveis problemas e solucioná-los da melhor maneira possível. A qualidade tem que ser mantida e revista, dia após dia, para que a instituição não perca sua competitividade no mercado. Azambuja enfatiza que

[u]ma coisa é conquistar o cliente, outra é mantê-lo com você. O comprometimento com detalhes é a diferença entre o sucesso e o fracasso de uma organização. (AZAMBUJA, 1996:51, apud AMARANTE, 1998:65)²⁶

Para manter esse cliente, a instituição *locus* recorre à observação de aula como um dos instrumentos de controle de qualidade. Procuraremos, ao fazer a análise da materialidade

²⁵ Alguns objetivos do ER se assemelham a mais de um objetivo da Gerência de Qualidade Total, como por exemplo os objetivos 25 e 26, que foram também classificados como *satisfação total dos clientes* e *melhoria constante* respectivamente.

²⁶ AZAMBUJA, T.T.(1996) *Documentação de Sistemas da Qualidade – Um guia prático para a gestão das organizações*. Rio de Janeiro: Campus.

lingüística, buscar evidências dos princípios apontados e discutidos neste capítulo nas interações entre os sujeito-professor e sujeito-mentor/gerente.

Neste capítulo descrevemos as condições de produção de nosso corpus discursivo, de acordo com Orlandi (1999). A autora divide as condições de produção em dois sentidos, o estrito (contexto imediato) e o amplo (contexto sócio-histórico e ideológico).

Ao falarmos do contexto imediato descrevemos o momento que a instituição atravessava. Fizemos uma apresentação do Projeto de Ensino Reflexivo implementado pela instituição e abordamos as mudanças que foram feitas durante o percurso do projeto. Em seguida, esclarecemos que iríamos trabalhar com um corpus experimental (cf. Pêcheux, 1982) e descrevemos como nossos dados foram coletados. Apresentamos também os sujeitos de nossa pesquisa, os mentores, professores e gerentes.

Na descrição do contexto amplo explicitamos o modelo de organização social em vigor atualmente, o neoliberalismo, e situamos a instituição *locus* em relação a esse modelo. Tentamos mostrar que vários dos princípios do modelo neoliberal coincidem com os objetivos do Projeto de Ensino Reflexivo implantado pela instituição, apesar de ambos serem teoricamente diferentes. O Ensino Reflexivo deveria encorajar o pensamento crítico, porém, na instituição, o seu objetivo resumia-se a manter o aluno no curso.

CAPÍTULO II

DISCURSO, SUJEITO, IDEOLOGIA E PODER

Dividiremos este capítulo em duas partes. Na primeira parte discutiremos o conceito de discurso, de ideologia e sua relação com a constituição heterogênea do sujeito da Análise do Discurso de linha francesa (doravante AD). Nessa discussão supomos também ser relevante recorrer às contribuições de Authier-Revuz (1982) sobre a heterogeneidade constitutiva do sujeito e ao conceito de formações discursivas e ideológicas. Na segunda parte analisaremos a questão das relações de poder que circulam nas interações das sessões de avaliação e para tal, usaremos as descrições de Foucault (1975/1999a, 1976/1999b, 1982/1988) sobre poder, tecnologia do eu e dominação (exame/confissão). Em nosso trabalho afirmamos que os sujeitos já responderam à interpelação da ideologia neoliberal, conseqüentemente são já-sujeitos (cf. Althusser, 1985/1998). Porém, esse assujeitamento é reforçado nas sessões de avaliação através de uma das tecnologias do eu, a confissão. Foucault considera que a verdade está ligada a sistemas de poder, portanto, são as relações de poder-saber que produzem e legitimam as verdades. O autor não acata a noção de ideologia e uma das razões para sua rejeição é o fato de ela estar "sempre em oposição virtual a alguma coisa que seria a verdade" (FOUCAULT, 1979/2000:7). Foucault diz que deve-se procurar descobrir como os efeitos de verdade dos discursos, que não são em si nem verdadeiros nem falsos, são historicamente produzidos (Foucault, op. cit.). Para o autor, a sociedade é constituída de micro e macro-poderes, como algo que funciona em cadeia, que circula. Foucault (1999/2002) enfatiza que o mesmo indivíduo que exerce o poder pode também ser submetido a esse poder:

[o] poder funciona. O poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também de exercê-lo. (FOUCAULT, 1999/2002:35)

Isto posto, somos levados a concluir que o poder não é estático, mas sim dinâmico e móvel. E é esta mobilidade que permite que as resistências ocorram,

[...] a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder:

podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa. (FOUCAULT, 1979/2000:241)

Reuniremos, desse modo, em nosso trabalho, o sujeito de Foucault, aquele constituído nas relações de poder-saber, e o sujeito interpelado pela ideologia segundo Althusser (1985/1998). Acreditamos que seja possível colocar Foucault e Althusser lado a lado por duas razões. Primeiro, porque postulamos que os sujeitos de nossa pesquisa responderam à interpelação da ideologia neoliberal (cf. discussão no capítulo I) e segundo, pelo fato de termos tomado como objeto de estudo uma instituição que segue uma organização piramidal, na qual vemos o ARE como apoio do AIE. Foucault também reconhece que, em alguns tipos de instituições, a rede de poder assume a forma de uma pirâmide, portanto, existe um ápice. Contudo, o autor argumenta que o poder não emana desse ápice; ele não é a fonte ou princípio do poder, do qual emana um foco luminoso, imagem essa que a monarquia faz dela mesma (cf. Foucault, 1979/2000:221). Por essa razão, acreditamos que a obra de Foucault nos é extremamente útil, já que observamos na instituição *locus* essa organização circular; aquele que está embaixo observa o que está em cima, num movimento ininterrupto e, muitas vezes, invisível como no panóptico de Bentham descrito por Foucault (1975/1999a).

2.1. Discurso, Sujeito e Ideologia

Segundo Orlandi (1999), a Análise de Discurso trata do discurso, palavra em movimento, prática da linguagem. A linguagem na AD é vista como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Orlandi (1983) explicita que dentro da perspectiva da Análise do Discurso não é possível separar o estudo da linguagem da sociedade que a produz, visto que os processos históricos-sociais fazem parte da constituição da linguagem. Por essa razão, podemos dizer que o discurso nunca é neutro. No funcionamento da linguagem, sujeitos e sentidos são afetados pela língua e pela história. A linguagem não deve ser considerada apenas para comunicar, ela serve também como instrumento de manifestação da ideologia, assim, todo discurso é determinado sócio-historicamente. O discurso é, desse modo, um efeito de sentidos entre locutores interpelados pela ideologia. Brandão, assim como Orlandi, ressalta que:

O ponto de articulação dos processos ideológicos e dos fenômenos lingüísticos, é, portanto, o discurso. (BRANDÃO, 1991:12)

Desse modo, a linguagem não é inocente, ela está engajada numa intencionalidade e é, portanto, o lugar privilegiado de manifestação da ideologia. É na linguagem que os conflitos irrompem, é nela que os confrontos ideológicos vêm à tona. Do mesmo modo que Orlandi (1983, 1999), Brandão (1991) afirma que a linguagem não pode ser estudada fora da sociedade, não se pode desvinculá-la de suas condições de produção (os sujeitos, a situação e a memória). Para a autora, a ideologia tem um caráter “produtivo” pois o homem produz, cria formas simbólicas de representação da sua relação com a realidade.

Althusser (1985/1988) foi o primeiro a afirmar que

[a] ideologia é uma “representação” da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência (ALTHUSSER, 1985/1998:85),

mostrando que o que é representado na ideologia não são as relações reais que regem o comportamento dos indivíduos.

O autor oferece uma função prática e concreta para a ideologia rejeitando colocá-la somente no campo das idéias. A ideologia tem um caráter material, não espiritual ou ideal e sua materialidade se realiza sempre em um aparelho e na sua prática ou práticas. Althusser distingue dois Aparelhos do Estado, o Ideológico e o Repressivo. É através das práticas desses aparelhos que a ideologia é reproduzida.

Os Aparelhos Ideológicos do Estado constituem-se de instituições como a Igreja, a Família, o sistema jurídico, os sindicatos, os sistemas políticos, sistema de informações, cultura (Letras, Belas Artes, esportes, etc) e principalmente a Escola, a qual é responsável por transmitir “saberes práticos” e as “regras” dos bons costumes. O Aparelho Repressivo do Estado é formado pelo exército, polícia, prisões, tribunais, governo, administração etc. Ambos os aparelhos, repressivo e ideológico, têm a função de assegurar a submissão à ideologia dominante ou o domínio da ideologia.

Althusser recorre a essa distinção para deixar claro que o Aparelho Repressivo funciona *predominantemente* (grifo nosso) pela repressão e, *secundariamente*, pela ideologia, ao passo que, os Aparelhos Ideológicos funcionam *principalmente* pela ideologia e, *secundariamente* pela violência. Um Aparelho do Estado nunca é puramente ideológico ou repressivo, assim, o poder não é assegurado pelo uso isolado da força ou ideologia. Na instituição *locus*, a punição a um professor, por exemplo, a sua demissão, é função do/a

gerente. Os mentores devem atuar como colegas construtivos, como auxiliares do desenvolvimento profissional dos professores e sem poderes de demissão. Devem, portanto, desempenhar o papel de auxiliares na reprodução da qualificação da força de trabalho, consolidando e propagando os ideais neoliberais da escola-empresa da qual são funcionários. Contudo, em algumas unidades, professores que foram observados por colegas mentores foram demitidos, no final do semestre em que ocorreu a observação ou nos semestres seguintes, apesar de a aula ter sido avaliada positivamente, como verificamos no excerto a seguir:

M4: P4 nós já conversamos um pouquinho né sobre o meu.... feeling total da aula né que eu acho que foi bom ... todos aqueles pontos que a gente tinha dito na preparação eu achei que estavam lá... eu já conversei com N¹ ela ficou muito satisfeita então assim você já tá sabendo que esta aula foi uma aula que foi aprovada [risos da professora].

Constatamos, portanto, que o AIE, que tem como representante o mentor, assegura a reprodução da qualificação da força de trabalho e a reprodução de sua submissão à ideologia dominante, não somente pelo uso da "palavra", mas também pelo escudo fornecido pelo ARE, que tem como representante a gerente. É a gerente que decidirá se determinado professor será demitido ou não. Assim, a ameaça de demissão auxilia o mentor em sua função de propagador da ideologia da escola-empresa; o ARE ampara o AIE.

Contudo, resta-nos responder a seguinte pergunta: se a aula que o professor ministrou estava dentro dos padrões estabelecidos pela instituição, como verificou a mentora, por que essa professora foi demitida? Acreditamos que essa demissão, naturalmente, não foi provocada por essa observação específica, mas em função de outros elementos que, reunidos, constituem um panóptico do qual o professor não consegue escapar (cf. Foucault, 1975/1999a, descrito em mais detalhes, no capítulo 2.2). Nessa instituição, além da observação de aula há outros instrumentos, muitas vezes não visíveis, que controlam e vigiam a prática do professor.

Um desses instrumentos seria a pesquisa de satisfação de alunos. Essa pesquisa, até o momento da coleta de dados, era feita todo semestre e, hoje em dia, anualmente. O aluno, independente de sua faixa etária ou nível que cursa, avalia o desempenho do professor, a sua aula e o relacionamento com seu professor, podendo lhe atribuir 1 se o considerar fraco, 2,

¹ Nome da gerente

adequado e 3, muito bom. Calcula-se, então, quantas notas 1, 2, ou 3 cada professor recebeu e o melhor resultado é colocado como objetivo a ser atingido por todos. Observamos, assim, que dois pontos do método Deming estão sendo aplicados na instituição: filosofia da qualidade e avaliação do processo. Contudo, o ponto *Abandono das quotas numéricas* desse mesmo método é negligenciado. Segundo Deming

[o] trabalho medido impede a Qualidade mais que outras quaisquer condições de trabalho. (DEMING, 1990, apud RAMOS, 1992:32)

Ramos (op.cit.), com base em Deming, afirma que

[...] os critérios tradicionais de avaliação de desempenho, nos quais se determina, de antemão, o que e quanto cada operário deve produzir, em um determinado período de tempo, não são apenas inócuos mas também deletérios para uma produtividade que se distingue pela Qualidade. (RAMOS, 1992:32)

Ramos (op.cit) e Mezomo (1997), ao interpretarem o ponto *Abandono de cotas numéricas* de Deming dentro do ambiente escolar, se concentram no trabalho do professor e do aluno. Em relação ao professor, os autores criticam a preocupação excessiva com o número de alunos aprovados, com a exigência de um certo número de aulas ministradas, a quantidade de provas e trabalhos a serem dados e, finalmente, com programas a serem seguidos dentro de um determinado período de tempo. Quanto aos alunos, apontam que há cotas numéricas em relação ao volume de conhecimento que devem adquirir num determinado tempo pré-estabelecido. Ramos e Mezomo afirmam que a preocupação excessiva com números transforma o trabalho da escola em uma espécie de "linha de montagem" do conhecimento. Baseando-nos nesta crítica às cotas numéricas, acreditamos que a pesquisa de satisfação, do modo como é feita no local de nossa pesquisa, é um instrumento ineficaz para medir o desempenho do professor, já que tal pesquisa privilegia números. O professor que não atinge um número X de notas 3 é colocado sob observação e deve, nos próximos semestres, reverter essa situação, caso contrário, corre o risco de ser demitido. É o ARE entrando em ação. Constatamos que, apesar de a instituição tentar seguir um modelo moderno de organização, recorre a práticas tradicionais de avaliação de desempenho do professor.

As avaliações e o livro também representam importantes instrumentos de controle da prática do professor. Deve-se trabalhar o mesmo número de unidades e o mesmo número de composições em todos os grupos (preocupação com cotas numéricas), já que os testes, que

são preparados por um departamento acadêmico, avaliarão esse conteúdo; portanto, é imprescindível que todo o programa seja seguido por todos os professores. Esse procedimento visa à satisfação total do aluno com o produto que lhe foi vendido e o produto recebido. Assim, o aluno não pode se queixar de que lhe prometeram número X de unidades e que recebeu menos. Esse sistema também garante que, ao se transferir para outra unidade da instituição, o aluno não sinta interrupções no seu curso.

Além dos instrumentos descritos acima, há outros que mencionaremos mais oportunamente, porém, por ora, já percebemos que, na instituição *locus*, o professor é observado o tempo todo, o que acaba provocando internalização do controle (cf. Foucault, 1975/1999a). Contudo, essa internalização pode não ocorrer de forma ampla e irrestrita, há possibilidades de resistência e aqui é oportuna a repetição do aforismo de Foucault "onde há poder há resistência" (FOUCAULT, 1976/1999b:91). Na instituição *locus*, quando a resistência ocorre, ela não é bem-vinda, ela pode significar menos lucros para a empresa, por essa razão, a exclusão desse indivíduo "rebelde" é o resultado natural. Esse indivíduo é o "mau sujeito", do qual nos fala Althusser (1985/1998), sujeito esse que não "caminha por si mesmo" e, como resultado, provoca a "intervenção de um ou outro setor do aparelho (repressivo) do Estado" (Althusser, 1985/1998:103). Para o autor, os "maus sujeitos" são uma exceção, "a imensa maioria dos (bons) sujeitos 'caminha por si', isto é, entregues à ideologia" (Althusser, 1985/1998:103).

Pêcheux (1975/1988:215-216) retoma o "bom" e o "mau" sujeito de Althusser ao apresentar o conceito de desdobramento entre o "sujeito da enunciação" e o "sujeito universal". O autor apresenta duas modalidades para tal desdobramento. A primeira modalidade refere-se ao discurso do "bom sujeito", cuja "tomada de posição" reflete seu assujeitamento sob a forma do "livremente consentido". Pêcheux explica que o interdiscurso determina a formação discursiva com a qual o sujeito, em seu discurso, se identifica, ocorrendo, portanto, uma superposição entre o sujeito da enunciação e o sujeito universal, a ideologia. A segunda modalidade diz respeito ao discurso do "mau sujeito", aquele que "se volta" contra o sujeito universal por uma tomada de posição. A revolta ou resistência desse sujeito contra o sujeito universal aparece na materialidade lingüística através de marcas como *aquilo que você chama..., suas ciências sociais*, etc. Pêcheux conclui dizendo que "o sujeito, "mau sujeito", "mau espírito", se *contra-identifica* com a formação discursiva que lhe é imposta pelo "interdiscurso" e produz, portanto, o "contradiscurso".

Apesar de Pêcheux (op.cit) e Althusser (op.cit.) usarem terminologias diferentes, ambos os autores estão se referindo ao assujeitamento do indivíduo. Para Althusser, o comportamento de um sujeito reflete as suas crenças e quando seus atos não podem ser explicados pelas crenças esperadas, algo vai mal; desse modo, buscam-se novas idéias para aqueles atos. Pelo fato de se materializar nos atos concretos, a ideologia tem um caráter moldador, regulador. Althusser resume essas idéias em duas teses:

- 1-só há prática através e sob uma ideologia;
- 2- só há ideologia pelo sujeito e para o sujeito (ALTHUSSER, 1985/1998:93).

Althusser acredita que a função da ideologia é constituir indivíduos concretos em sujeitos através do reconhecimento, da *interpelação*, daí a razão de sua terceira tese:

- 3) a ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos.

Para Althusser,

[...] a ideologia "age" ou "funciona" de tal forma que ela "recruta" sujeitos dentre os indivíduos (ela os recruta a todos), ou "transforma" os indivíduos em sujeitos (ela os transforma a todos) através desta operação muito precisa que chamamos interpelação, que pode ser entendida como o tipo mais banal de interpelação (ou não) cotidiana: "ei, você aí!" (ALTHUSSER, 1985/1998:96)

O sujeito é constituído a partir do momento que responde à interpelação ou saudação, portanto, a ideologia tem a função de constituir indivíduos concretos em sujeitos; sujeitos às práticas materiais da ideologia. Ele é sujeito à e sujeito da ideologia. De acordo com esse enfoque, a interpelação nunca falha, todos são transformados, i.e., todos são constituídos pela ideologia.

Althusser afirma que a ideologia tem um caráter de predeterminação, somos todos sempre/já sujeitos, mesmo antes de nascer. A criança antes de nascer já é sujeito, pois deverá se amoldar à configuração ideológica da família na qual é esperada.

Para Orlandi (1999), o efeito de evidência do sujeito, "o fato de que "eu" sou "eu", e a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia são um paradoxo:

Por sua vez, a evidência – a de que somos sempre já sujeitos – apaga o fato de que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia. Esse é o

paradoxo pelo qual o sujeito é chamado à existência: sua interpelação pela ideologia. (ORLANDI, 1999:46)

São essas evidências que dão aos sujeitos a realidade como sistema de significações percebidas, experimentadas. Essas evidências funcionam pelos chamados “esquecimentos”...(idem, 47)

Cabe aqui explicitarmos os chamados “esquecimentos” do discurso. Para Pêcheux (1988), há duas formas de esquecimento sem os quais nenhuma enunciação seria possível: *esquecimento número um* e *esquecimento número dois*.

O *esquecimento número um*, também chamado de esquecimento ideológico, pertence à zona do inconsciente: o sujeito tem a ilusão de ser a origem de seu discurso, se esquece que o que diz já foi dito antes, esquece que não é a fonte única e original de seu discurso. Ele está sempre retomando sentidos pré-existentes. Segundo Orlandi,

[p]or este esquecimento temos a ilusão de ser a origem do que dizemos quando, na realidade, retomamos sentidos pré-existentes. Esse esquecimento reflete o sonho adâmico: o de estar na inicial absoluta da linguagem, ser o primeiro homem, dizendo as primeiras palavras que significariam apenas e exatamente o que queremos. (ORLANDI, 1999:35)

Em nosso trabalho, como pode ser observado no exemplo que segue, vemos alguns sujeitos de nossa pesquisa se auto-denominando inventores de atividades, esquecendo-se, portanto, de que, ao elaborarem determinada atividade, o fizeram baseados naquilo que já os constitui mas que foi esquecido:

P1: Não, porque na verdade isso **eu que inventei**

M1: [tá]

P1: porque eu achei que só perguntar ‘*do you like reading? Yes, I do, Do you like tatata? No, I don’t*’... eu achei que ... pra... porque assim... a minha preocupação quando eu fiz esta atividade...de praticar either, too era preparar o básico 2 pra ir prum.... era preparar B2 para ir prum.... era muito pouco pra eles, eu quis dar uma esticada...

M1: uma esticadinha...

P1: uma forçada mesmo pra ter um diálogo / pra ter pra eles saberem se eles podem usar aquilo fora pra abrir uma conversa/ não ficar só num ‘*Do you like....?*’

M1: ‘*Do you like....?*’ *Yes, I do/ No, I don’t*. Você quis fazer isso mais significativo pra eles.

P1: É isso. Por isso que **eu mudei**.

Quanto ao *esquecimento número dois*, este pertence ao nível do pré-consciente ou consciente. O sujeito no interior da formação discursiva que o domina escolhe as formas e

seqüências lingüísticas que lhe parecem mais convenientes e rejeita outras (cf. Pêcheux, 1975/1988). Ao fazê-lo, o sujeito tem a ilusão de que aquilo que diz é objetivo e só tem um significado, portanto, só poderia ser dito daquele modo. Uma vez que o sentido é transparente, o interlocutor sempre entenderá a mensagem e as intenções do sujeito.

Em nosso trabalho, tanto sujeito-gerente como sujeito-professor e sujeito-mentor retomam diversos sentidos pré-existentes, entre eles, sentidos do discurso neoliberal. São indivíduos que já responderam à interpelação da ideologia neoliberal, portanto, estão assujeitados inconscientemente à mesma. Ao se identificarem com o discurso neoliberal, se constituíram em sujeitos.

Devemos lembrar que não estamos nos referindo ao sujeito físico ou empírico que age no discurso, mas à "posição" ou ao "lugar" que ocupa para ser sujeito do que diz. O sujeito que interessa à AD é o sujeito interpelado pela ideologia e atravessado pelo inconsciente que se manifesta em sua fala. É um sujeito que se forma na interação com o outro. De acordo com Orlandi,

[a]travessado pela linguagem e pela história, sob o modo do imaginário, o sujeito só tem acesso a parte do que diz. Ele é materialmente dividido desde sua constituição: ele é sujeito de e é sujeito à. Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos. (ORLANDI, 1999:48-49)

Desse modo, sujeito e sentido não são dados a priori, mas sim constituídos no discurso, o qual é constituído pela historicidade, pela ideologia e pela heterogeneidade. O sujeito da AD é descentrado, perpassado pelo inconsciente, constituído na e pela linguagem, contrapondo-se, desse modo, ao sujeito como origem, centrado, racional, psicologizante, consciente, cognitivo, enfim ao "sujeito cartesiano" (Coracini, 2002).

2.1.1.Heterogeneidade constitutiva

O discurso não está isolado, ele se constitui a partir da relação com outros discursos, o que nos permite dizer que todo dizer traz à tona outros dizeres já enunciados anteriormente. O que se diz em determinado momento, a formulação (intradiscurso) relaciona-se com outros

enunciados já feitos, o já-dito (interdiscurso). Maingueneau² (apud Brandão,1991:72) afirma que "a unidade de análise pertinente não é o discurso, mas um espaço de trocas entre vários discursos convenientemente escolhidos" (p.11).

Courtine³ (apud Orlandi, 1999:32) diz que em todo discurso há dois eixos: o vertical (interdiscurso) onde se encontrariam todos os dizeres já ditos e o horizontal (intradiscurso). A confluência desses eixos geraria o sentido. Orlandi (1999) escreve que

[p]ara que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. E isto é efeito do interdiscurso: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o "anonimato", possa fazer sentido em "minhas" palavras. (ORLANDI: 34-35)

Sendo esse sujeito disperso, heterogêneo, afetado pela língua e pela ideologia, produzirá um discurso igualmente heterogêneo.

Authier-Revuz (1982, 1990) articulou uma teoria da enunciação que intervém em três campos: a lingüística, a psicanálise e a análise de discurso (cf. Orlandi, 1998/2001). Desse modo, os trabalhos de Authier-Revuz (1982, 1990, 1998/2001) sobre a(s) heterogeneidade(s) enunciativa(s) são de grande relevância para a análise do discurso pois a autora trata da divisão do sujeito na enunciação. A autora nos diz que

[...] Para propor o que chamo de heterogeneidade constitutiva do sujeito e de seu discurso, apoiar-me-ei, de um lado, nos trabalhos que tomam o discurso como produto do interdiscurso ou, em outras palavras, a problemática do dialogismo bakhtiniano; de outro lado, apoiar-me-ei na abordagem do sujeito e de sua relação com a linguagem permitida por Freud e sua releitura por Lacan. (AUTHIER-REVUZ, 1990:26)

Apoiando-se em Bakhtin e na psicanálise, a autora postula que a heterogeneidade é sempre constitutiva do sujeito, o qual é constituído pelo discurso do Outro, o seu inconsciente. Assim, esse Outro é invisível no intradiscurso, são os outros dizeres que já constituíram sentidos em outros lugares, o que nos remete à nossa memória discursiva (interdiscurso). Porém, há momentos em que o sujeito tem a ilusão de demarcar o discurso do Outro no seu discurso. Coracini (1997), baseando-se em Foucault (1983), afirma que

² MAINGUENEAU, D. (1984). *Genèses du Discours*. Bruxelles, Mardaga.

³ COURTINE, J.J.(1984). "Définition d'Orientations Théoriques et Méthodologiques en Analyse de Discours", in *Philosophiques*, vol. IX, n.2, Paris.

[e]ssa forma de demarcação do outro na superfície do texto colabora para o seu caráter homogêneo, uno, linear e original, levando-nos ao esquecimento de que o "novo" (o original) está no retorno do já-dito, numa outra situação de enunciação, na capacidade de organização dessas várias vozes, desses vários textos - muitas vezes contraditórios - segundo, é claro, regras de funcionamento definidas pelas formações discursivas. (CORACINI, 1997:59-60)

Ao deixar claro que aquilo que ele fala pertence a outro, o sujeito acredita que pode controlar o seu dizer, e ao fazê-lo, sofre, na verdade, duas ilusões: acredita que é a origem do seu dizer e acredita que o discurso do Outro, não o constitui. Porém, essas ilusões são necessárias em todo processo discursivo para que o sujeito possa dizer. A demarcação do discurso do Outro no discurso é denominado por Authier-Revuz como *heterogeneidade mostrada*, a qual é classificada em *marcada* e *não-marcada*. A primeira é observada no discurso pela inclusão de discurso direto, discurso indireto, aspas, paráfrases etc. A segunda consiste de ironias, imitação, provérbios, discurso indireto livre, que são mais difíceis de serem determinados.

O título do artigo de Authier-Revuz (1982) "Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l' autre dans le discours" pode nos levar a concluir, erroneamente, que a autora postula duas heterogeneidades, a mostrada e a constitutiva. Todavia, a continuação da leitura nos esclarece que a heterogeneidade mostrada

[é] uma manifestação dos diversos tipos de 'negociação' do sujeito falante com o que chamo de heterogeneidade constitutiva; (AUTHIER-REVUZ, 1982:92)

portanto, não há duas heterogeneidades, uma constitutiva e outra mostrada. A heterogeneidade é sempre constitutiva do sujeito, porém, há momentos em que o sujeito ilusoriamente pensa poder delimitar o discurso do outro.

Em nosso trabalho esse conceito nos será de grande utilidade na análise das interações entre sujeitos-professores e sujeitos-avaliadores, principalmente quando discutirmos o poder dissimulado.

Também recorreremos à noção de subjetividade de Foucault (1975/1999a) a partir das relações de poder que operam nas sociedades e do conceito de dispersão. Ao contrário de Althusser, que localiza o poder hierarquicamente nas instituições, Foucault acredita que há uma rede de macro e micro-poderes que circula entre os indivíduos nas instituições. O autor afirma que a partir do século XVII desenvolveu-se um "poder disciplinar", o qual chegou ao

seu ápice no início do século XX. O sujeito é controlado e disciplinado através do conhecimento e do sistema administrativo no qual está inserido.

Quanto ao conceito de dispersão, este relaciona-se com as formações discursivas. O sujeito é o que fala a partir de um lugar determinado. É um sujeito cindido, dividido em outros sujeitos no interior do discurso. É um processo inconsciente, que foge ao controle do sujeito. Para que esse sujeito possa falar, ele se inscreve em uma determinada formação discursiva, definida por Pêcheux, como *aquilo que pode e deve ser dito*. Ao falar de um determinado lugar, o indivíduo assume uma posição-sujeito, a qual já pode ser diferente em outra formulação. Em nosso trabalho observamos mentores/as, professores legitimados pela instituição para observar as aulas de seus colegas professores, assumindo diferentes posições-sujeito: ora uma posição proveniente da formação discursiva empresarial, ora outra, inserida na formação discursiva do ensino pedagógico.

Descreveremos agora os conceitos de formação discursiva e formação ideológica com mais detalhes, por serem esses fundamentais para a compreensão da heterogeneidade dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

2.1.2. Formação discursiva e ideológica

Foucault define formações discursivas como um sistema de dispersão em que, entretanto, é possível detectar uma regularidade, como vemos a seguir:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma **formação discursiva** – evitando, assim, palavras demasiado carregadas de condições e conseqüências, inadequadas, aliás, para designar semelhante dispersão, tais como "ciência", ou "ideologia", ou "teoria", ou domínio de objetividade. Chamaremos de **regras de formação** as condições a que estão submetidos os elementos dessa repartição (objetos, modalidades de enunciação, escolhas temáticas). (FOUCAULT, 1969:43)

Pêcheux (1988) retoma o conceito de formação discursiva (FD) e o seu caráter dividido, heterogêneo, contraditório, já apresentado por Foucault, porém, confere primazia ao interdiscurso. Pêcheux redefine FD da seguinte maneira:

[...] as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições ideológicas sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas (...) nas quais essas posições se inscrevem. Chamaremos, então, *formação discursiva* aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc). (PÊCHEUX, 1975/1988:160)

Com esta definição, Pêcheux reforça a não-transparência do sentido, pois as palavras mudam de sentido de acordo com a formação discursiva, e apresenta também o conceito de formações ideológicas como suporte para as formações discursivas.

Todo discurso insere-se em uma determinada formação ideológica, a qual pode comportar diferentes formações discursivas interligadas. Observemos como Pêcheux & Fuchs explicam FI:

[...] cada formação ideológica constitui um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem “individuais” nem “universais” mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas com as outras. (PÊCHEUX & FUCHS, 1975/1983/1990:166).

O sujeito é assujeitado à formação ideológica, pois o que ele diz só faz sentido a partir da formação discursiva em que se insere, a qual por sua vez faz parte de uma formação ideológica.

2.2.PODER

2.2.1. Poder Soberano, Poder Disciplinar e Bio-poder

Ao falar de poder em seus trabalhos, Foucault demonstra que esse não vem unicamente do Estado; ele permeia todas as relações sociais e não há como escapar a ele. Foucault estuda o poder em duas fases distintas: o período feudal e o capitalismo. Durante o período feudal, o soberano tinha poder absoluto sobre os bens, a vida e a morte de seus súditos. O soberano podia extorquir produtos, bens, serviços, trabalho, sangue, tempo, corpo e inclusive a vida (cf. Foucault,1976/1999b); enfim, o soberano tinha o poder de *causar* a morte ou *deixar* viver. Até o século XVIII os castigos aplicados aos condenados eram grandes espetáculos de execução presenciados por milhares de pessoas. Ao público não era suficiente tomar conhecimento da pena, essa deveria ser vista. Desse modo, o suplício do condenado tornava-se um grande acontecimento testemunhado pelo público. Era necessário que o poder do soberano fosse visto e temido por todos.

Com o surgimento do capitalismo, esse poder visível e incontestável do soberano foi substituído por um poder de *causar* a vida ou *devolver* à morte (suicídio, outrora crime, entrou no campo das análises sociológicas). É um poder que não incide somente sobre o corpo do condenado, mas também sobre a sua alma. Porém, ao contrário do poder soberano, no qual o rei precisava ser visto, nesse sistema quem deve se expor, ser visto, é o súdito. A invisibilidade do poder e a visibilidade do indivíduo sobre o qual este poder recai garantem o seu assujeitamento.

Para Foucault, esse poder sobre a vida teve duas formas: o poder disciplinar (a partir do século XVII, também chamado de tecnologias de dominação) e o controle das populações através de uma bio-política (metade do século XVIII) centrada no corpo-espécie: sua proliferação, nascimento, mortalidade, longevidade, saúde, condições de vida etc.

Foucault (1976/1999b) chama a combinação desses dois pólos de poder de “bio-poder” e esse incide sobre a vida de cima a baixo: sobre o corpo, os desejos, os pensamentos. O autor afirma que o bio-poder

[...] foi elemento indispensável ao desenvolvimento do capitalismo, que só pôde ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de

produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos. (FOUCAULT, 1976/ 1999b:132)

O bio-poder⁴ opera, assim, através da sujeição do corpo e da espécie e, de acordo com Foucault (1976/1999b), a sexualidade é um dos dispositivos mais importantes desse processo, que se constituiu e começou a entrar em operação a partir do desenvolvimento de uma tecnologia específica, a confissão (que será analisada mais detalhadamente em outra seção). Na confissão há uma obrigação em se dizer a verdade com relação às práticas sexuais e a tarefa de analisar seu desejo sexual é sempre mais importante que a de analisar todos os outros tipos de pecados (Foucault, 1982/1988).

Vejamos a seguir o poder disciplinar e a tecnologia do eu em mais detalhes.

2.2.1.1. Poder disciplinar

O poder disciplinar focaliza o corpo como máquina. Este deve ser adestrado, suas aptidões desenvolvidas, suas forças extorquidas, sua utilidade e docilidade ampliadas, para que se integre em sistemas de controle eficazes e econômicos. Foucault também chama as técnicas de poder disciplinar de técnicas de dominação:

as tecnologias de poder, que determinam a conduta dos indivíduos, submetendo-os a certos fins ou à dominação, objetivando o sujeito [...]. (FOUCAULT 1982/1988:18)

Para o autor, a eficácia do poder disciplinar / tecnologias de denominação é garantida através de três instrumentos: a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame, o qual combinaria as técnicas dos dois instrumentos.

⁴ Posteriormente, Foucault chamou *bio-poder* de *governamentalidade* “This contact between the technologies of domination of others and those of the self I call governmentality” (Foucault, 1982/1988:19).

2.2.1.2. Vigilância hierárquica

De acordo com Foucault (1979/2000), no século XVII, nas oficinas de tipo corporativo, exigia-se do funcionário que fabricasse um produto com determinadas qualidades. Entendemos, portanto, que o foco era o produto e não o processo ou desenvolvimento do produto. Porém, a partir do século XVIII, há uma inversão de focos: começa-se a observar os gestos, como os produtos são feitos e como poderiam ser feitos mais facilmente:

A disciplina exerce seu controle, não sobre o resultado de uma ação, mas sobre seu desenvolvimento. (FOUCAULT, 1979/2000:106)

Desse modo, Foucault afirma que, para se garantir que o produto oferecido esteja de acordo com os padrões de qualidade, o poder disciplinar não pode incidir sobre o resultado final, mas sim sobre o seu desenvolvimento, para que o mesmo seja repetido em grande escala e não somente sobre um produto. Assim, o que deve ser controlado e vigiado constantemente não é o produto final, mas o desenvolvimento desse produto. De acordo com Foucault,

[a] disciplina é uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos. Não basta olhá-los às vezes ou ver se o que fizeram é conforme à regra. É preciso vigiá-los durante todo o tempo da atividade e submetê-los a uma perpétua pirâmide de olhares. (FOUCAULT, 1979/2000:106)

A partir do século XVIII, surgem várias técnicas de vigilância em diferentes instituições: exércitos (revistas, paradas, desfiles), hospitais, escolas, prisões, acampamentos militares, cidades operárias. A ordem era priorizar a vigilância, porém, a vigilância hierárquica: níveis inferiores sendo vigiados pelos superiores, que por sua vez também eram vigiados por outros superiores.

Também se desenvolveu uma arquitetura que se preocupava com a vigilância. Projetaram-se edifícios que tornavam visíveis aqueles que nele habitavam e invisíveis aqueles que os vigiavam. Assim, os vigiados internalizariam uma auto-vigilância, pois nunca sabiam quando estavam sendo vigiados. Surge então, nessa época, o Panóptico de Bentham, cujo princípio resumimos aqui: o modelo de Bentham consiste de duas construções, uma central e outra periférica. No centro, há uma torre vazada de largas janelas. Na periferia, uma construção em forma de anel sobre a qual as janelas da torre incidiriam. Esse anel consistiria de celas com duas janelas, uma se abrindo para o exterior e outra para o interior. Desse modo,

a cela estaria sempre iluminada e, com apenas um vigia na torre, vários indivíduos seriam observados ininterruptamente. (Foucault, 1975/1999a)

É ao panóptico de Bentham que recorremos para discutir a questão da vigilância na instituição em foco, pois ele assegura o funcionamento automático do poder. A visibilidade constante assegura o assujeitamento do indivíduo professor.

[...] Quem está submetido a um campo de visibilidade, e sabe disso, retoma por sua conta as limitações do poder: fá-las funcionar espontaneamente sobre si mesmo; inscreve em si a relação de poder na qual ele desempenha simultaneamente os dois papéis; torna-se o princípio de sua própria sujeição. (FOUCAULT, 1975/1999:168)

Acreditamos que a rede de observação de aulas, o documento que diz como deve ser uma aula, o plano de aula do professor, o livro didático, o aluno, o sistema de avaliação, a pesquisa de satisfação e a campanha publicitária funcionam como um panóptico que vigia e controla o professor, sua prática e o seu dizer dentro e fora da sala de aula. Não há como fugir, ele está sendo observado o tempo todo e, sem que o saiba, vigiado. Naturalmente, a função dessa vigilância não tem um fim em si mesma, ela está intimamente ligada à obtenção de lucro. No atual modelo econômico em que estamos inseridos a vigilância torna-se peça fundamental, pois através dela garante-se a eficiência e qualidade do serviço oferecido pela instituição. A esse respeito, Foucault nos diz que

[a] vigilância torna-se um operador econômico decisivo, na medida em que é ao mesmo tempo uma peça interna no aparelho de produção e uma engrenagem específica do poder disciplinar. (FOUCAULT, 1975/1999a: 147)

Esse mecanismo de vigilância ininterrupto leva o professor a desenvolver uma auto-vigilância, inconscientemente internalizada.

2.2.1.3. Sanção normalizadora

A sanção normalizadora é um conjunto de procedimentos punitivos cuja função é corrigir ações inadequadas com relação (FOUCAULT, 1975/1999a:149):

- ao tempo: atrasos, ausências, interrupções das tarefas, desatenção
- a atividades : desatenção, negligência, falta de zelo

- à maneira de ser: grosseria, desobediência
- a discursos: tagarelice, insolência
- ao corpo: atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira
- à sexualidade: imodéstia, indecência

A correção é feita através de micropenalidades que podem variar desde o castigo físico a privações ligeiras e pequenas humilhações. O objetivo é mostrar ao “infrator” o seu erro e trazê-lo de volta à conduta correta, como podemos observar no exemplo⁵ que segue: .

P8: ... e aí a resposta dele imediatamente porque assim ...é eu tenho que chamar a atenção algumas vezes dependendo da atividade mas se eu percebo português eu não vou ... **eu só abro o diário e dou um tique...**(grifo nosso)

O uso da língua materna durante a aula de inglês leva P8, sujeito-professor constituído principalmente por um discurso pedagógico moderno⁶, a aplicar uma penalidade ao aluno e, ao fazê-lo, deixa aflorar sua constituição de sujeito-professor tradicional.

2.2.1.4. O Exame

O exame é o resultado de uma combinação entre a vigilância hierárquica e a sanção normalizadora. De acordo com Foucault,

[...] É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma de experiência, a demonstração de força e o estabelecimento da verdade. (FOUCAULT, 1975/1999 a:154)

⁵ O mesmo exemplo será analisado em mais detalhes no capítulo III.

⁶ A pedagogia moderna prega que o professor deve: se preocupar com as necessidades e expectativas de seus alunos; ouvir críticas e agir positivamente para corrigir as falhas; negociar conteúdo e processos com os alunos; ser flexível quanto a mudanças do seu plano de aula; diagnosticar o que os alunos já sabem; estar atento para os diferentes estilos de aprendizagem de seus alunos; saber que pode aprender com seus alunos; criar um ambiente agradável para a aprendizagem; estar pronto para admitir erros, quando necessário; considerar o erro como uma etapa da aprendizagem; preparar atividades visando a comunicação genuína e significativa.

Para que o poder soberano fosse respeitado e se perpetuasse, ele deveria ser visto e temido; portanto, aquele sobre o qual esse poder era exercido, não devia ser visível ou se manifestar. Porém, no poder disciplinar, quem deve se manifestar ou se tornar visível é aquele sobre o qual o poder incide, pois, é a consciência de estar sendo vigiado o tempo todo que garante a eficácia do poder. Foucault enfatiza que

[é] o fato de ser visto sem cessar, de sempre poder ser visto, que mantém sujeito o indivíduo disciplinar. E o exame é a técnica pela qual o poder, em vez de emitir os sinais de seu poderio, em vez de impor sua marca a seus súditos, capta-os num mecanismo de objetivação. No espaço que domina, o poder disciplinar manifesta, para o essencial, seu poderio organizando os objetos. O exame vale como cerimônia dessa objetivação. (FOUCAULT, 1975/1999a:156)

Podemos, desse modo, dizer que a observação de uma aula consiste em um dispositivo pedagógico, um exame, essa vigilância permanente, cuja função é inspecionar o desenvolvimento e qualidade de um produto oferecido. Ao vigiar o produto, vigia-se também aquele que oferece o produto, o professor. A observação de aula é um controle da qualidade: caso essa aula não esteja dentro dos padrões estabelecidos, devem-se tomar ações normalizadoras para que isso aconteça. Esse exame específico da aula consiste de duas fases: a aula em si e a sessão de avaliação. Durante a observação da aula verifica-se o desenvolvimento do produto (aula) e produtor (professor) e, nesse momento, são de grande importância as anotações escritas para a fase posterior, a análise da aula. Através dessas anotações, detalhes são discutidos, a aula é classificada, e se necessário, sanções normalizadoras são colocadas em ação:

[o] exame faz também a individualidade entrar num campo documentário: seu resultado é um arquivo inteiro com detalhes e minúcias que se constitui ao nível dos corpos e dos dias. O exame que coloca os indivíduos num campo de vigilância situa-os igualmente numa rede de anotações escritas; compromete-os em toda uma quantidade de documentos que os captam e os fixam. Os procedimentos de exame são acompanhados imediatamente de um sistema de registro intenso e de acumulação documentária. (FOUCAULT, 1975/1999 a:157)

O professor e sua aula tornam-se objetos documentados e, como resultado, esse professor é individualizado, transformado em um caso. Segundo Foucault,

[...] o exame, cercado de todas as suas técnicas documentárias, faz de cada indivíduo um “caso”: um caso que ao mesmo tempo constitui um objeto para o conhecimento e uma tomada para o poder. (FOUCAULT, 1975/1999 a:159)

Esse professor é medido, descrito, comparado a outros e, se necessário, será treinado novamente; e caso o indivíduo não mude suas práticas depois do treinamento, a exclusão poderá ser a ação necessária.

Os três instrumentos disciplinares descritos têm por função constituir indivíduos em objetos úteis e dóceis. Para Foucault,

[a] disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). (FOUCAULT, 1975/1999 a:119)

O indivíduo resultado do poder disciplinar tem os seus atos medidos, vigiados, treinados e retreinados e, por essa razão, esse indivíduo é um objeto dócil - e útil - para a sociedade capitalista; ele é o meio pelo qual se atingirá maior lucro, se bem disciplinado.

2.2.1.5. Confissão/Tecnologia do Eu

Foucault (1976/1999b) diz que a confissão é e sempre foi usada para a produção do discurso verdadeiro sobre sexo, porém houve uma transformação em sua prática, ela deixou de ser ritualizada e exclusiva. Passou assim para outras relações, tais como as relações entre pais e filhos, alunos e professores, pacientes e psiquiatras e tomou também diferentes formas: interrogatórios, consultas, narrativas autobiográficas, cartas etc. Nos nossos dias, vários são os motivos para uma confissão: crimes, pecados, pensamentos, desejos, passado, sonhos, misérias, doenças. A confissão também pode ser feita tanto em público quanto em particular, sendo o confessor um pai, um educador, um médico, a pessoa amada, ou a própria pessoa pode confessar-se (cf. Foucault, 1976/1999b). A confissão pode ser espontânea ou extorquida, i.e., acompanhada de tortura, como acontecia na Idade Média e como acontece atualmente em regimes de exceção, e infelizmente, vez ou outra, até mesmo em regimes considerados democráticos.

Foucault (1982/1988) busca as bases da confissão como é utilizada atualmente no cristianismo. O autor diz que o cristianismo se classifica como uma religião de salvação, que

tem como missão conduzir o indivíduo a uma outra realidade, da morte à vida, do tempo à eternidade; para atingir tal objetivo o cristianismo impõe regras de condutas que visam uma certa transformação de si. Além de ser uma religião de salvação, o cristianismo é também uma religião confessional, que impõe ao indivíduo verdades rígidas que devem ser seguidas e aceitas. Foucault acredita que é o sentimento de obrigação que leva o indivíduo a aceitar diferentes deveres e considerar certos livros como a fonte de verdade. Contudo, crer não é suficiente, o indivíduo deve demonstrar que crê.

Além da obrigação de crer, o cristianismo também exige do indivíduo que

[...] cada um que saiba o que é, quer dizer, que se empenhe em descobrir, aquilo que passa em si mesmo, que reconheça suas faltas, admita suas tentações, localize seus desejos; cada um deve em seguida revelar essas coisas seja a Deus, seja aos outros membros da comunidade, conduzindo desta maneira a um testemunho, público ou de caráter privado, contra si próprio. Um laço existe entre as obrigações com a verdade que concernem à fé e aquelas que tocam ao indivíduo. Esse laço permite uma purificação da alma, impossível sem o conhecimento de si. (FOUCAULT, 1982/1988:40)

O autor afirma que, apesar das diferenças do catolicismo e da tradição protestante, ambas religiões apresentam as mesmas características: um conjunto de obrigações com a verdade concernente à fé, aos livros, ao dogma, e um outro conjunto concernente à verdade, ao coração e à alma. Só se atinge a verdade com a pureza da alma, a qual vem como consequência do conhecimento de si (Foucault, 1982/1988).

Baseando suas reflexões sobre o conhecimento de si nas práticas religiosas, Foucault formulou a seguinte definição sobre as tecnologias do eu:

[...] tecnologias do eu, que permitem aos indivíduos efetuarem, sozinhos ou com a ajuda de outros, um certo número de operações sobre seus corpos, alma, pensamentos, conduta e modo de ser a fim de transformarem-se com o objetivo de atingir um certo estado de felicidade, pureza, sabedoria, perfeição ou imortalidade. (FOUCAULT, 1982/1988:18)

Segundo Foucault, a confissão nos constitui, somos um *animal confidente*. Não a percebemos mais como um efeito de poder, ela é natural, evidente, não a questionamos. Esse é o efeito da ideologia, segundo Althusser:

[...] impor (sem parecer fazê-lo, uma vez que se tratam de "evidências") as evidências como evidências, que não podemos deixar de *reconhecer* e diante das quais, inevitável e naturalmente, exclamamos (em voz alta, ou no

"silêncio da consciência"): "é evidente! é exatamente isso! é verdade!". (ALTHUSSER, 1985/1998:94-95)

A confissão sempre se desenrola numa relação de poder. Há sempre um parceiro, mesmo que seja virtual, que não é necessariamente o interlocutor, pois esse pode representar uma instância que vai impor, avaliar, intervir, julgar, perdoar, consolar etc. A verdade, para vir à tona, passará por obstáculos e resistências e isso a legitimará. O confessor representará a dominação, pois é ele quem pressiona para que a verdade apareça e o discurso de verdade terá efeito naquele que o produziu.

É, pois, em nossa opinião, durante o exame de sua aula na sessão de avaliação que devemos tentar compreender os mecanismos de se obter a confissão do professor. O seu interlocutor pode ser um professor-mentor, ou um gerente, porém ambos representam a instituição; portanto, a confissão estaria sendo feita a essa instância. Foucault (1976/1999b: 65-66) descreve 5 técnicas usadas na confissão sexual para que a verdade venha à tona. Adaptaremos aqui as técnicas apresentadas por Foucault ao objeto de nossa pesquisa:

1. *Através de uma codificação clínica do "fazer falar"*: combinação de confissão com o exame, no qual o interrogado é encorajado a confessar através de perguntas, hipnoses, associações livres. Em nosso corpus, a verdade do professor, suas crenças são extraídas através de perguntas encadeadas.
2. *Através do postulado de uma causalidade geral e difusa*: deve-se dizer tudo e pode-se interrogar sobre tudo. Todos os males têm uma causa sexual. A confissão tem que ter um caráter exaustivo, pois os perigos do sexo são ilimitados. A confissão analisada em nossa pesquisa é exaustiva, pois, os perigos de uma aula mal dada também são "ilimitados" para a instituição, causando, por exemplo, a perda de alunos.
3. *Através do princípio de uma latência intrínseca à sexualidade*: o funcionamento do sexo é obscuro. A confissão trata não somente da verdade que o sujeito quer esconder, mas também daquela que se esconde ao próprio sujeito, por isso é preciso arrancá-la à força. A aula é um evento que, em muitos momentos, é

obscura para o sujeito-professor. Esse sujeito-professor, junto com o sujeito-avaliador (mentor ou gerente), procuram descobrir o funcionamento desse evento.

4. *Através do método da interpretação:* Aquele que deve ouvir deve ser capacitado para tal, deve interpretar o objeto da confissão. A verdade não está somente naquele que a diz, mas também naquele que a recolhe, é ele quem deve dizer essa verdade escondida. Aquele que escuta será o dono da verdade. Em nossa pesquisa, o avaliador sempre encontra um momento para dizer a verdade da instituição através de um discurso prescritivo.

5. *Através da medicalização dos efeitos da confissão:* O sexo deixa de ser colocado sob o registro da culpa e pecado e passa para o domínio do normal ou patológico. Acredita-se que o fato de se revelar a verdade sobre o sexo pode curar, caso esta verdade seja dita a tempo, dita a quem é apto para ouvi-la e interpretá-la, portanto, dono da verdade. Um dos objetivos da sessão de avaliação é, através da reflexão sobre os passos da aula, levar o professor a descobrir por que a aula foi bem sucedida ou um fracasso. Se a aula foi um fracasso e o professor consegue encontrar razões para o acontecido, ele não é punido. A consciência do erro é produtiva, pois impede a sua repetição no futuro. Em nosso corpus encontramos um excerto no qual a professora avaliada reconhece que a atividade que apresentou poderia ter sido mais proveitosa se a tivesse preparado de outra maneira. Ao ouvir sua confissão, a gerente-avaliadora não deixa de reforçar que foi realmente um erro, contudo, mostra que o reconhecimento, por si só, já a redime do pecaminoso ato:

M5:[...] mas eu isso é verdade, eu se fizesse a atividade não faria desse jeito, eu acho que só figuras (vo)cê entendeu neste nível

G: [precisa do language]

M5: precisa do language e language rica

G: [pois é]

M5: não é por exemplo assim... assim... eu tou falando

G: Eu senti esta falta porque eu vi que no fim eles queriam usar palavras diferentes pra descrever e faltava na hora e aí eles ficavam ah violent, or leader não sei as palavras que saíram sabe, eu achei que precisava, isso foi uma coisa que eu senti ahnn na

conversa faltou isso pra eles, eu acho que precisou esse input, **que bom você percebeu isso... você podia ter feito de uma outra forma não sei**

Ter a aula observada, registrada e depois, junto com o observador/avaliador, analisar essa aula na sessão de avaliação é um dispositivo pedagógico no qual o professor é levado a expor para o outro e para si mesmo seu verdadeiro "eu" (cf. Marshall, 1995). E é, pois, esse discurso produzido por observador e observando que iremos focar em nosso trabalho, pois

[...] É justamente no discurso que vêm a se articular poder e saber.
(FOUCAULT, 1976/1999b:95)

Nesse exame, o professor faz uma auto-análise ajudado pelo observador, explicando suas crenças e práticas, confessando seus erros, tornando-se assim um objeto de saber (cf. Foucault, op. cit.) para si e para o observador. Durante esse exame, nos chama a atenção a forma como o professor observado é levado a falar de sua experiência, que técnicas são usadas para que a "verdade" que ele esconde possa vir à tona, para ele e para aquele que o escuta, enfim, para se conhecer e se fazer conhecer. Acreditamos que a confissão, herdada da religião cristã, é uma das principais tecnologias usadas para a construção do "eu" (cf. Foucault, op.cit.). Conhecer-se e tornar-se conhecido pode aparentemente ser um processo terapêutico que leva à libertação e independência do professor, porém, pode também ser altamente controlador, provocando uma auto-vigilância exagerada, tornando-o, assim, visível a um rigoroso controle externo.

As tecnologias de confissão levam o indivíduo a se assujeitar, a aceitar uma nova subjetividade, pois ele tem que assumir como sua uma outra verdade, a verdade da instituição. Quanto às tecnologias disciplinares, essas tem a dupla função de objetivação e subjetivação do indivíduo, transformando-o em objeto dócil, útil e produtivo. As técnicas disciplinares contribuem para que o indivíduo internalize um auto-controle muito apropriado para as instituições inseridas no modelo econômico neoliberal, pois é, acima de tudo, de baixo custo, já que o próprio indivíduo, assujeitado, se auto-vigia. De acordo com Foucault, por agregar as técnicas da vigilância hierarquizada e da sanção normalizadora, o exame é um ritual, que concretiza a cerimônia do poder, a forma de experiência, a demonstração de força e a instauração da verdade. É durante o exame que se manifesta "a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam (cf. Foucault, 1975/1999:154).

Assim, tanto as tecnologias disciplinares (de dominação) quanto as tecnologias de confissão (do eu) visam à constituição do sujeito.

Na sessão de avaliação reflexiva, o exame, o professor relata todos os pontos da aula auxiliado pelo observador e fundamenta suas escolhas de acordo com suas crenças e de acordo com a pedagogia moderna adotada pela instituição que, na verdade, o constitui. Porém, a última palavra fica a cargo do avaliador, é ele quem vai decidir se o que o professor está fazendo é certo ou errado, pois ele detém o saber legitimado pela instituição, ele é o responsável para dizer o que é verdadeiro. Para Foucault,

[...] Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 1979/2000:12)

Desse modo, cria-se uma relação de poder-saber, pois alguém que tem o saber é legitimado pela instituição a transmiti-lo a outro que não o tem; e pelo fato de o saber se encontrar dentro de uma relação de poder ele nunca é neutro, ele é produzido.

Porém, é importante lembrar que Foucault não via o poder como negativo.

Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir. (FOUCAULT, 1979/2000:8)

Para considerarmos o poder como negativo, teríamos que relatar somente a repressão, a proibição, a inibição, o silêncio, e provavelmente esta pesquisa de mestrado não existiria. Foucault acredita no poder como criador de idéias, pensamentos, discursos, saberes e ações. Os opositores desta idéia podem argumentar que os saberes formados não são neutros, eles sempre se formam dentro de uma relação de poder, portanto, seria uma maneira de o poder se perpetuar. Contudo, *onde há poder há resistência*, e são essas resistências que podem auxiliar no surgimento de um outro saber que se contraporá ao anterior e assim sucessivamente. E aqui Foucault nos alerta,

[o] essencial não é tomar esse saber e nele acreditar piamente, mas analisar essas pretensas ciências como outros tantos "jogos de verdade", que são colocadas como técnicas específicas dos quais os homens se utilizam para compreenderem aquilo que são. (FOUCAULT, 1982/1988:18)

O discurso do modelo neo-liberal que permeia a educação almeja indivíduos autônomos, conscientes, donos do seu dizer, pensantes, enfim, um sujeito cartesiano que enuncia "Penso, logo existo". Esse mesmo modelo, porém, exige que o indivíduo se ajuste à sociedade capitalista, na qual o mercado e o lucro falam mais alto. Portanto, essa autonomia é tolerada até o momento em que ela passa a provocar atritos com os preceitos do modelo neoliberal. Assim, o professor, outrora responsável pela transmissão de conhecimento, agora transforma-se em vendedor de um produto; sua aula tem que ser eficiente, sem defeitos, para garantir que o aluno/cliente não abandone a instituição. Em nossa pesquisa, consideramos que nossos sujeitos (mentores, professores, gerentes), por estarem inseridos neste momento sócio-histórico, já responderam à interpelação da ideologia neoliberal. Porém, o sujeito-professor sofre um segundo assujeitamento, dessa vez, contudo, através da relação poder-saber que se processa de suas maneiras: primeiramente, através dos mecanismos do *poder disciplinar* ou *tecnologias de dominação*, tornando-se um corpo dócil e útil; é um sujeito que produzirá pois sofre os efeitos da vigilância hierárquica, das sanções normalizadoras e do exame, os quais acabarão por levar o sujeito a uma internalização da vigilância. O poder disciplinar não é dispendioso para o sistema organizacional, já que todos se vigiam e se auto-vigiam, há olhos por toda parte. Em segundo lugar, como se isso não fosse suficiente, esse indivíduo também é assujeitado pelos mecanismos das *tecnologias do eu*; no caso da instituição *locus* da pesquisa, através da *confissão*. Resta a esse sujeito-professor assujeitado duplamente, resistir e perguntar "quem quer que seja assim, por que tem que ser assim, a quem interessa que seja desse modo?" Ao tentar responder a essas perguntas este sujeito-professor transformar-se-á no "mau sujeito" de Althusser (op.cit., 1985/1998) e Pêcheux (op.cit., 1975/1988), porém, mesmo encontrando respostas para tais perguntas, o que não será tarefa fácil, não pode se esquecer de que outro poder-saber já estará instaurado.

Neste capítulo abordamos a linha teórica que norteia o nosso trabalho, a AD, e as descrições de poder segundo Foucault (1971/1998, 1975/1999a, 1976/1999b, 1982/1988). Optamos por iniciar com uma descrição dos conceitos de *discurso*, *sujeito* e *ideologia* pela dificuldade de abordá-los separadamente, uma vez que os três se complementam. Vimos que o discurso nunca é neutro (Orlandi, 1983), ele é sempre constituído pelos processos histórico-

sociais; portanto, sentido e sujeito são sempre afetados pela língua e pela história. Afirmar que a linguagem não é inocente é afirmar que é nela que a ideologia se manifesta. Para corroborar a não-inocência da linguagem achamos pertinente explicitar as teses de Althusser sobre a ideologia, por meio das quais o autor afirma que o que é representado na ideologia não são as relações reais dos indivíduos com suas condições reais de existência, mas sim as relações imaginárias. Mencionamos também o caráter material da ideologia, o qual se concretiza nos AIE e ARE. É essa concretização da ideologia que permite que ela tenha um caráter moldador e regulador.

A seguir, descrevemos a heterogeneidade constitutiva do sujeito e do discurso. O sujeito não é uno, não é dono do seu dizer, pois é afetado pela ideologia e possui um inconsciente. Isto posto, esse sujeito produz um discurso igualmente heterogêneo, porque se relaciona com outros discursos. Todo dizer (intradiscurso) traz à tona outros dizeres (interdiscurso). Minhas palavras só fazem sentido se estiverem ancoradas em enunciados do interdiscurso. Assim, o sujeito é constituído pelo discurso do Outro, o inconsciente (cf. Authier-Revuz, 1982), ora visível, ora invisível no intradiscurso. O sujeito tem a ilusão de ser a origem do seu dizer e tem também a ilusão de que pode demarcar o discurso do outro ao recorrer a algumas marcas lingüísticas, como o discurso direto, as aspas etc.

Apoiamo-nos também no conceito de formação discursiva apresentado por Foucault (1969), e retomado por Pêcheux (1975/1988), segundo o qual o sujeito fala de uma determinada posição e dentro de uma mesma formação ideológica. Por conseguinte, o sujeito pode ter várias posições-sujeito. Voltamos, mais uma vez, portanto, ao caráter do sujeito dividido, que para poder falar deve se inserir em uma formação discursiva (Pêcheux, 1975/1988). O sentido não é transparente, as palavras adquirem sentidos de acordo com a(s) formação(ões) discursiva(s) em que o sujeito está inserido.

Finalmente, discutimos o conceito de poder segundo Foucault (1975/1999a, 1976/1999b, 1982/1988), para quem, em nossa sociedade, o poder não vem de uma única entidade, ele permeia todas as relações sociais. O poder circula, funcionando em cadeia. Aquele que é submetido ao poder também poderá exercê-lo. É o poder no período capitalista, muitas vezes invisível, porém, presente o tempo todo, já que internalizado, ao contrário do poder no período feudal, que era soberano, visível e inquestionável.

Discutimos como a combinação do poder disciplinar (o exame, a sanção normalizadora, a vigilância hierárquica) e as tecnologias do eu (por exemplo, a confissão)

contribuem para a constituição do sujeito e para a internalização do controle. Vimos, assim, que a vigilância constante leva o sujeito a uma internalização do controle, e essa vigilância passa a funcionar, portanto, como um operador econômico, é ela quem garante a qualidade do produto e o processo produtivo.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DA MATERIALIDADE DISCURSIVA: TECNOLOGIAS DE DOMINAÇÃO E DO EU

Introdução

Com o capitalismo surge um novo tipo de poder em substituição ao poder soberano, invisível e incontestável. Nesse novo tipo de poder, quem precisa ser visto é o súdito; é a invisibilidade de quem exerce o poder que garante o assujeitamento daquele sobre o qual o poder recai. Foucault (1976/1999b) considera que esse poder tem duas formas: o poder disciplinar (tecnologias de dominação) e o controle das populações por meio de uma biopolítica centrada no corpo-espécie. O autor denominou a combinação desses dois tipos de poder de *bio-poder* ou *governamentalidade*. Segundo Foucault, esse poder é mais abrangente, uma vez que incide não só sobre o corpo, mas também sobre os desejos e os pensamentos. Para que a eficácia do *bio-poder* seja garantida, já que ele se torna invisível ou dissimulado, reuniram-se os instrumentos de vigilância do poder disciplinar (vigilância hierárquica, sanção normalizadora e exame) à confissão, uma das tecnologias do eu mais eficientes, já que induz o sujeito a expor seus sentimentos, pensamentos e crenças. Enfim, ele expõe sua alma.

Neste capítulo analisaremos os diversos instrumentos, invisíveis e visíveis, que vigiam a prática do professor na instituição *locus*. Acreditamos que juntamente com o exame, que ocorre logo após a observação de uma determinada aula, o fator tempo, o livro didático, o aproveitamento do aluno, o *lesson-plan*, o controle do aluno-cliente, assim como o formulário compõem um panóptico (cf. capítulo 2.2.1.2.), que controla a prática e o dizer do professor. Não é nosso objetivo analisar como esses instrumentos são organizados, mas sim como eles aparecem no discurso do professor, uma vez que acreditamos que a ação ininterrupta desses instrumentos e a dificuldade em localizar de onde vem a vigilância levam o professor a internalizar um auto-controle que é muito vantajoso para a instituição.

O primeiro instrumento a ser analisado será o exame da aula, que se concretiza na sessão de avaliação que ocorre logo após a observação de uma determinada aula. Escolhemos

iniciar nossa análise pelo exame já que verificamos que durante sua realização o professor deixa vir à tona outros instrumentos controladores de sua prática e seu dizer.

Esse exame tem como objetivo principal inspecionar o produto-aula e o seu produtor, o sujeito-professor. O professor se torna visível, se revela perante seu observador. Tentaremos analisar como essa visibilidade acontece, como o professor avalia sua aula em todos os aspectos, como, enfim, faz uma *Avaliação do processo*, um dos quatorze pontos propostos por Deming (1990) para uma administração empresarial eficaz e adaptados por Ramos (1992) para se chegar à Escola de Qualidade Total (cf. Gentili, 2001).

Ao reconstruir a experiência da aula, o professor assume uma grande responsabilidade, pois é ele que vai tentar descobrir seus estilos, suas crenças, preferências e também falhas que, espera-se, não aconteçam mais, uma vez que a reflexão sobre esses aspectos já foi feita. O aspecto cognitivo da aprendizagem sobre o que é dar uma boa aula, ser um bom professor, quais as atividades que funcionam ou não, recebe, portanto, grande ênfase. Esse sujeito-professor passa a ser visto como coerente, dono do seu dizer e fazer, capaz de se auto-conhecer e se fazer conhecer. Encontramos essa prática também na sala de aula nos últimos anos com a pedagogia moderna influenciada pelo discurso neoliberal que prega que o aluno deve ser responsável pela sua aprendizagem, deve descobrir que tipo de aluno é, como aprende e como gosta de aprender, enfim, deve ser um sujeito decidido, racional e dono do seu próprio destino. Acredita-se que, se aluno e professor atingirem esse nível de consciência sobre seus pensamentos e práticas, a aprendizagem se fará de maneira mais eficaz e rápida.

Marshall (1995), ao comentar *História da Sexualidade v. 1* (Foucault, 1976/1999b), diz que

[a]o conhecer o verdadeiro "eu" a pessoa tem não apenas que dizer a verdade na confissão mas também que falar a verdade nos conceitos do discurso sobre sexualidade: ao falar essa verdade, ao conhecer o verdadeiro eu, a pessoa constrói a experiência do sexo e reconstrói o próprio eu ao adotar novas descrições e "espera-se" novas práticas. (MARSHALL, 1995:27)

O sujeito autônomo, consciente dos seus atos, o sujeito do modelo liberal, se oporá assim ao sujeito postulado pela AD, heterogêneo, atravessado por diferentes discursos, interpelado pela ideologia e que, por essa razão, tem a ilusão de ser a origem do seu dizer. Isso nos leva a dizer que, para esse sujeito-professor, a reflexão com objetivos à autonomia exige dele muito esforço e, portanto, não acreditamos que ele possa alcançá-la de maneira plena, já que ele é sempre-já sujeito: assujeitado pela ideologia e pelas relações de poder.

Como consequência, esse sujeito-professor acaba desenvolvendo um sentimento de culpa, pois nunca atingirá a perfeição idealizada por ele em função da internalização da vigilância.

Para efeito de organização, dividiremos este capítulo em diferentes categorias: o exame e o exercício do poder, incitação à confissão, resistência, outros instrumentos de vigilância e penitência. Exemplos de uma determinada categoria, por exemplo, o uso do elogio no exercício do poder, poderiam também ser adequados para a categoria de incitação à confissão visto que essas categorias, às vezes, acabam se imbricando.

3.1. O exame (sessão de avaliação) e o exercício do poder

Nesta seção, tentaremos mostrar, nas interações produzidas durante o exame da aula entre professores, mentores e gerente, qual poder prevalece, o poder soberano visível, inquestionável, ou o poder disciplinar, invisível, camuflado. Ademais, procuraremos observar se os sujeitos transitam entre momentos de visibilidade e invisibilidade de seu exercício de poder. Muitas vezes, exemplos de uma mesma categoria foram encontrados nas diferentes sessões de avaliação, porém, como esta não pretende ser uma análise exaustiva analisaremos alguns excertos que consideramos mais significativos.

3.1.1. Poder Invisível

Nos exemplos que apresentaremos a seguir, avaliadores (gerente e mentores) tentam fazer com que os professores falem sobre a aula dada: professores deverão relatar todos os passos de sua aula e o porquê de tais passos. Devem, portanto, contar a verdade, que espera-se coincida com a verdade da instituição. Ao relatar a verdade sobre si e seus atos, esse professor torna-se objeto de saber, conhece-se e faz-se conhecer ao seu avaliador. Naturalmente, a confissão não é imediata ou espontânea, tem que ser encorajada pelo poder do avaliador. Porém, esse poder não é o poder soberano, visível, incontestável, como foi no período feudal ao qual só restava ao súdito obedecer. O poder que impera em nossa sociedade é um poder disciplinar, invisível. É a sua invisibilidade que faz com que o outro fale, que torna o outro visível, que faz o outro se conhecer, se assujeitar, daí ser ele um poder produtivo (Foucault, 1979/2000). Na verdade, quanto mais invisível mais eficientemente operará no assujeitamento

do outro. Assim, nos próximos excertos procuraremos analisar quais são as marcas lingüísticas que causam o efeito de sentido de invisibilidade do poder do sujeito-avaliador, auxiliando-o a extrair a verdade "espontaneamente" do professor avaliado.

3.1.1.1. A economia ou política do afeto e o efeito de invisibilidade do poder: elogio e outras marcas lingüísticas

De acordo com Silva (2001:17), com o modelo liberal surgiu uma *economia do afeto e sentimento* com finalidades políticas. A *economia do afeto e sentimento* é uma estratégia muito sutil que se esconde atrás de um aparente caráter humanista, o qual na verdade visa à sujeição do indivíduo.

Amarante (1998), em seu trabalho sobre avaliação do aluno em uma instituição privada de ensino superior, chama a *economia do afeto e sentimento* de *política de afeto*. Quando a *política de afeto* é colocada em funcionamento, através de uma aparente preocupação, respeito e intimidade com o aluno, o efeito de sentido provocado é o de ocultamento do poder do avaliador. Segundo Amarante, quanto mais constituído pelo discurso neoliberal, mais o professor fará uso da política de afeto, visto que o objetivo de tal estratégia é a manutenção do aluno/cliente na instituição. A autora conclui que a política de afeto é propícia para o exacerbamento do exercício do poder disciplinar (poder invisível), que aciona mecanismos de confissão tanto por parte do professor quanto por parte do aluno (Amarante, 1998:245).

Acreditamos que a teoria elaborada pelo filósofo italiano Antonio Gramsci sobre hegemonia pode corroborar a teoria de economia/política do afeto do modelo neoliberal. De acordo com Gruppi, no pensamento de Gramsci

[a] hegemonia é isso: capacidade de unificar através da ideologia e de conservar unido um bloco social que não é homogêneo, mas sim marcado por profundas contradições de classe. Uma classe é hegemônica, dirigente e dominante, até o momento em que – através de sua ação política, ideológica, cultural – consegue manter articulado um grupo de forças heterogêneas, consegue impedir que o contraste existente entre tais forças exploda, provocando assim uma crise na ideologia dominante, que leve à recusa de tal ideologia, fato que irá coincidir com a crise política das forças no poder. (GRUPPI, 1980:70)

De acordo com essa visão, a hegemonia deve ser defendida, conquistada e reafirmada constantemente e a ideologia é o instrumento privilegiado para que isso aconteça. É a ação política, ideológica e cultural que garante a hegemonia de uma classe dirigente, que evita que conflitos e contrastes entre forças heterogêneas venham à tona. Baseando-se na leitura de Gruppi (op.cit.), Cruz (2003) afirma que

A classe dominante terá caráter dirigente hegemônico enquanto conseguir persuadir a/s classe/s dominada/s, i.e., a comunidade como um todo de que seus valores e princípios são os mesmos da classe dominante. O processo hegemônico permite à classe dominante construir um consenso ao redor de seus valores e princípios que passam, então, a reger toda a comunidade. Quando esse consenso não mais existe a classe dominante tem ainda a seu dispor o recurso à coerção, através dos aparelhos de repressão, tais como as forças armadas e de polícia. (CRUZ, 2003:58)

Observamos que, primeiramente, recorre-se ao consentimento e adesão para se chegar ao consenso, o qual é atingido através da ideologia, e somente quando ela falha em cumprir seu papel, recorre-se, então, à coerção. Apesar de o nosso trabalho não ter como foco a hegemonia de uma classe dominante, acreditamos que podemos fazer um deslocamento do conceito de Gramsci para o nosso objeto de pesquisa. A verdade da instituição não é inculcada no professor pela força, mas sim por meio do seu próprio consentimento, o qual é conseguido através do elogio e do efeito de informalidade e proximidade criado por determinadas marcas lingüísticas. Acreditamos que tais recursos lingüísticos anulam as resistências do professor, tornando-o dócil para aceitar avaliações negativas, o qual procurará corrigir seu comportamento inadequado mudando suas práticas. Esse professor, portanto, consente no seu assujeitamento, ele

[é] interpelado como sujeito (livre) para livremente submeter-se às ordens do Sujeito, para aceitar, portanto (livremente) sua submissão, para que ele "realize por si mesmo" os gestos e atos de sua submissão. (ALTHUSSER, 1985/1998:104)

Foucault (1975/1999a) também se pronuncia a respeito do uso da afetividade como estratégia eficaz para garantir a disciplina. O autor argumenta que a punição na disciplina é um sistema duplo que consiste de gratificação e sanção e é esse sistema que garante que a disciplina se torne operante no processo de correção e treinamentos. Para corroborar a eficácia

da duplicidade da disciplina, Foucault (op.cit) relata um dos regulamentos das escolas de Lyon em 1716 que dizia que o professor

deve evitar, tanto quanto possível, usar castigos; ao contrário, deve procurar tornar as recompensas mais freqüentes que as penas, sendo os preguiçosos mais incitados pelo desejo de ser recompensados como os diligentes que pelo receio dos castigos; por isso será muito proveitoso, quando o mestre for obrigado a usar de castigo que ele ganhe, se puder, o coração da criança, antes de aplicar-lhe o castigo. (FOUCAULT, 1975/1999 a:150)¹

Vemos, assim, que o uso do elogio como dissimulação do poder para garantir maior qualidade e produtividade daqueles sobre os quais o poder era exercido já era prática habitual no Iluminismo e impera também no atual modelo econômico, o neoliberal. Um dos 14 pontos apresentados por W.E.Deming (cf. Gentili, 2001) que deram origem à proposta da Escola de Qualidade Total é *Orgulho na execução*. O elogio é um artifício usado para levar o outro a ter orgulho de si, daquilo que fez. Ao fazer uso do elogio, o empregador mantém boas relações com o empregado; este vê o seu trabalho reconhecido e, portanto, manterá o mesmo desempenho ou procurará melhorá-lo ainda mais. Somos levados a concluir que se essa matriz se sustenta até hoje, é porque tem sido eficaz, do contrário já teria sido ignorada.

Procederemos, nesta seção, à análise de alguns excertos à procura de marcas lingüísticas que possam ser compreendidas como potencialmente geradoras do efeito de sentido de manipulação dos sentimentos de auto-estima do professor e que, portanto, possam levá-lo a relatar todos os passos de sua aula espontaneamente, sem coerção; enfim, queremos compreender como o professor, no esquema hegemônico neoliberal, pode ser levado a tornar-se um corpo dócil, objeto de saber (cf. Foucault, 1975/1999a).

Iniciaremos nossa análise com um excerto entre uma gerente e uma professora:

Exemplo 1

- 1.² G: ...parabéns pelo fato de você ter controlado uma classe ...
2. P8: (professora ri como que concordando)
3. G: muito....disruptive, muito boa
4. P8: [é de language, realmente...]
5. G: eles são muito bons né?

¹ Trecho do Regulamento da fábrica de Saint-Maur, B.N.Ms, coleção Delamare. **Manufactures III**, citado em Foucault, 1995/1999.

² Recorremos a esta numeração para nos referirmos a uma fala das interações que chamaremos doravante de segmento.

6. P8: [são muito bons]
7. G: ...eles têm pronúncia muito boa, eles têm ... err até uma fluência que eu acho que acima dum average dum intermediate one. Err... o que que você sentiu? É... como é que fluiu pra você?
8. P8: É... bom
9. G: Nós estávamos com objetivo meio duplo não é, quer dizer você tinha o seu objetivo de aula ...
10. P8: [humhum]
11. G: ...normal onde você ia praticar os adjetivos ED
12. P8: [isso]
13. G: ...e o ING e err... e um outro objetivo era poder, se desse tempo, você usar o err... um e-class com todo o equipamento
14. P8:[humhum]
15. G:...né você não sabia se você ia conseguir no tempo
16. P8: [isso]
- 17.G:...e como é que foi, como é que rolou isso que pra você enfim deu tempo?
18. P8: Então...tenho tido muita dificuldade é com o timing tanto que eu tou (sic) atrasada com este grupo né na programação e... é assim com o tempo eu venho cada vez tentando ajustar melhor isso e é acho que gerenciamento mesmo do grupo ali pra que as coisas aconteçam no tempo esperado e....

Observamos que G inicia a condução da discussão através do elogio e mantém-se nesta posição de liderança, restando a P8 somente completar sua fala com confirmações, *são muito bons, É...bom, humhum, isso* (segmentos 5, 8, 10, 12, 14, 16). A fala de P8 não existe isoladamente, ela só faz sentido a partir da fala de G. Nas enunciações de G, encontramos várias sentenças assertivas, *uma classe muito disruptive, muito boa*, (segmento 3), *eles têm pronúncia muito boa, eles têm até uma fluência ...* (segmento 7), o que nos leva a concluir que nesse momento G se mostra como aquele sujeito que avalia, como aquele que sabe o que é ser uma boa classe, ter uma boa pronúncia, fluência. Porém, por se tratar de uma avaliação positiva, o poder de G se oculta. Ao cumprimentar P8 por seu desempenho perante um grupo difícil, G faz com que P8 se descontraia (professora ri) e se desarme. Em seguida, G dirige um elogio à produção de língua dos alunos. Na verdade, P8 é elogiada duplamente, pois ela é responsável tanto por manter os alunos bem comportados como também pela boa produção lingüística deles. Ao avaliar o aluno (produto) como sendo bom, G, na posição de sujeito-avaliadora, também está avaliando positivamente a instituição, já que esse aluno/produto só pode ser bom se a instituição prestou um bom serviço. Ao mesmo tempo, essa avaliação positiva também é transferida para G, já que ela é uma representante oficial da instituição.

No segmento 7, G continua elogiando o aluno positivamente e em seguida faz duas perguntas a P8: *o que que você sentiu? É ... como é que fluiu para você?* Ao fazer essas

perguntas, G encoraja P8 a se confessar, a mostrar seus sentimentos e crenças, e assim, tornar-se objeto de saber para G. P8 deveria estar preparada para a confissão, afinal, os elogios usados nos primeiros segmentos (segmentos 1,3,5,7) causaram o efeito de invisibilidade do poder de G, condição propícia para o assujeitamento. Porém, P8 não se entrega à confissão pronta e facilmente; P8 mostra-se relutante em concordar com G como observamos no segmento 8: *É...bom...* Com essa enunciação, P8 mostra os primeiros e tímidos sinais de resistência em tornar-se objeto de saber. Em vista dessa resistência, poderíamos afirmar que o uso do elogio como preparação à confissão não cumpriu seu papel.

Logo após a resistência de P8, G insere-se na prática discursiva da professora: *Nós estávamos com objetivo meio duplo não é, quer dizer você tinha o seu objetivo de aula...* (segmento 9). A imediata inserção de G na prática da professora, denominando-se também dona dos objetivos da aula, provoca um efeito de sentido de contra-ataque em resposta à resistência de P8. Contudo, o contra-ataque de G não é ostensivo ou visível. O uso do pronome pessoal *nós* cria um efeito de mascaramento do poder de G. É interessante notar que logo após se autodenominar dona dos objetivos da aula, G faz a auto-correção dizendo: *quer dizer, você tinha o seu objetivo de aula ...* O ato de se apropriar de algo que não é dela e depois desfazer a apropriação, como se tivesse se arrependido, aproxima G de P8 mascarando, assim, mais uma vez o seu poder. Após mostrar seu arrependimento, G continua a narrativa dos diferentes passos da aula (segmentos 11, 13 e 15), enquanto P8 apenas confirma o que G relata: *isso, humhum* (segmentos 12, 14 e 16). Ao usar a informação que obteve previamente de P8 sobre seus objetivos naquela aula (segmentos 9, 11 e 13) e sobre os problemas que previu que teria (segmento 15), G ocupa a posição discursiva de alguém que sabe, que tem controle daquilo que está falando. Contudo, o uso de sentenças afirmativas seguidas de perguntas confirmatórias (*não é/né*) como observamos nos segmentos 9 e 15 *nós estávamos com objetivo meio duplo não é / né você não sabia se você ia conseguir no tempo*, cria um efeito de invisibilidade do poder de G.

Segundo Fairclough (1992:160), sentenças afirmativas seguidas de perguntas negativas (*não é?*) pressupõem que o que é dito é compartilhado tanto pelo falante quanto pelo ouvinte, desse modo, a resposta do ouvinte é somente uma confirmação e não uma informação nova. Esse tipo de sentença é normalmente usado quando se quer mostrar solidariedade com o ouvinte. Mostrar solidariedade significa estar de acordo com o outro, portanto, numa posição de igualdade de opiniões, sem que haja o dominante ou o dominado.

Todavia, não postulamos em nosso trabalho a transparência do discurso; pelo contrário, um discurso será sempre atravessado por outros discursos, assim, o sentido pode sempre ser outro, pode estar oculto. Já dissemos também que o discurso é efeito de sentido entre locutores interpelados pela ideologia, assim, afirmamos que essa aparente solidariedade entre locutores não é inocente, já que acaba criando um efeito de mascaramento ou invisibilidade do poder do avaliador nas sessões de avaliação. Devemos salientar que o fato de o poder não se apresentar ostensivamente é produtivo visto que acionará os mecanismos de confissão por parte daquele que está sendo avaliado, o professor.

Desse modo, o segmento 17 se mostra como o momento apropriado para que G novamente peça a P8 que revele seus sentimentos sobre a aula: *e como é que foi, como é que rolou isso pra você enfim deu tempo?* Finalmente P8 relata seus segredos, suas dificuldades, suas tentativas de se auto-corriger, enfim confessa-se a G.

Detectamos, enfim, no excerto analisado dois momentos em que as enunciações do sujeito-avaliador criam o efeito de sentido de incitação à confissão de P8. O primeiro foi no segmento 7, depois de seguidos elogios ao desempenho dos alunos e do sujeito-professor. Contudo, o uso desses elogios não parece ter causado o efeito de mascaramento de poder de G para que a confissão de P8 pudesse acontecer naquele momento. Desse modo, consideramos que algumas marcas lingüísticas, como o uso de perguntas confirmatórias, *não é/né*, do pronome pessoal *nós*, que são usadas após o segmento 7, acabam criando um efeito de proximidade entre o sujeito-avaliador e o sujeito-professor, portanto, auxiliando no efeito de mascaramento de poder de G. É a combinação desses elementos lingüísticos que favorecem a capitulação de P8 à confissão proposta por G, novamente, no segmento 17.

Analisaremos a seguir a utilização do elogio em um excerto que faz parte de uma sessão de avaliação entre G e M5³. A interação inicia com G pedindo a M5 sua opinião sobre a aula dada e o excerto transcrito mostra M5 respondendo a G. Vejamos que efeitos de sentidos são criados quando G utiliza o elogio ao analisar a aula de M5:

³ Quando esta aula foi observada (primeiro semestre de 2003), M5 já não mais ocupava a posição de mentora na instituição *locus*.

Exemplo 2

19. M5: Eu acho que na parte de speaking apesar de eles serem meio travadinhos assim pra trabalhar em grupo, aquilo que você até comentou aquele probleminha⁴ que você notou

20. G: [é.é] (*G concorda em ritmo acelerado*)

21. M5: de eles não interagirem muito bem, né, mas eu acho que por ser filmes, você entendeu?

22. G: [sei, eles têm mais interesse]

23. M5: eles têm mais interesse e eles acabaram interagindo mais do que em outro assunto, por exemplo, a unidade que a gente tinha terminado que era education

24. G: [tá, tá bom, foi uma coisa que motivou muito mais] (*G concorda em ritmo acelerado*)

25. M5: [é, eu achei]

26. G: Eu achei o seguinte ... agora comentar isso do que você falou... eu achei talvez que eles ... você se virou muito bem na hora que eles...tinha um grupo inteiro que não tinha visto o filme ... então daí você já abriu pra um falar, pra outro falar, pra poder passar pra adiante, pra não ficar aquela coisa

27. M5: [é senão você fica esperando eles falarem, não sai nada]

28. G: justamente este ponto de não sai nada, é que eu achei que você podia ter talvez dado input de vocabulário eu achei que era isso que tava faltando

29. M5: [é..]

30. G: você podia colocar violence, romance...

31. M5: é que na verdade, essa atividade ela está pronta, essa atividade ela só vem com aqueles posters é uma coisa até que eu comentei com a B⁵ eu sinto falta de language nas atividades que são feitas pelo acadêmico⁶, que não são feitas pelo coordenador, eu não sei quem fez estas atividades pro A⁷, elas são muito pobres, então ali eu tinha que mexer na atividade eu tinha que mexer nas figuras e eu não sabia

32. G: [é, eu até imaginei isso]

33. M5: você entendeu? porque ali a atividade foi feita de maneira errada porque eles tinham que ter colocado de lado um input de language

34. G: Não, mas nada impediria de você dar pra eles uma lista

35. M5: [então, mas daí...]

36. G: é, eu sei, a gente não quer ficar dando pra eles papel, já que tá usando um power point

37. M5: [é]

38. G: mas eu senti que havia essa necessidade que pra eles poderem discutir, comentar os filmes, dentro do entusiasmo deles, porque no fim quem fala mais ou menos são os mesmos e os outros

⁴ Logo após a observação da aula, G comentou com M5 que ela havia observado que alguns alunos mostravam certa dificuldade em se relacionar com o grupo.

⁵ Nome da mentora da unidade por ocasião desta coleta de dados.

⁶ As atividades de power point são preparadas pelos próprios professores de acordo com o plano de aula, porém, atividades que são distribuídas para todas as filiais são preparadas pelo departamento acadêmico ou por um professor escolhido pelo departamento acadêmico.

⁷ Nome do nível observado por G.

39. M5: [é,é]

40. G: é contribuem....

G pede a opinião de M5 sobre o que ela achou da aula, assim, nesse momento abre mão de ocupar sua posição de avaliadora para que M5 se faça conhecer. Desse modo, há um efeito de invisibilidade do poder de G. Contudo, G mostra-se relutante em abrir mão de seu poder já que parece não ouvir o que M5 tem a dizer, pois quando ela toma a palavra para comentar a fala de M5, ela não dá continuidade ao que a professora falou; ela comenta o desempenho da professora em outro momento da aula. Durante a explicação de M5 sobre como os alunos interagiram, G fala ao mesmo tempo que a professora (segmentos 20, 22, 34) mostrando certa impaciência, como se ela tivesse algo urgente a dizer e a fala da professora a estivesse impedindo de fazê-lo. Observamos a impaciência de G quando ela repete as palavras *é,é, tá,tá* e quando usa o verbo *sei*, pois se ela sabe, não há necessidade de M5 dizê-lo.

G sinaliza para M5 que vai falar da posição de avaliadora no segmento 26 por meio das palavras *seguinte* e *agora*, porém, ao recorrer ao verbo *achei*, G abrandando seu poder. Em seguida, usando sentenças assertivas em sua narrativa (*você se virou muito bem na hora que eles...tinha um grupo inteiro que não tinha visto o filme ... então daí você já abriu pra um falar, pra outro falar, pra poder passar pra adiante, pra não ficar aquela coisa*), G se mostra como avaliadora; contudo, pela utilização do elogio, tornará M5 dócil para concordar com G, o que realmente acaba acontecendo como observamos no segmento 27 quando M5 fala, de maneira hipotética, ao mesmo tempo que G: *senão você fica esperando eles falarem, não sai nada*. Observamos, portanto, que o elogio mostra-se eficaz em criar o sentido de invisibilidade do poder, e como consequência, o outro torna-se dócil, e não oferece resistência. Desse modo, podemos afirmar que a invisibilidade do poder, pelo elogio, é produtiva, visto que evita que M5 ofereça resistência ao que é dito por G. G aproveita-se da fala hipotética de M5 e a transforma em fato concreto, como se aquilo tivesse acontecido e usa-a como justificativa para introduzir sua avaliação negativa nos segmentos 28 e 30: *justamente este ponto de não sai nada, é que eu achei que você podia ter talvez dado input de vocabulário eu achei que era isso que tava faltando e você podia colocar violence, romance*. Porém, mesmo a avaliação negativa vem atenuada por meio do verbo opinativo *achei*, usado duas vezes, e o pretérito imperfeito do verbo poder, *podia*, que na verdade está sendo usado em substituição ao futuro do pretérito *poderia* para introduzir uma crítica branda do que

poderia ter sido feito. Ao modalizar suas sentenças, G se posiciona mais uma vez como avaliadora invisível.

Ao descrever a modalidade, Fairclough (1992) a classifica em *subjativa* e *objetiva*. Para o autor, a modalidade é *subjativa* quando o grau de afinidade com a formulação pode se tornar explícito, o que acontece através do uso de verbos como *achar, suspeitar, duvidar*, por exemplo, *Eu acho/suspeito/duvido que a terra seja plana*. Por outro lado, a modalidade pode ser *objetiva* quando a base subjativa é deixada implícita: *a terra pode ser/ provavelmente é plana*. Fairclough afirma que, quando o falante faz uso da *modalidade subjativa*, fica claro que o seu grau de afinidade com a proposição está sendo revelado, enquanto que, no caso de *modalidade objetiva*, não se sabe qual perspectiva está sendo representada, se o falante está projetando a sua própria perspectiva, ou se ele é veículo para a perspectiva de outro indivíduo ou grupo. Fairclough também nos diz que o uso da modalidade objetiva sempre implica alguma forma de poder. Ao produzir enunciações assertivas, o falante não dá margens à dúvida sobre aquilo que enuncia; ele mostra seu conhecimento, o qual, naturalmente, é construído dentro de relações de poder.

Discordamos da descrição de Fairclough, pois consideramos que, em ambos os tipos de modalidades, o interdiscurso pode ser recuperado, portanto, outras perspectivas (ou vozes) poderiam ser detectadas, uma vez que o sujeito não é origem do seu dizer. Quando G diz *eu achei*, ela assume a voz de um sujeito-avaliador que abre mão de seu poder e, conseqüentemente, aproxima-se do sujeito-professor que está sendo avaliado.

Para nosso trabalho, as considerações de Coracini (1991) sobre modalidade, apoiadas em Kerbrat-Orecchioni (1977) nos soam mais pertinentes. Kerbrat-Orecchioni (1977) afirma que

[o]corre que quando eu digo "Pedro tem dor de cabeça" ou "A terra gira", eu assumo a asserção e a verdade que ela anuncia: a figura do locutor se acha no centro do enunciado cuja verdade ela vem fundar e apoiar. (KERBRAT-ORECCHIONI, 1977:67, apud CORACINI, 1991:113)⁸

Coracini (op.cit.) nos lembra que, para a autora, mesmo os enunciados assertivos (modalidades aléticas) e considerados verdades universais, só são verdades com relação a um determinado sistema de crenças. A ausência dos modais em enunciados assertivos faz parte da

⁸ Kerbrat-Orecchioni, C. (1977). Déambulation en territoire aléthique. In: Actes du Colloque du Centre de Recherches Linguistiques et Sémiologiques de Lyon. *Stratégies Discursives*. Lyon, P.U.L.pp.53-102.

intencionalidade subjacente do enunciador em causar no enunciatário a impressão de objetividade e neutralidade. Baseando-se em Kerbrat-Orecchioni (op.cit.), Coracini mostra em seu trabalho

[...] que a modalidade é a expressão da subjetividade de um enunciador que assume com maior ou menor força o que anuncia, ora comprometendo-se, ora afastando-se, seguindo normas determinadas pela comunidade em que se insere. (CORACINI, 1991:113)

A modalidade é sempre subjetiva, já que revela o modo como o enunciador se coloca frente ao enunciado. Coracini (op.cit.) apresenta as modalidades segundo três perspectivas: sintática, semântica e pragmática. Tanto a perspectiva sintática quanto a semântica apresentam limitações já que a primeira restringe-se a explicar os enunciados através da sintaxe pura e, a segunda aborda a língua como "matéria estática e inerte de análise, como um cadáver" (Coracini, 1991:117). A postura pragmática, contudo, leva em conta a intenção do enunciador e o contexto. Récanati⁹ (1982, apud Coracini, 1991:118), faz uma correspondência entre os tipos de frase e as modalidades clássicas. Assim, as frases interrogativas corresponderiam às modalidades epistêmicas, as frases assertivas às modalidades aléticas e as frases imperativas às modalidades deônticas.

Levando em conta as asserções no discurso científico, Coracini (op.cit.) classifica as modalidades em *implícita* e *explícita*. Para a autora, os dois tipos de modalidades aparecem no discurso científico, porém, provocam efeitos de sentidos diferentes. A *modalidade implícita* desempenha um duplo papel em virtude do caráter assertivo dos enunciados: a) o de convencer o enunciatário da verdade que está sendo enunciada; b) o de camuflar a "origem" enunciativa, já que o sujeito enunciador não se revela, aparentemente é o enunciado quem diz. Quanto à *modalidade explícita*, esta aparece em enunciados nos quais o autor compara, julga, avalia, sugere, prediz, discute, justifica, etc. No discurso científico é raro encontrar enunciados que sejam explicitamente assumidos pelo locutor por meio de recursos lingüísticos como *Eu creio que*. O comum é encontrar enunciados ou expressões que apenas "sugerem" a presença de alguém que julga, comenta, discute, etc. Em nosso corpus, no entanto, por se tratar de texto falado e não escrito, encontramos com freqüência enunciações na primeira pessoa, nas quais o sujeito-locutor avalia, julga, sugere, etc.

⁹ Récanati, F. *La transparence et l' énonciation*. Paris, Seuil, 1979.

A modalidade explícita nas enunciações de G (segmentos 28 e 30) parece não ser suficiente para evitar a resistência de M5, já que, após a avaliação negativa, M5 coloca-se novamente em guarda e não se deixa vencer pelos argumentos de G. Assim, no segmento 31, vemos que M5 concorda com G quanto à atividade ser pobre, porém, exime-se da responsabilidade por tal pobreza. Observamos que M5 resiste em admitir ter sido ineficiente e marca sua resistência ao recorrer à legitimidade da atividade, aprovada pelo departamento acadêmico, e à sua conversa com B, também legitimamente constituída pela instituição para observar aulas. Gostaríamos de fazer aqui um paralelo com a heterogeneidade mostrada, conforme proposta por Authier-Revuz (1982). M5 tem a ilusão de que, ao deixar claro que a atividade não foi preparada por ela, mas sim por outro legitimado pelo departamento acadêmico, ela não é responsável por ela. Esquece-se que, se decidiu usá-la tal como estava, é porque também é constituída pelo mesmo discurso daquele que preparou tal atividade: *figuras são importantes para gerar discussões, independentes de apresentarem itens de língua*. Do segmento 34 ao 38, vemos o conectivo adversativo *mas* sinalizando uma luta pelo poder por parte de G e resistência por parte de M5. No segmento 34, *mas nada impediria de você dar pra eles uma lista*, G fala da posição de avaliadora; no segmento 35, *então, mas daí...*, M5 resiste e no segmento 38, *mas eu senti que havia essa necessidade que pra eles poderem discutir (...)*, G assume novamente a posição de avaliadora crítica, visível, por meio do conectivo opositivo *mas*, porém, ameniza sua avaliação quando recorre à modalização explícita (cf. Coracini) *eu senti*.

Podemos concluir que G faz uso da política do afeto através do elogio para em seguida introduzir uma avaliação negativa. Porém, pelo fato de M5 ter sido mentora, portanto, acostumada com os procedimentos das interações que ocorrem nas sessões de avaliações, G encontra dificuldades em combater a resistência de M5 para receber críticas negativas, ainda que recorrendo à política de afeto.

No próximo exemplo observaremos outra mentora que fez parte do quadro administrativo por mais de 10 anos, também recorrendo ao elogio; porém, desta vez, veremos que o efeito provocado é diferente.

Exemplo 3

41. M4: N¹⁰, nós já conversamos um pouquinho né sobre o meu.... feeling total da aula né que eu acho que foi bom ... todos aqueles pontos que a gente tinha dito na preparação eu achei que estavam lá... eu já conversei com a C¹¹ também ela ficou muito satisfeita então assim você já tá sabendo que esta aula foi uma aula que foi aprovada [risos da professora] assim mesmo antes de eu começar... eu tenho aqui todos... todas as interações que você e os alunos fizeram... antes da gente começar a dar uma olhada em cada um destes pontos, eu queria que você me desse esta pergunta aqui... 'how did you feel about the lesson?' the overall feeling assim sabe, como que ...assim no final, eu nem vi o final da aula, mas quando você saiu da aula que gosto tinha aquilo?

42. P4: Na verdade, depois que você saiu é... eu acho que eu fiquei muito mais calma e eles também ... é eu não esperava... e aí foi foi melhor na verdade... eu senti ... não tava andando, a sensação que eu tinha é que não tava andando[inc carros passando] mas eu senti que tava arrastado, demorado, eu achei que foi difícil a tarefa, eu senti que eu devia ter pre-taught o vocabulary mais difícil né e [inc] no meio ... não sei se você percebeu...tinha uma coisa que eu não tinha colocado... ah, não, eu fiz isso aqui ... eu devia ter colocado na lousa, mas na verdade eu nem olhei, você viu que eu quase não olho no lesson-plan, ele fica meio na cabeça... eu achei que precisava mesmo ter colocado na lousa até pra poder ver o vocabulary de modo geral, mas eu senti que foi um pouco arrastado...

M4 começa a sessão de avaliação elogiando, sem rodeios, o trabalho de P4 : *feeling total foi bom, todos os pontos estavam lá, N ficou muito satisfeita, foi uma aula que foi aprovada*. M4 deixa claro para P4 que ela não está sozinha na tarefa de avaliá-la, já que as informações sobre sua aula já foram passadas para a gerente, que também aprovou a aula de P4. Depois dos elogios, M4 informa a P4 que documentou todas as suas interações com os alunos, *assim mesmo antes de eu começar... eu tenho aqui todos todas as interações que você e os alunos fizeram ...*deixando claro, que o registro do evento-aula foi feito. Assim, P4 não poderá fugir do que já está registrado, o que disser só poderá vir ao encontro do que está documentado. Documentar, fazer um registro é um dispositivo de controle do exame que transforma o indivíduo em um “caso”, um objeto de conhecimento e poder (cf. Foucault, 1975/1999a). Esse excerto nos possibilita observar como o esquema do panóptico de Bentham pode ser transferido para esta situação específica da instituição *locus*: o professor é observado pelo mentor, que leva as informações para a gerente, portanto é como se ela também a tivesse observado e, finalmente, há o documento de todos eventos ocorridos na

aula; o que o professor disser deverá corroborar o que está documentado, assim, o documento vigiará o dizer do professor.

Depois do elogio e do aviso sobre ter tudo documentado, M4 pede a P4 que se faça conhecer, *how did you feel about the lesson? the overall feeling assim sabe, como que ...assim no final, eu nem vi o final da aula, mas quando você saiu da aula que gosto tinha aquilo?*

Ao denominar a aula de *aquilo* e perguntar que *gosto* tinha, M4 cria um efeito de proximidade e informalidade entre ela e P4. M4 parece reconhecer que dar uma aula não é tarefa fácil, é algo difícil de se definir, é, portanto, *aquilo* e o *gosto* final (resultado) pode ser bom como também ruim. Esse efeito de proximidade desarma P4 e esta se faz conhecer. Revela suas crenças, sentimentos e faz a sua confissão. P4 mostra-se como um sujeito dividido, heterogêneo, uma professora constituída pelo discurso behaviorista, que acredita que a aula tem que ter dinamismo, movimento *eu senti ... não tava andando, a sensação que eu tinha é que não tava andando mas eu senti que tava arrastado, demorado* e também pelo discurso do ensino reflexivo, *eu senti que eu devia ter pre-taught o vocabulary mais difícil né*. P4 reconhece suas falhas, o que deveria ter feito e não fez, enfim como em um ato de confissão, admite suas culpas e erros. Desse modo, a sessão de avaliação por si só já é uma grande punição para o sujeito-professora, é quando ela se reconhece como grande pecadora.

Observamos, por esse excerto, que quando a política de afeto entra em ação, o mecanismo de confissão é acionado mais prontamente que nos excertos anteriores. Acreditamos que isso tenha ocorrido em razão de P4 ser uma professora com menos experiência que M5 e P8 e também por trabalhar há pouco tempo na instituição *locus*.

O próximo excerto faz parte de uma avaliação de aula em que P8 e M5 trocaram de posições sociais. M5, mentora da unidade e pesquisadora deste projeto, solicitou a P8, na época multiplicadora do PER em sua unidade, que observasse sua aula com a finalidade de usar o material nesta pesquisa. M5 pretendia observar se a não-legitimidade de P8 por parte da instituição para observar aulas poderia provocar a interdição de determinados dizeres. De acordo com Foucault,

[e]m uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de *exclusão*. O mais evidente, o mais familiar também, é a *interdição*. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo

¹⁰ Nome da professora

¹¹ Nome da gerente

em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. (FOUCAULT, 1970/1998:9)

Por ocasião da coleta de dados, os professores eram orientados através das sessões de PER a encontrar um foco em suas aulas que gostariam de aprimorar e, ao observar a aula, o avaliador deveria procurar encontrar evidências de que o professor estava realmente dando atenção ao foco selecionado. Vemos, portanto, que o professor é responsável por detectar o problema, por tentar resolvê-lo e, finalmente, por chamar a vigilância externa, a qual irá verificar se as medidas tomadas pelo professor, até então, são as desejadas pela instituição. M5 definiu como focos de observação *correção de erros* (dos alunos) e *seqüência e ligação entre as atividades*.

Apresentamos a seguir um excerto da sessão de avaliação da qual decidimos omitir o início por não o considerarmos relevante para esta parte de nosso trabalho. Como essa sessão aconteceu dois meses após a aula ter sido observada, M5 e P8, auxiliadas pelas anotações de P8, passam os primeiros minutos tentando lembrar os passos da aula e os focos de M5 para aquele grupo.

Exemplo 4:

43. P8: tanto que eu err... fiz algumas anotações assim fora deste foco né, numa folha eu tenho assim anotações específicas do foco cê tinha falado e no outro algumas coisas que eu fui observando né e uma das coisas, pelo fato de ter entrado com você foi a questão do rapport né, eu achei... eu coloquei aqui como '**very positive**'

44. M5: [humhum]

45. P8: porque tinha um rapaz engraçado lá, é o N¹²

46. M5: [N, N]

47. P8: ... esse aí parece que chegou atrasado

48. M5: [chega atrasado todo dia]

49. P8: e foi assim, foi **interessante** ele chegar e entrar na atividade com o grupo, então foi de uma forma **muito positiva**, quer dizer, embora o atraso sei lá, sempre há alguma coisa que de repente quebra a seqüência, quebra alguma coisa

50. M5: [quebra a seqüência]

51. P8: enfim foi **muito positivo**. Tinha alguém fazendo aniversário, T¹³ no dia

52. M5: [tinha T]

53. P8: então **também foi um gancho ali** porque (vo)cê tava falando de age and identity

¹² Nome do aluno

¹³ Nome de outro aluno

54. M5: ...age and identity, aquela lição do A2¹⁴ que a gente fica assim falando 4, 5, aulas falando sobre getting old né?
55. P8: [isso]
56. M5: aquele monte de vocabulário que tem...
57. P8: Isso é e eu então ainda neste sentido fora do seu foco específico né, **uma coisa que me chamou a atenção** foi esta coisa de trazer o vocabulário de volta e assim eu também tava dando o nível né, na época, e eu percebi que no material ... quer dizer, o que você propôs depois com o material que você trouxe, **você tava na verdade stretching né?**
58. M5: [é] ...Na verdade eles já tinham visto várias daquelas expressões na aula anterior né e eu tinha trazido uma outra transparência com muita coisa que aparecia, que já tinha aparecido e algumas coisas novas...
59. P8: [humhum]
60. M5: só que eu acho que numa situação diferente, eu acho que naquele momento eles tinham que falar de uma pessoa da família, não era? de um membro da família ...
61. P8: É, é, eu tenho aqui a seqüência
62. M5: [desculpa]¹⁵
63. P8: ... não, não a gente pode ... eu lembro assim que o tempo nesta tentativa de trazer esse vocabulário, comentando os primeiros momentos da aula **tinha aquele seu suporte**, aquele seu scaffolding, que é bem **interessante**, que dava uma certa segurança pro aluno porque ele não precisava lembrar tudo que nem ... eu lembro que... alguém começou dizendo 'my memory is like a
64. M5: [humhum]
65. P8: uma outra forma de dizer
66. M5: [de dizer my memory is....]
67. P8: isso 'my memory is playing tricks on me'... então achei **interessante** porque (vo)cê **dá a oportunidade do aluno não trazer exatamente**
68. M5: [a mesma coisa]
69. P8: ... aquilo que o livro traz mas talvez tenha uma alternativa de frases de sei lá, vocabulário...
70. M5: Que é a proposta do A2, não sei, foi assim que eu entendi a proposta do A2 né dele estar exposto assim a um vocabulário rico e dali ele fazer as escolhas dele, então a gente expõe o aluno a esta variedade de expressões né, mas não necessariamente que ele tem que produzir só uma daquelas né.
71. P8: Exatamente, exatamente, isso é **interessante**. Isso aconteceu em vários momentos ...err... e tem aquela coisa que pra mim é **difícil** né, da gente também incorporar parte do vocabulário né , isso pra mim é assim muito difícil, é eu acho que tem que ser planejado mesmo né?
72. M5: É, tem que ser planejado, eu lembro que o L¹⁶ me falou isso uma vez, ele falou assim, 'eu entro na aula, sabendo que eu vou produzir isso, isso, e isso.' Ele escolhe algumas expressões que de um jeito ou de outro aquelas expressões vão aparecer ...

¹⁴ Sigla fictícia para o curso

¹⁵ Professor pede desculpas por não ter o plano da aula em mãos.

¹⁶ Nome de um coordenador acadêmico

73. P8: Por exemplo, hoje trabalhando com o A2 às 8 h da manhã, eu falei isto pra eles né, 'que eles têm que procurar incorporar né,' até tem uma estatística, eu não tenho a fonte né, mas aquela coisa de 10 palavras, o ser humano consegue lembrar três,

74. M5: [três]

75. P8: né e aí eu falei isso pra eles, 'não é esperado que vocês produzam esses quinhentos, uma lista de quinhentas palavras, não mas que você incorpore' aí eu falei, putz 'mas eu preciso planejar a minha incorporação também.'

76. M5: É porque aí se eles veem você usando, eu acho que fica uma coisa mais natural ...

Ao contrário de G e M4, P8 não pede a M5 sua opinião sobre ter atingido ou não os objetivos. P8, amparada em suas anotações, relembra o que aconteceu na aula e de início elogia o trabalho desenvolvido por M5 através dos adjetivos *positivo* e *interessante*. Além dos adjetivos, P8 também recorre a sentenças narrativas nas quais há um elogio implícito, *também foi um gancho ali, uma coisa que me chamou a atenção, você tava na verdade stretching, você dá oportunidade do aluno não trazer exatamente[...]*. M5 apenas confirma o que P8 fala através de *humhums*, sentenças curtas, *chega atrasado todo dia, a mesma coisa*, e somente no segmento 70, M5 revela uma de suas crenças "expor ao aluno uma variedade de vocabulário para que ele possa fazer sua escolha". Após a seqüência de elogios a M5, é P8 quem acaba por confessar sua dificuldade em fazer o que M5 faz, isto é, incorporar em sua fala o vocabulário que está sendo ensinado ao aluno. Após confessar sua dificuldade, P8 mostra ter dúvidas sobre este fato ser planejado ou não e, assim, fazendo uso de uma pergunta fechada seguida da contração *né*, faz com que M5 se abra e revele que tal ação é planejada. M5, porém, ao confessar o planejamento de tal ato, protege-se através da legitimidade, já que ela o faz baseada em orientação de um coordenador do departamento acadêmico, portanto, alguém legitimado a fazê-lo. P8, que na hierarquia institucional está abaixo de M5, reconhece que o procedimento é eficiente, pois está sendo adotado por M5, o que, conseqüentemente, o legitima. Nos segmentos 75 e 76 tanto P8 quanto M5 acreditam que ao usarem o vocabulário de maneira natural encorajarão os alunos a fazê-lo também. Assim, temos: o coordenador usa uma prática que é incorporada pelo mentor, que a transmite ao professor que o observa e que ambos esperam seja incorporada pelos alunos. Observamos, desse modo, que a hierarquia de posições institucionais legitima práticas e dizeres.

No excerto entre M5 e P8 notamos que o elogio provoca efeitos de sentidos diferentes daqueles analisados até agora. Entre G e P8 a confissão acontece, porém, o elogio aparece ao lado de outras marcas lingüísticas, a saber, perguntas retórica e o uso do pronome *nós*; é o

conjunto desses elementos que contribuem para o mascaramento do poder de G e a conseqüente capitulação de P8. Entre M5 e G o elogio é preparatório para a crítica; entre M4 e P4, o elogio aciona imediatamente os mecanismos de confissão; já nas interações entre M5 e P8, é P8, desempenhando a função de mentora, quem acaba confessando sua dificuldade de incorporar determinada prática. Acreditamos que essa inversão ocorra em razão da posição ocupada por P8 e M5. Apesar de P8 assistir à aula de M5 e ter capacidade para avaliá-la, é M5 quem é legitimada pela instituição a observar aulas, portanto, a não legitimidade interditará alguns dizeres (cf. Foucault, op.cit.).

Veremos, nas próximas interações entre uma mentora e uma professora, que a escolha lexical e gramatical também é um recurso lingüístico eficiente para criar o efeito de invisibilidade do poder do mentor. Observemos o exemplo:

Exemplo 5

77. M1: Ok, então a gente vai começar assim que eu queria que você me contasse um pouquinho da sua turma né

78. P1: [humhum]

79. M1: o que você sente deles, o que você acha deles ...

80. P1: A turma é assim.... tem 3 que são muito bons, ah tem um que eu vejo que tem muita dificuldade e hoje entraram duas pessoas novas, tinham duas pessoas novíssimas no grupo.

81. M1: Tá, quem eram elas, lembra?

82. P1: Ah, C¹⁷ e o M

83. M1: [a C]

84. P1: eles (es)tavam sentados juntos aqui assim. Tinha o L, aí tinha o M

85. M1: [o L é o gordinho].

86. P1: Isso.

87. M1:[aí tinha um rapaz]

88. P1: Isso, aí tinha o M e a C, esses dois vieram hoje

89. M1: [hoje?]

90. P1: Hoje. Mas falaram que vieram de outra filial então...ah faltou bastante gente ...

91. M1: Tá. Tinha 8 alunos hoje presentes

92. P1: [é faltaram]

93. M1: então a turma tem doze tá? Mas hoje tinham 8. E o que que você sentiu desses alunos novos que chegaram hoje já deu pro .. (vo)cê sentir alguma coisa deles ou não?

94. P1: Depois... na verdade na segunda parte que eu senti melhor assim como que eles eram... assim são médios tiveram também alguma dificuldade também na segunda parte

¹⁷ As iniciais C, M e L referem-se aos nomes dos alunos neste grupo.

95. M1: [humhum]

96. P1: foi mais ou menos assim o que eu senti deles.

M1, como em um ritual semelhante ao da aula, sinaliza que vai iniciar a avaliação da aula observada por meio do termo *ok*. A utilização dessa palavra por M1 cria o efeito de sentido de sinalização de que adotará um tom informal, o qual é reforçado pelas palavras *a gente, queria, me contasse, um pouquinho, né* (segmento 77). Esses termos criam um efeito de informalidade à sessão, mascarando o poder de M1 como avaliadora. M1 passa a ser vista mais como uma amiga, uma colega que está perante P1 para ajudá-la a se desenvolver profissionalmente. Novamente, observamos a política de afeto a serviço da ideologia neoliberal: o professor relatará seus erros, temores, apreensões sem resistência, pois está falando com um amigo e quanto mais ele o fizer, mais se fará conhecer para M1, que poderá então fazer as devidas prescrições, isto é, prescreverá aquilo que a instituição considera correto fazer. Observamos que simultaneamente à fala de M1, P1 demonstra estar de acordo por meio de sons que demonstram concordância *humhum* (segmento 78). Assim, não encontrando resistência alguma, M1 faz duas perguntas a P1, *o que você sente deles, o que você acha deles?* As duas perguntas têm a mesma função e o mesmo padrão gramatical, variando apenas o verbo opinativo. Ao recorrer à repetição, M1 novamente coloca em funcionamento a política de afeto. P1 é transformado em aprendiz para o qual é necessário dizer o mesmo de modo diferente para que possa haver assimilação. Observamos que o discurso pedagógico do qual M1 é constituído mostra-se plenamente. Orlandi (1983) caracteriza o discurso pedagógico (DP) como *um discurso autoritário*. A autora diz que, ao dizermos algo, o fazemos estabelecendo uma fisionomia, uma configuração para o nosso discurso. Orlandi classificou os discursos em três tipos: o discurso lúdico, o polêmico e autoritário. Para apoiar suas considerações de tipos, Orlandi diz que há dois processos fundamentais na linguagem, a polissemia e a paráfrase, os quais ela define da seguinte maneira:

[a] polissemia se define como multiplicidade de sentidos e a paráfrase como sendo formulações diferentes para o mesmo sentido. À articulação entre polissemia e paráfrase é que atribuo o jogo entre o *mesmo* e o *diferente* na linguagem, e é este jogo que está na base da tipologia que estabeleci. Então, no discurso autoritário, temos a polarização da paráfrase, no lúdico a da polissemia e o polêmico é aquele em que melhor se observa o jogo entre a paráfrase e a polissemia, entre o mesmo e o diferente. (ORLANDI, 1983:75)

A repetição das perguntas por parte de M1 provoca um efeito de sentido de infantilização de P1 e de fixação de sentido. M1 assume sua posição de professor, aquele que precisa inculcar algo no aprendiz. Prontamente, P1 explica o perfil do grupo (segmento 80), porém, omite os nomes dos alunos. M1 a interrompe pedindo detalhes, i.e., os nomes dos alunos novos e, prontamente, P1 fornece-lhes os nomes. Ao ouvir o nome de uma das alunas, M1 o repete precedido do artigo definido *a*, o que provoca um efeito de sentido de individualização e intimidade. Esse efeito é reforçado no segmento 85 quando M1 novamente repete o nome do aluno, acrescentando, porém, uma característica pessoal que normalmente soaria negativa, porém, pelo fato de M1 ter usado o diminutivo acaba criando um efeito de sentido positivo: carinho e respeito pelo aluno.

No segmento 93 observamos que o efeito de fixação de sentido é novamente provocado quando M1 faz um resumo do que P1 tinha relatado até então (*então a turma tem doze tá? Mas hoje tinham 8*) e mais uma vez faz duas perguntas com o mesmo sentido: *E o que você sentiu desses alunos novos que chegaram hoje? Já deu pro....(vo)cê sentir alguma coisa deles ou não?* O efeito de fixação de sentido, atingido por meio da paráfrase de M1 assume um cunho prático, já que aciona o mecanismo de confissão de P1, como observamos no segmento 94: *Depois... na verdade na segunda parte que eu senti melhor assim como que eles eram... assim são médios, tiveram também alguma dificuldade também na segunda parte.* P1 começa relutante, porém, termina por expressar sua opinião sobre esses alunos apesar do pouco contato. Concluimos, portanto, que o mecanismo de confissão foi acionado com sucesso graças à política de afeto adotada por M1 tanto em relação ao professor quanto em relação ao aluno.

3.1.1.2. Informações prévias e o efeito de invisibilidade do poder

No próximo exemplo observaremos como o fato de o avaliador ter conhecimento de informações obtidas previamente contribuem para fazer o professor falar, para que ele se torne objeto de saber.

Exemplo 6

97. **M3:** Foi uma aula de Intermediário Avançado 1¹⁸ com adolescentes e o objetivo da aula era dar opinião sobre punição para diferentes crimes, né?

98. **P3:** Isso

99. **M3:** Eh e praticar o speaking?

100. **P3:** Huhumm

101. **M3:** O skill é esse aqui. Ah com esse objetivo P3 (vo)cê acha que... você chegou lá, você alcançou o objetivo? Ou (vo)cê quiser assim relembrar as etapas, os steps da aula.

102. **P3:** Não , não sei se eu, se eu conseguiria refazer os steps. Porque às vezes você planeja uma coisa e a direção vai sumindo um pouco até pela necessidade da hora. Então não sei se eu conseguiria. Mas eu acho que eles interiorizaram sim, algumas das punições, na verdade era isso. Alguns dos crimes e as punições.

103. **M3:** Ok.

104. **P3:** Em termos de vocabulário. Trabalharam com o vocabulário que eles conheciam.

105. **M3:** Eu acho que eles trabalharam.

106. **P3:** Eles sabiam a sentença que tinham que dar, eles sabiam o crime que a pessoa tinha cometido e a sentença que devia ser dada. Era esse o objetivo principal.

Nesse exemplo notamos que M3, da mesma maneira que G no exemplo 1, usa informações obtidas anteriormente e assim também mantém o poder nas interações, enquanto a professora somente confirma o que M3 diz. M3 também faz uso do modelo de sentença afirmativa e pergunta negativa contraída, esperando somente confirmação sobre o que falou. Porém, no segmento 99, *Eh e praticar o speaking*, M3 usa a entonação de pergunta. Perguntas fechadas têm o mesmo efeito que a afirmação seguida de pergunta, pois a resposta do professor fica restrita a *sim* ou *não*. Tanto no exemplo 1 quanto no 6, os sujeitos-avaliadores relembram para as professoras o objetivo que elas disseram que alcançariam no final da aula e logo depois há uma cobrança desses objetivos (segmento 17, *e como é que foi, como é que rolou isso que pra você enfim deu tempo?* e segmento 101, *você chegou lá? você alcançou o objetivo?*), o qual, em nossa opinião, provoca um efeito de sentido de intimidação às professoras. Porém, M3 não espera pela resposta a essa pergunta, já que ela é uma *display question*, cuja resposta já é conhecida àquele que a faz. Portanto, sem demora, M3 *oferece* outra alternativa (*ou*) a P3: *relembrar as etapas da aula*. Ao perguntar a M3 se ela atingiu o objetivo proposto e, logo em seguida, oferecer a alternativa para que P3 lembre as etapas da

¹⁸ Intermediário avançado é uma classificação fictícia para não revelar a identidade da instituição *locus* da pesquisa.

aula cria o efeito de sentido de que o que realmente interessa a M3 é que P3 relembre as etapas da aula e, ao fazê-lo, terá obrigatoriamente que concluir se atingiu ou não os objetivos propostos. Na verdade, lembrar os passos da aula deixa P3 muito mais vulnerável e exposta, possibilitando, enfim, que P3 se torne *objeto de saber*.

3.1.1.3. Perguntas abertas e o efeito de invisibilidade do poder

Veremos a seguir um excerto no qual aparentemente a mentora concede voz à professora para que ela reflita sobre sua aula, portanto, torna-se invisível como avaliadora. Porém, uma análise mais detalhada nos leva a concluir que nas enunciações do sujeito-mentora aparecem determinadas marcas lingüísticas que provocam um efeito de sentido de desqualificação do sujeito-professora.

Exemplo 7

107. M2: Bom, então, a aula, uma aula de Adolescente 2¹⁹ tal. (Vo)cê, eh se você olhar pra aula, qual que era o teu objetivo primeiro, assim. (Vo)cê lembra?

108. P2: Lembro. O meu objetivo era ahh...perguntas. Fazer perguntas em inglês.

109. M2: [Formar].

110. P2: Formar

111. M2: Aaahh....

112. P2: As perguntas. Primeiro identificar as perguntas, porque eles ainda não... não tinham feito isso.

113. M2: [Huhumm]

114. P2: A gente (sic) tava falando sempre de terceira pessoa, mas a pergunta ainda não tinha sido feita, assim eles já sabem, mas não tinha sido ensinado assim. Então... no livro tem... tinha aquele cartoon, que eu achei que aquilo seria legal pra eles identificarem as questions, e depois na aula seguinte, eles praticarem as questions, lembrando do *do, does* e ...

115. M2: [Huhumm.]

116. P2: Então na verdade o objetivo dessa aula era chegar nas questions.

117. M2: Tá. Que eles não tinham tido até então?

118. P2: Não.

119. M2: Tá. Huhumm. Então se você pensar no teu objetivo, cê acha que a aula foi um sucesso ou...

120. P2: Eu acho que... eu num não tive tempo de.... porque a parte no fim, quando chegamos às questions já (sic) tava quase na hora de, de acabar a aula. Então dei um homework, poderia ter ficado até um pouquinho mais.

121. M2: Humm.

¹⁹ Nome fictício para o curso de adolescentes.

Analisando superficialmente esse exemplo poderíamos dizer que M2 abre mão de seu poder ao encorajar P2 a produzir conhecimento por meio da reflexão sobre a aula, pois M2, ao contrário dos outros avaliadores, faz uma pergunta aberta a P2 sobre seus objetivos ao invés de informá-los a P2. Contudo, M2 desqualifica o conhecimento produzido por P2 de quatro maneiras.

A primeira desqualificação ocorre no segmento 107 quando M2 diz *se você olhar pra aula qual que era o teu objetivo primeiro*, o que nos leva a duas conclusões: a primeira é a de que não havia objetivos a priori, esses serão formulados depois do término da aula. Tal procedimento é um pouco estranho, já que, de acordo com a metodologia seguida pela instituição *locus*, os objetivos devem ser definidos na fase preparatória da aula. Scrivener, renomado formador de professores e escritor cognitivista de textos sobre metodologia comunicativa, afirma que

[f]or every lesson you teach, and for every activity within that lesson, it is useful to be able to state what the aims are. [...]

On training courses, or when you are being observed by a director of studies or other supervisor, you will be expected to offer a clear statement of aims *before* you start teaching a lesson. (SCRIVENER, 1994:50)

A segunda conclusão seria de que haveria muitos objetivos, mas não havia um objetivo principal, efeito de sentido criado por: *o teu objetivo primeiro*, sugerindo, portanto, uma certa ambição que poderia acabar não levando a lugar algum.

A segunda desqualificação de P2 acontece ainda no segmento 107 quando M2 diz *(vo)cê lembra?*, que poderíamos desmembrar nas seguintes formulações:

- a) Você lembra qual era o objetivo da sua aula?
- b) Você lembra se você tinha um objetivo naquela aula?

Acreditamos que essa segunda desqualificação é mais forte do que a primeira, pois a primeira leva-nos a concluir que, apesar de o professor não definir um objetivo anteriormente à aula, havia um objetivo, o qual só é possível de ser identificado após o término da aula, i.e., quando o *produto-aula* está pronto.

A segunda desqualificação provoca dois efeitos de sentido completamente negativos. O primeiro efeito de sentido é a ausência de objetivo da aula. P2 não tinha objetivo algum, ou se tinha, era tão insignificante que ela o esqueceu completamente. O segundo relaciona-se

com a incitação à confissão. M2, como M3 no exemplo 6, faz uso de uma *display question*, pergunta não genuína, portanto, M2 sabe qual era o objetivo da aula. Contudo, esse objetivo não ia ao encontro do que M2 esperava para uma aula na instituição *locus*. Apesar de estar ciente do objetivo, M2 conduz P2 a expressá-lo, porque ao fazê-lo, P2 estará confessando o seu erro. Desse modo, poderíamos afirmar que P2 teria agido contra um dos princípios do modelo neoliberal de qualidade total, *Constância de Propósitos*, devido a três razões: a) P2 fugiu a seus objetivos e só é possível definir outros depois do produto acabado; b) o produto acabado é tão ruim que ao avaliá-lo não é possível dizer se o seu executor tinha algum objetivo; c) o objetivo que P2 tinha definido a priori não estava de acordo com os padrões da instituição.

A terceira desqualificação ocorre quando P2 expressa que o objetivo da aula era *fazer perguntas em inglês*. M2 parafraseia *formar* e quando P2 confirma ela diz *aahh*, o que soa como uma ironia²⁰. Na época da coleta desses dados, a instituição *locus* incentivava seus professores a definir seus objetivos não em relação a uma estrutura lingüística (ensino estrutural tradicional: no final da aula o aluno estará melhor preparado para fazer perguntas), mas defini-los de tal maneira que o aluno possa fazer algo com a estrutura lingüística (no final da aula o aluno será capaz de obter informações pessoais sobre o colega).

Devemos lembrar aqui que M2 é também uma professora como P2 e são ambas assujeitadas à ideologia da instituição, à ideologia neoliberal (princípios descritos no capítulo D). Porém, nesse momento, visualizamos um embate entre as duas. P2, ao resumir o objetivo de sua aula em termos estruturais, revela a imbricação do discurso pedagógico tradicional-estrutural em seu discurso e M2, ao fazer uso da ironia, critica esse discurso que constitui P2, pois dentro do contexto sócio-histórico em que as duas estão inseridas, esse discurso não é acolhido. Poderíamos dizer que M2 e P2, apesar de ambas serem professoras, inserem-se em duas formações discursivas diferentes, porém, submetidas a uma única formação ideológica, o que provoca nesse momento um certo conflito, como se ambas se encontrassem em uma arena.

A quarta desqualificação acontece no segmento 119 com a formulação *Então se você pensar no teu objetivo, (vo)cê acha que a aula foi um sucesso ou...* M2 não termina a sentença oferecendo a segunda alternativa, contudo, *fracasso* é a conclusão óbvia. Devido a

²⁰ Fazemos essa afirmação baseando-nos no tom de voz encontrado no material gravado.

essa seqüência, *sucesso* e depois *fracasso*, a opção *fracasso* ganha mais ênfase e apaga a primeira; a escolha de P2 na verdade não existe. Assim, poderíamos dizer que a ordem das opções oferecidas a P2 cria o efeito de sentido de apagamento da primeira alternativa, cria o efeito de sentido de que M2 já considera a aula um *fracasso* e resta a P2 somente admiti-lo. É interessante notar que M2 usou poucas palavras para levar P2 a assumir o seu fracasso. P2 chega a esta conclusão quase sozinha e pronunciando sua confissão: *poderia ter ficado até um pouquinho mais*. Todavia, P2, como P3 no exemplo anterior, não sucumbe totalmente, pois, na sua avaliação, o fator *tempo* tem a sua parcela de culpa (segmento 120): *Eu acho que... eu num ...não tive tempo de... porque a parte no fim, quando chegamos às questions já (es)tava quase na hora de, de acabar a aula*.

3.1.1.4. Heterogeneidade mostrada e o efeito de invisibilidade do poder

Nos exemplos que seguem observaremos que o uso da heterogeneidade mostrada (cf. Authier-Revuz, 1982), tanto por parte do sujeito-professora, quanto do sujeito-mentora, cria efeitos de sentido de credibilidade ao que é enunciado e de invisibilidade do poder de quem enuncia.

Exemplo 8

122. M5: O que eu sinto ... o que eu senti naquela hora que você foi pra lá e deu a regra pra eles eu não sei se ...por exemplo, *uma das coisas que a C²¹ fala e também lá os coordenadores falaram neste treinamento pra os mentores que é num Básico...*

123. P5: [humhum].....

124. M5: então num Básico, não vale a pena ficar gastando muito tempo eliciting from them este tipo de coisa porque eles não vão mesmo produzir

125. P5: [eles não vão produzir mesmo]

126. M5: então é pra dar mesmo.

127. P5: [tá, hãhã,]

Segundo Authier-Revuz (op.cit.), trazer o dizer de outros para o nosso dizer é um recurso consciente que cria a ilusão de que o restante da enunciação tem origem em quem a profere, assim, o ato de referir-se explicitamente ao dizer do outro, causa um abafamento da heterogeneidade constitutiva; cria-se o efeito de que somente o que está demarcado como

²¹ Nome da gerente

discurso do outro não constitui o enunciador. Ao referir-se explicitamente ao dizer do outro, o sujeito-mentora tem a ilusão de que aquilo que ela diz pertence a outro (à gerente e aos coordenadores), tem a ilusão enfim de ser um sujeito coerente, uno, dono do seu dizer. Em termos argumentativos, esse recurso pode provocar dois efeitos de sentidos. O primeiro, o poder do sujeito-mentora torna-se invisível, pois, aparentemente, quem diz que *num Básico num Básico... não vale a pena ficar gastando muito tempo eliciting from them este tipo de coisa porque eles não vão mesmo produzir* (segmento 124), é a gerente e os coordenadores (segmento 122). Essa dissimulação de poder de M5 provoca a não-resistência de P5, que repete as palavras de M5 como se fosse um eco *eles não vão produzir mesmo* (segmento 125) e, assim, M5 pode prescrever sem rodeios, *então é pra dar mesmo* (segmento 126).

O segundo efeito de sentido é o da credibilidade e validade do discurso. É importante lembrarmos que esses dados foram coletados no primeiro semestre em que M5 desempenhava a função de mentora e que P5 era uma das professoras mais experientes da instituição. Portanto, para dar validade e credibilidade àquilo que diz e desse modo evitar a resistência de P5, recorre ao argumento por autoridade, o qual segundo Ducrot (1987),

constitui um tipo de demonstração entre outros, e deve ser catalogado ao lado do raciocínio por recorrência, da indução e do raciocínio por analogia, num inventário de tipos de prova reconhecidos como válidos em dada época, em determinada coletividade intelectual. Parte-se do fato "X disse que P" e, com base na idéia de que X ("que não é nenhum tolo") tem boas probabilidades de não ter-se enganado ao dizer o que disse, conclui-se da verdade ou verossimilhança de P. (DUCROT, 1987: 157)

M5 busca respaldo para sua afirmação, trazendo para seu discurso o discurso institucional, ao citar a gerente e os coordenadores. O uso dos verbos no presente *não vale a pena, não vão produzir* também reforça o caráter de validade, de verdade absoluta; não é algo que vale somente para um determinado momento, é e será sempre desse modo.

A seguir observaremos outro exemplo no qual o sujeito-professor faz uso da heterogeneidade mostrada em que o efeito provocado, dessa vez, é a resistência do sujeito-avaliador, que não se deixa convencer nem quando o outro é introduzido no discurso. Vejamos, então, esses dois sujeitos travando uma luta pelo poder através das resistências e contra-ataques.

Exemplo 9:

128. G:...então tá bom eu acho que valeu e sei lá e se de repente você for preparar uma outra coisa...se você gostaria que eu fosse ver...ou de uma outra classe só a parte de tecnologia eu gostaria muito pra poder ficar olhando estas coisas sabe / que impacto isso causa na classe / na sua nós percebemos que realmente você conseguiu...

129. P8: Mesmo porque assim ...não nesse grupo mas em outros grupos eu já ouvi de alunos que na escola deles tem assim coisas absurdas, tem um tal de electronic board que tudo que o professor escreve é registrado num arquivo ... eles acessam o site da escola e puxam tudo o que estava no quadro...

130. G:[é]

131. P8: eles ficam só prestando atenção... sei lá ...ou não tomam nota e depois tem acesso àquilo

132. G: [é]

133. P8: outro aluno comentou de um board que faz cálculo...achei aquilo fantástico...

134. G: Não deve ser ... não é... acho que é um board que você liga no computador... quer dizer se você encosta, você escreve... se você projeta ... então talvez se você tiver com uma planilha de excel... ele faz cálculo, não é o board, é o programa do computador...

135. P8: Será? Bem não sei, assim eu sei que ...mas a tecnologia em si não é novidade ... pra esse grupo enfim... mas como um instrumento que vai... que auxilia em algumas atividades a concentrar ...no caso destes adolescentes... concentrar a atenção...garantir uma produção...

136. G: [uma produção]

137. P8: né?

O sujeito-professora e sujeito-avaliador (gerente) entram num embate sobre a tecnologia que é oferecida por outras escolas. Num primeiro momento, a professora fala da posição discursiva de informadora, buscando respaldo para o que diz no outro: *eu já ouvi de alunos*. Sabemos que, por formação, o professor não é necessariamente um especialista em tecnologia, porém, o aluno pode ser.

Acreditamos também que, ao marcar a fala do outro, cria-se um novo efeito de sentido: P8 não se compromete com o que é dito, já que foi outro que *comentou* tal coisa, portanto, ela não é a responsável por tal enunciação. A falta de comprometimento com o dizer do outro é também reforçada por *sei lá* (segmento 131). Essa falta de comprometimento abre espaço para que a gerente resista e contra-ataque numa posição discursiva de técnico especialista, como podemos observar no segmento 134: *Não deve ser ... não é... acho que é um board que você liga no computador... quer dizer, se você encosta, você escreve... se você projeta ... então talvez se você tiver com uma planilha de excel... ele faz cálculo, não é o board, é o programa do computador...* Porém, a modalização e reformulação da frase (com

os verbos *deve*, *acho* e *quer dizer*, respectivamente) enfraquecem contra-ataque de G e, assim, o sujeito-professora pode contra-argumentar (segmento 135): *Bem não sei, assim eu sei que ...mas a tecnologia em si não é novidade ... pra esse grupo enfim...mas como um instrumento que vai... que auxilia em algumas atividades a concentrar ...no caso destes adolescentes... concentrar a atenção...garantir uma produção.*

Vemos nesses segmentos dois contra-ataques, i.e., nenhum dos falantes se dá por vencido. Ao recusar-se a acreditar na informação trazida por P8, o sujeito-avaliador quebra o efeito de credibilidade que a introdução do *outro* poderia ter provocado (segmento 134). Porém, P8 não sucumbe e, por meio do discurso tecnológico que a constitui, resiste e contra-ataca (segmento 135).

Nas formulações²² da professora encontramos diferentes enunciados²³:

1. a tecnologia facilita o trabalho
2. os avanços tecnológicos não param
3. a tecnologia faz parte da vida das pessoas
4. a tecnologia substitui o homem (o computador faz cálculos)
5. a tecnologia auxilia o professor, não o substitui.

Os enunciados 1, 2, 3 e 4 fazem parte de um saber discursivo veiculado pelo discurso tecnológico, enquanto que o enunciado 5 faz parte de um discurso sobre metodologias modernas, que vê o computador como um auxiliar em algumas atividades e não o substituto do professor. Observamos, nessas formulações, um sujeito-professor constituído por mais um discurso, o tecnológico. Por ser um discurso novo na constituição desse sujeito-professor, contradições afloraram nas formulações: ao mesmo tempo que a professora diz que é *fantástico* um *board que faz cálculo* ela também diz que a tecnologia não é uma novidade, ela é um instrumento que auxilia a concentração e a produção.

P8 tem autoridade para falar sobre tecnologia, pois é institucionalmente reconhecida como a responsável pelo projeto de tecnologia na unidade que trabalha. Usando a narrativização como recurso argumentativo, P8 informa à gerente que a tecnologia oferecida

²² No eixo do intradiscurso (horizontal) encontram-se as formulações, i.e., aquilo que um enunciador diz em determinado momento e lugar.

²³ No eixo do interdiscurso (vertical) encontram-se os enunciados, todos os dizeres já ditos. A confluência do eixo horizontal (intradiscurso) e vertical (interdiscurso) gera o sentido (cf. Courtine, 1984, apud ORLANDI, 1999).

por outras escolas está à frente da instituição *locus* da pesquisa como observamos nos segmentos 129, 131, 133:

-...em outros grupos eu já ouvi de alunos que na escola deles tem assim coisas absurdas, tem um tal de *electronic board* que tudo que o professor escreve é registrado num arquivo ... eles acessam o site da escola e puxam tudo o que estava no quadro...

-eles ficam só prestando atenção... sei lá ...ou não tomam nota e depois tem acesso àquilo...

-outro aluno comentou de um *board* que faz cálculo...achei aquilo fantástico...

Ao fazer uso da narrativização no tempo presente, a professora imprime um caráter de rotina às atividades, a tecnologia já faz parte da vida do aluno.

Os exemplos apresentados levam-nos a concluir que o recurso à heterogeneidade mostrada pode criar um efeito de credibilidade e veracidade ao que é dito e imprimir um caráter de poder àquele que a usa, porém, não um poder visível, explícito, mas um poder dissimulado, o qual necessita da adesão e do consentimento do outro (Gramsci, op.cit.).

3.1.2. Predominância do poder visível

3.1.2.1. Prescrição atenuada

Nesta seção de nosso trabalho mostraremos excertos que ocorreram na parte final da sessão de avaliação. Ao contrário dos exemplos analisados até o presente momento, nos quais o poder invisível foi preponderante, observamos nos excertos a serem apresentados que o poder visível predomina sobre o poder invisível no processo discursivo. Verificamos que os avaliadores têm recorrido ao modelo reflexivo de avaliação de aula, no qual o avaliador, através de perguntas encadeadas, encoraja o professor a refletir sobre sua prática, suas crenças e sobre as outras vozes que influenciam o seu trabalho. Notamos que as perguntas feitas com o objetivo de clarificação acabam fazendo com que o sujeito-professor se abra, narre seus erros, o que poderíamos chamar do momento *confessional*. O professor, enfim, torna-se objeto de saber para o avaliador. Contudo, nesta seção veremos que o sujeito-avaliador volta ao velho esquema tão apreciado, tanto por professores quanto por avaliadores, da *receita de bolo*: o que e como deve ser feito. Além da receita de bolo, também podemos fazer uma comparação com a receita médica. Wallace, como já mencionamos em nossa introdução, chama a avaliação de aula de *supervisão clínica*, remetendo-nos ao contexto médico. Há um

doente, a aula do professor, e o avaliador é aquele que surge com a cura, com a prescrição. Consideramos relevantes as contribuições de Amarante (1998) sobre este tópico em relação ao professor e aluno. Em seu trabalho, a autora conclui que a agência-docente é prescritivo-terapêutica, ela transforma-se em agência médica. Amarante argumenta que

[c]omo o bom médico que tudo já sabe sobre o paciente/aluno, pois faz generalizações com base em sua experiência, o professor é capaz de prever a doença/problema e prescrever tratamento/ensino preventivo. (AMARANTE, 1998:182)

O sujeito-avaliador de nosso trabalho também é ou já foi professor, portanto, nada mais natural que esta constituição venha à tona, já que a relação entre o avaliador e o professor continua sendo de aprendizagem: o sujeito-avaliador (mentor e gerente) tentando mostrar ao sujeito-professor o que é uma aula padrão na instituição *locus*, instaurando ou reinstaurando, portanto, o regime de verdade da instituição. Vejamos o excerto que se segue, entre um gerente, que faz parte do quadro administrativo, e um professor que goza de prestígio na instituição. Observemos como a prescrição se processa:

Exemplo 10

138. G: É, eu acho que agora N você vai ter que fazer um plano mais assim global do que falta pra você cobrir em termos das aulas que você tem

139. P8: [é, eu já...]

140. G: entende? então alguma coisa que você manda fazer em casa

141. P8: [sim]

142. G: ou alguma coisa que você pule sabe? ... porque é bastante coisa que você ainda tem né ... porque olha a unidade 3, se bem que esse início da unidade 3 err... eu não acho tão importante quanto depois a prática e os readings tá entendendo?

143. P8: Mesmo porque já conversando com outros colegas que estão dentro do programa éé...tem coisas que o adolescente

144. G: [é]

145. P8: ...ainda não tem o que dizer disso ...

146. G: [getting married aquela coisa né...]

147. P8: alguma coisa tem que ser adaptada

148. G: readaptada, você tem na verdade, você pode adaptar pelo reading que eles têm ...em vez de ficar tirando tanto deles que eles não têm o que falar... love at first sight aquelas coisas ...vai dar outras coisas aí né, éééé...casou, quanto tempo casou... você usa a informação do reading e vai err...

149. P8: [focando na language e vai pra frente]

150. G: porque você tem coisas interessantes...você tem olha aqui 'how we met' tudo isto está trabalhando a língua não é? e de repente você manda alguma coisa pra casa 'astrology' cada um tem que falar alguma coisa não é

151. P8: [isso, humhum]
 152 G: porque tem muita coisa olha aqui
 153. P8: [é]
 154 G:...e daí você vai pros esportes radicais que pra eles vai ser
 155. P8: ...[sim]
 156. G: ... muito dentro então de repente vale a pena
 157. P8: [acho que eu vou ganhar tempo nesta unidade 3 assim de selecionar]

As falas de G analisadas em outros exemplos (1 e 9) são normalmente mais longas do que as de P8, porém, nesse momento final da sessão de avaliação, elas tendem a ser ainda mais longas e as falas de P8 são apenas um complemento:

- [é, eu já....]
- [sim] ...
- *ainda não tem o que dizer disso ...*
- *alguma coisa tem que ser adaptada*
- [*focando na language e vai pra frente*]
- [*isso, humhum*]

Na primeira fala, *você vai ter que fazer* (segmento 138), já notamos o caráter prescritivo adotado por G. É uma frase de caráter obrigacional, que não deixa margens a escolha. Sem rodeios, G impõe qual é a conduta que P8 deve ter. Através das marcas modais, *vai ter que fazer* (modalidade deôntica), G mostra-se, como um enunciador que coloca a linguagem a serviço de suas intenções. Já encontramos outras formulações em que G incentiva P8 a descobrir a solução para o problema, porém, neste momento, a frase *você vai ter que fazer* (segmento 138) reforça o poder visível. A formulação de G se mostra altamente prescritiva. Por ser o final da sessão de avaliação, acreditamos que G se sinta compelida a dar a palavra final, ou se considerarmos a sessão de avaliação como uma sessão de confissão, esse poderia ser o momento de o confessor fornecer sua penitência ao professor, *faça isto, faça aquilo*, portanto, o momento de mostrar o seu poder instaurando o regime de verdade.

Cobrir todas as unidades do livro não é opcional, é uma obrigação que deve ser cumprida e para isso a professora *vai ter que fazer um plano global*, pois ela está atrasada. Fazer um plano global funciona como uma sanção normalizadora (cf. Foucault, 1975/1999a) ou como uma prescrição terapêutica (cf. Amarante, 1998): algo tem que ser feito para corrigir

esse atraso, para corrigir o erro cometido pelo professor. G não faz perguntas, ela prescreve, fazendo um script para P8 seguir:

- *você vai ter que fazer um plano mais assim global do que falta pra você cobrir ...*
- *alguma coisa que você manda fazer em casa,*
- *alguma coisa que você pule sabe?*
- *você tem na verdade, você pode adaptar pelo reading que eles têm ...em vez de ficar tirando tanto deles que eles não têm o que falar love at first sight aquelas coisas ...vai dar outras coisas aí né, éééé...casou, quanto tempo casou... você usa a informação do reading e vai err...*

O discurso pedagógico tradicional do sujeito-gerente se mostra plenamente: *você faz, você manda, você usa*. Nesse momento, esse sujeito está muito longe do primeiro princípio de W. E. Deming (op.cit.): filosofia da qualidade. De acordo com Ramos (1992:18), uma escola que caminha em direção à qualidade deve formular um projeto pedagógico com a participação de toda a comunidade escolar; deve construir o currículo a partir das expectativas de seus diversos clientes preparando-os para o mundo social e mercado de trabalho. A pedagogia moderna, incorporando o discurso neoliberal, diz que a aprendizagem se faz de maneira mais eficaz quando os alunos estão engajados em atividades que tenham ligação direta com sua vida pessoal, daí a importância de se trabalhar com as experiências do aluno adaptando o conteúdo da sala de aula à sua realidade. Scrivener escreve que

We can no longer be content with the image of the student as a blank slate. Students may bring pen and paper to the lesson. But they also bring a whole range of other, less visible things to class: their needs, their wishes, their life experience, their home background, their memories, their worries, their day so far, their dreams, their anger, their toothache, their fears, their moods, etc. (SCRIVENER, 1994:4)

Porém, observamos que G assume, nesse momento, a posição discursiva de sujeito-professor constituído principalmente por um discurso pedagógico autoritário. Esse sujeito tem como preocupação o cumprimento do programa e não a complexidade do aluno como ser humano. Este é visto como se fosse uma caixinha vazia que precisa ser preenchida com a informação do “reading”, *em vez de ficar tirando tanto deles que eles não têm o que falar*. G desconsidera a contribuição do aluno já que cumprir o programa se torna mais importante.

Porém, o sujeito não é uno; G enuncia de uma posição autoritária, que é camuflada, algumas vezes, pelo uso de algumas marcas lingüísticas que causam o efeito de pedido de consentimento e adesão de P8 para os argumentos de G. A primeira fala de G *você vai ter que fazer* tem seu efeito prescritivo minimizado pela frase anterior, modalizada pelo verbo opinativo achar, *eu acho que...* G mostra a sua contradição como sujeito discursivo, transitando entre o poder visível e o invisível na mesma formulação. Em outros momentos, o uso de perguntas confirmatórias tais como, *entende? sabe? né? tá entendendo? não é?* também cria o efeito de invisibilidade do poder, reduzindo o efeito da prescrição e criando um efeito de proximidade entre G e P8. P8 não questiona as prescrições de G, muito pelo contrário, ela as endossa e as acha vantajosas, como percebemos pela última fala desse excerto: *acho que vou ganhar tempo nesta unidade 3 assim de... selecionar*. A invisibilidade do poder de G é mais uma vez produtiva já que a atmosfera amigável, criada pelos elementos lingüísticos, desarma P8 e evita, assim, sua resistência ao assujeitamento.

A heterogeneidade do sujeito tem sido postulada por Coracini em seus trabalhos sobre o discurso pedagógico, (Coracini, 1997, 1998, 2002, e outros), pois esse, como qualquer outro discurso, também é heterogêneo, imbricado por diferentes discursos. Essa imbricação de discursos gera contradições, porém, tais contradições não devem ser vistas como algo a ser combatido. Ao comentar sobre a contradição do discurso do professor, Coracini (2002), com base em Foucault (1969), argumenta que

[...] contradição essa que estou tomando não no sentido racional, lógico, como algo nefasto, a ser eliminado, mas como constitutivo da subjetividade do professor, de modo que não pode ser banida, sob pena de se banir o próprio sujeito e sua história. (CORACINI, 2002)

Os sujeitos da instituição *locus* da pesquisa, professor, mentor e gerente, são constituídos por um discurso pedagógico moderno, que diz, entre outras coisas, que o aluno é o centro da aprendizagem e que todo aluno deve ser tratado individualmente. Acreditamos que ao aceitar as diretrizes e princípios da instituição esse professor, mentor ou gerente, está respondendo à interpelação ideológica da instituição. Brandão argumenta que

[t]oda ideologia tem por função constituir indivíduos concretos em sujeitos. Nesse processo de constituição, a interpelação e o (re)conhecimento exercem papel importante no funcionamento de toda ideologia. É através desses mecanismos que a ideologia, funcionando nos rituais materiais da vida cotidiana, opera a transformação dos indivíduos em sujeitos. O

reconhecimento se dá no momento em que o sujeito se insere, a si mesmo e a suas ações, em práticas reguladas pelos aparelhos ideológicos. Como categoria constitutiva da ideologia, será somente através do sujeito e no sujeito que a existência da ideologia será possível. (BRANDÃO,1991:23-24)

Porém, além de responderem à interpelação da ideologia neoliberal, os sujeitos de nossa pesquisa também já responderam à interpelação da ideologia do ensino tradicional, portanto, esse discurso também tem o seu espaço na constituição dos sujeitos-professores e sujeitos-avaliadores (mentores e gerentes) e, dependendo das circunstâncias, esse discurso se revela sem rodeios.

Apesar de esta seção tratar especificamente da prescrição atenuada, achamos relevante apresentar outro exemplo em que a imbricação dos discursos pedagógico tradicional e moderno é visível. Veremos, em seguida, como M1 quanto P1 são constituídos por esses diferentes discursos:

Exemplo 11

158. M1: tá , seu objetivo seria a correção, tá, eu entendi o que (vo)cê quis dizer... tudo bem ... então agora vamo dar uma revisitada final ...eu fiz algumas perguntinhas tá? então você tava terminando de corrigir o workbook , o homework não foi?

159. P1: [isso, foi] Então porque tinha muita gente que não fez e então eu decidi corrigir um por um pra (es)tar .. meio que vendo se **eles** (es)tão por dentro do que tava acontecendo ou não.

160. M1: Tá e você achou que **eles** estavam porque quando eu entrei estávamos numa pergunta aqui né

161. P1: [isso]

162. M1: você achou que **eles** estavam entendendo ou **eles** acabaram fazendo na hora, como é que rolou isso aqui aqueles que não tinham feito, por exemplo? Como é que (vo)cê lidou com isso?

163. P1: É ele.... eu....alguns eu.... é que não são difíceis, os exercícios não são difíceis então **eles** conseguem fazer na hora

164. M1: [tá]

165. P1: os que ... que precisam um pouquinho mais....um tinha feito.... acabava dando a resposta

166. M1: [humhum]

167. P1: e o outro eu tentava repetir a pergunta ou fazer de um outro jeito pra ver se checando assim na hora mesmo

168. M1: [tá]

169. P1: por exemplo se era pra formular uma pergunta qual seria a resposta pra aquela pergunta

170. M1: [tá]

171. P1: pra ver se eles conseguiam assimilar parece que foi.
172. M1: Tá. É...então quando eu entrei **alguém** tava te perguntando aqui 'what's different' né? então você escreveu na lousa isso aqui ó 'she likes going to the cinema' então tinha este espaço na frente e aí rolou assim 'não tou conseguindo falar em inglês' **a pessoa... o aluno que** tava querendo te perguntar ele não conseguia falar em inglês,
173. P1: [isso]
174. M1: tem um exercício em que a pergunta.... a pergunta tem likes
175. P1: [isso]
176. M1: então o que que mostra esta pergunta dele pra você, que ele não tinha entendido o que?
177. P1: Quando que usa o S no likes.
178. M1: Certo. Aí você fez 'do you remember the exercise' e ele não conseguiu achar o exercício no livro né?
179. P1: Porque ele tava sem o livro lá.
180. M1: Humhum e isso... você acha que fez a ficha dele cair alguma coisa quando você fez esta pergunta 'você tá com ele aqui'? Será que ele tirou algum aprendizado neste momento aqui que você falou "cadê, cadê" né? "do you remember the exercise?" "No, it's not here." "No, try to bring it for me next class"
181. P1: [humhum]
182. M1: ... então... eu tenho a minha opinião aqui.... você acha que caiu alguma ficha aqui pra ele ou não?
183. P1: Em relação a isso de eu ter perguntado se tava lá ou não? Eu acho que ele viu que quando ele tem dúvida ele teria que (es)tar comme mostrar exatamente o que que é porque às vezes eu posso estar respondendo uma coisa que não é a pergunta humhum] realmente que ele quer seja esclarecida né?
184. M1: Tá certo e aí você tá vendo a língua né? E eu já (es)tou achando mais em nível... assim eu preciso ter a responsabilidade de fazer os meus exercícios e trazer o meu livro né e aí a língua foi um jeito sutil de (es)tar dando este recado pra ele né [mentor e professora riem ao mesmo tempo]

Amarante (1998:169), em seu trabalho sobre avaliação, mostra que apesar de o discurso acadêmico reiterar que as necessidades e interesses individuais do aprendiz devem ser levados em consideração, nos enunciados dos professores analisados em seu trabalho, o aprendiz aparece sempre generalizado através do pronome pessoal de terceira pessoa do plural ou singular (eles/ele), ou através do termo *aluno* (criança que se dava para criar) precedido do artigo definido *o*. No excerto que apresentamos, notamos que, quando P1 e M1 se referem aos aprendizes, também fazem uso do pronome pessoal *eles*, do pronome indefinido *alguém* e dos substantivos *pessoa* e *aluno* precedidos pelos artigos definidos *a* e *o*. O uso desses termos provoca um efeito de sentido de generalização dos alunos, i.e., a identidade desses alunos é uma só, não há diferença entre eles, o que existe é o grupo. Ao generalizar, o sujeito-professor e sujeito-mentor deixam vir à tona discursos conflitantes, o pedagógico tradicional e o moderno: aluno= grupo X aluno= indivíduo.

Neste excerto também notamos o uso da política de afeto por parte da professora em relação aos alunos: se a tarefa de casa fosse muito difícil ela não teria feito a correção, *os exercícios não são difíceis então eles conseguem fazer na hora*. Percebemos, então, que P1 evita colocar os alunos que não fizeram a tarefa de casa em uma situação desconfortável. Ademais, quando algum aluno mostrava um pouco mais de dificuldade com o exercício, P1 tentava ajudar reformulando a pergunta como observamos no segmento 167: *e o outro eu tentava repetir a pergunta ou fazer de um outro jeito pra ver se checando assim na hora mesmo*. Porém, ao mesmo tempo que a professora põe a política de afeto em funcionamento, também recorre a um procedimento de professor tradicional, dizendo ao aluno que ele tem que fazer sua tarefa e trazer seu livro para a sala de aula para poder ter suas dúvidas solucionadas (segmento 183, 184). M1 também se revela como sujeito constituído pelos dois discursos, já que aprova a reprimenda sutil de P1.

Retornaremos agora à análise de outro excerto em que aparece a prescrição. Porém, por se tratar de interações entre um mentor e um professor, procuraremos verificar se a prescrição se realiza semelhante ou diferentemente do que observamos até o momento.

Exemplo 12

185. M3: [...] E...gostei muito da atmosfera na sala de aula, [inc] são amigos, vem do colégio, a atmosfera é ótima.

186. P3: São...eles são...né?

187. M3: Por que tem turma que eles vêm do colégio, mas eles são de grupinhos diferentes na escola. E a sua turma não, eles se dão super bem, a atmosfera muito legal. Super motivados, a ponto de representar mesmo como se fosse um teatrinho, né o tribunal. E então é isso assim, vê se dá pra reduzir a quantidade de português em sala de aula, né. E fazer a correção do P²⁴, como você falou, ele é super comunicativo, fluente...

188. P3: Cooperativo...

189. M3: Cooperativo né, tem umas idéias legais, só que... o in.. a estrutura dele, e pronúncia também né? Não só estrutura, a pronúncia dele também, também tá fraca pra um Intermediário Superior. Fazer uma correção. É como se, como você falou, você está só monitorando a atividade, não participar né. E ... ir anotando todos erros, pra depois você fazer uma correção, posterior ou até na aula seguinte com uma transparência.... pra vê se vai melhorando o inglês do P, né?

190. P3: Muitas vezes ele não consegue nem se comunicar, nem passar a idéia, muitas vezes [inc] ele tenta passar uma idéia, mas ele ... tem tanta dificuldade com a estrutura

²⁴ Nome do aluno

da língua que muitas vezes não fica claro o que ele quer dizer, né. É uma pena né? Porque ele não só faz erros, mas ele não consegue muitas vezes se comunicar, né?

191. M3: Olha eu até anotei aqui, né que o P tem problema de pronúncia, estrutura, vocabulário muito pobre, porque toda hora ele te perguntava: "teacher como eu falo isso, teacher como eu falo aquilo, né?" Então até assim *emprego*, que é uma palavra assim mais comum pra um Intermediário Superior²⁵, né? Coisas comuns ele... coisas básicas ele te perguntava. Ele falou : *if he drinks and don't have a job*, ele tem erros básicos também de gramática...então é mais o P mesmo...muito problemático, nesse sentido de estrutura.

192. P3: Acho que é isso, né? Tudo bem?

Observamos nesse exemplo que o sujeito-mentora recorre ao uso do elogio antes de fazer sua prescrição. M3 avalia positivamente a atmosfera na sala de aula, a qual é criada pelo bom relacionamento que os alunos mantêm entre si. Novamente observamos sujeito-mentor e sujeito-professor fazendo uso de generalizações quando se referem aos alunos, já que M3 e P3 não identificam quais alunos contribuem para que a aula tenha uma atmosfera agradável. Logo após o elogio generalizado, o sujeito-mentora sinaliza que vai falar da posição de avaliadora (segmento 187): *E então é assim*. Após se mostrar como aquele que vai avaliar, M3 mostra que está insatisfeita por duas razões: o produto-aula é inadequado, portanto, o produto da aula, o aluno, deixa a desejar. Ao enunciar *vê se dá para reduzir a quantidade de português na sala de aula né?*, M3 não identifica quem ou quantos falam português na sala de aula, criando, mais uma vez, o efeito de sentido de generalização e indeterminação. Assim, somos levados a concluir que fala-se muito português, e conseqüentemente, o produto-aula é de baixa qualidade, necessitando, portanto, ser normalizado. Porém, ao recorrer à sugestão *vê se dá [...]* e a contração *né* percebemos que a prescrição perde força, já que o professor aparentemente não é obrigado a seguir o que M3 está prescrevendo; assim, o poder de M3 se invisibiliza. Após a generalização, M3 isola um problema específico: o aluno P. Observamos que, até então, M3 e P3 não individualizavam os alunos, contudo, a partir do momento que o erro passa a incomodar, o aluno é nomeado, individualizado. P comete muitos erros, tanto gramaticais quanto lexicais, os quais comprometem sua comunicação. Desse modo, M3 prescreve o que a professora deve fazer: anotar os erros para fazer correção na próxima aula com transparência. P3 concorda com M3 sobre os problemas de P (segmento 190), ela já os tinha detectado anteriormente, mas parece não ter a solução para tais problemas. P3 mostra um sentimento de resignação e solidariedade em relação ao problema do P como observamos

pela enunciação (segmento 190): [...] *É uma pena né*. Notamos também uma tentativa mútua de proximidade entre P3 e M3, pois tanto M3 quanto P3 recorrem à partícula interrogativa no final da frase *né*, que acreditamos vai além da função fática (cf. Coracini, 1995:82). Por se tratar de uma relação de poder, i.e., mentor tentando impor um regime de verdade e professor tentando resistir, porém, de maneira dissimulada, diremos que esse recurso (*né*) cria um efeito de sentido de procura de solidariedade ou apoio por parte de P3 e, de adesão à enunciação por parte de M3.

M3 avalia o desempenho de P quanto à cooperação como positivo, porém, o operador argumentativo *só que* conduz a uma conclusão oposta à primeira parte: *Cooperativo né, tem umas idéias legais, só que... o in.. a estrutura dele, e pronúncia também né? Não só estrutura, a pronúncia dele também, também tá fraca pra um Intermediário Superior. Só que é um conectivo contrastivo que segue o mesmo funcionamento do *mas*. Maingueneau (1997) afirma que os lingüistas distinguem habitualmente dois *mas*: um de refutação e outro de argumentação. O *mas* de refutação aparece quando há uma negação na primeira frase que será retificada na segunda e o *mas* de argumentação liga dois atos distintos. Maingueneau, baseando-se em Ducrot²⁶, apresenta a seguinte explicação sobre o *mas* argumentativo:*

Ducrot parafraseia desta forma o movimento "P mas Q": "Sim, P é verdadeiro; você teria a tendência de, em decorrência disso, concluir R; mas não deve fazê-lo, pois Q (Q é apresentado como um argumento mais forte para não-R do que P o é para R). P é *apresentado* pelo locutor como *devendo* conduzir o interlocutor a concluir R; não está inscrito na natureza das coisas e, fora de contexto, *a priori*, não há nenhuma razão para opor os enunciados que são opostos por *mas*. É o texto que, através de seu movimento, institui uma tal oposição. (MAINGUENEAU, 1997: 165-166)

O conectivo argumentativo *só que* (segunda metade do segmento 189), aliado à narrativa descritiva dos erros cometidos por P, leva-nos a concluir não-R: os problemas de P são realmente graves. A gravidade dos problemas de P é enfatizada nos segmentos 190 por P3 e 191 por M3. Apesar de ambas compartilharem a mesma opinião quanto aos erros imperdoáveis de P, as enunciações de M3 nos segmentos 189 e 191 parecem querer convencer P3 de que os problemas de P são realmente graves. Acreditamos que, pelo fato de o discurso de M3 marcar o dizer do aluno através do uso do discurso direto (primeira parte do segmento

²⁵ Nome fictício do curso

²⁶ DUCROT, O. *Les Mots du discours*. Paris. Éditions de Minuit, 1980.

191) "*teacher como eu falo isso, teacher como eu falo aquilo*", né? Ele falou: "*if he drinks*" and "*don't have a job*," e de recorrer ao seu conhecimento e experiência profissional (segunda parte do segmento 191): *Então até assim emprego, que é uma palavra assim mais comum pra um Intermediário Superior, né? Coisas comuns ele... coisas básicas ele te perguntava então é mais o P mesmo...muito problemático, nesse sentido de estrutura*, cria-se o efeito de ênfase ao problema de P, e ao mesmo tempo, avalia-se negativamente o trabalho de P3. É P3 a responsável pela produção lingüística de P, e se esta não se encontra dentro dos padrões estabelecidos é porque P3 não está desenvolvendo um trabalho satisfatório com relação a P.

Quando esses dados foram coletados, a instituição *locus* procurava se consolidar como uma instituição que oferecia um ensino sólido, já que nos semestres anteriores os alunos vinham se queixando da qualidade dos cursos. Até então, os professores tinham uma atitude mais tolerante com relação ao erro, a maioria era constituída pelo discurso de que "Student errors are evidence that learning is taking place" (SCRIVENER, 1994:109) e eram criteriosos sobre o que e quando corrigir. Porém, as queixas dos alunos levaram a administração da instituição a concluir que não só os professores na Y não corrigiam suficientemente seus alunos, como eram também muito lenientes quanto ao uso da língua materna na sala de aula. Para "agradar", isto é dar uma resposta às queixas do aluno/cliente, a instituição adotou uma nova atitude em relação ao erro: os professores deveriam exercer um controle maior sobre os erros. Desse modo, vemos as condições de produção constituindo o discurso dos professores da instituição *locus*. Já no segmento 190, observamos P3 como um sujeito dividido, constituído tanto pelo discurso pedagógico tradicional quanto pelo moderno: *Porque ele não só faz erros, mas ele não consegue muitas vezes se comunicar, né?* O professor constituído pelo discurso da pedagogia moderna teria dito: *Ele faz erros mas se comunica*. O conectivo *mas* nos diz que o fato de fazer erros se torna irrelevante, já que o aluno se comunica. Contudo, na formulação de P3, o conectivo *mas* é usado como uma conjunção aditiva: *como também*, reforçando, assim, o caráter negativo do erro de P.

M3 conclui sua argumentação reforçando o caráter negativo dos erros estruturais do aluno P (segmento 191): [...] *então é mais o P mesmo...muito problemático, nesse sentido de estrutura*. Chama-nos a atenção o modo reticente de P3 concordar com M3 sobre os problemas de P: *Acho que é isso, né? Tudo bem?* Ao fazer uso da dupla modalização, o verbo opinativo *acho* e a contração *né*, P3 parece não concordar plenamente com a afirmação assertiva de M3 em relação aos erros do aluno, o que nos soa como uma contradição, já que

no segmento anterior (190) P3 faz um relato completo dos erros do aluno. Ademais, diríamos também que, ao formular a enunciação *Tudo bem?* P3 parece querer encerrar a sessão de avaliação nesse momento, como se já tivesse ouvido tudo o que era necessário.

3.1.2.2. Visibilidade do poder para assegurar a qualidade do produto

Nos exemplos que observaremos a seguir, o comportamento dos alunos interfere na qualidade do produto, o curso de inglês oferecido pela professora, e para normalizar e garantir a sua qualidade, a professora recorrerá de maneira explícita às sanções normalizadoras (cf. Foucault, 1975/1999a).

Neste exemplo G e P8 comentam a punição dada a um aluno por ter usado português durante a aula:

Exemplo 13

193. G: "I was talking to myself" (gerente repete o que o aluno falou) when you called that boy who was sitting in the first group, F²⁷? Is it F? The one with...

194. P8: [curly hair]

195. G: curly hair

196. P8: [A]

197. G: A, "I was talking to myself ..."

198. P8: Porque ele falou em português...

199. G: [pois é]

200. P8: ... e aí a resposta dele imediatamente porque assim ...é eu tenho que chamar a atenção algumas vezes dependendo da atividade mas se eu percebo português eu não vou ... **eu só abro o diário e dou um tique...**(grifo nosso)

Medgyes (1994) relata que a proibição da língua materna no ensino de línguas começou na virada do século passado com o Reform Movement (movimento de reforma), sendo depois incorporada pelos métodos Direto e Áudio-lingual. O autor relata que os adeptos da proibição de L1,

[n]ot only encouraged L2 use in the classroom, but made it obligatory and ubiquitous. The most fanatical went as far as to persecute the deviants. Pupils caught using their mother tongue during the foreign language class in Wales, Kenya or France and its colonies, for example, risked corporal

²⁷ As iniciais F e A referem-se a nomes de alunos.

punishment (Phillipson, 1992), while dissident teachers put their jobs in jeopardy. (MEDGYES, 1994: 66)

Recorrer à língua materna consistia em uma falta grave, portanto, passível de punição. Atualmente, porém, alguns especialistas do ensino de línguas têm defendido que o uso da língua materna, por parte do professor, pode algumas vezes significar um ganho de tempo e evitar mal-entendidos, principalmente com relação a explicações gramaticais e lexicais (cf. Nunan, 1996). Porém, quando os alunos, principalmente crianças e adolescentes, usam a língua materna na aula de língua estrangeira, esse fato é visto como um problema grave, que deveria ter sido evitado pelo professor se ele tivesse seguido algumas sugestões, que comumente aparecem em livros de metodologia de ensino de línguas, como por exemplo, as que encontramos em Scrivener (1994):

- [...]
- Have short, clearly demarcated sections of the lesson when English is the first language; at other times other languages are possible.
- Only 'hear' English.
- Spend a lot of time on fluency work without correction.
- Establish that you are delighted for them to speak any English at all.
- Communication is your priority, rather than accuracy.
- Don't tell off learners for not using English but keep operating in English yourself.
- Create lots of pair and small group activities that require them to do something with English without the loss of face of getting it wrong in a bigger group. (SCRIVENER, 1994: 192)

Essas sugestões mostram que o professor é o grande responsável pelo fato de os alunos falarem ou não inglês na sala de aula, é ele quem prepara as condições necessárias para que isso ocorra. Vemos, nas sugestões de Scrivener (op.cit.), a preocupação em não pressionar o aluno, em elogiá-lo sempre que ele usa inglês, em não deixá-lo desconfortável perante um grande grupo, enfim, é a política do afeto em ação, pois se assim for feito, acredita-se que a aprendizagem desse aluno será bem sucedida. Para a instituição *locus*, isto significa a manutenção do aluno, portanto, garantia de sua fonte de renda.

Semelhantemente a M3 e P3, observamos no discurso de P8 a imbricação do discurso pedagógico tradicional. Por trabalhar em uma instituição que segue um método mais moderno

de ensino, podemos inferir que P8 é um sujeito-professora constituído predominantemente pelo discurso da pedagogia moderna. Porém, no excerto analisado observa-se que a professora adota um comportamento mais comum à pedagogia tradicional.

No exemplo acima, os alunos falam inglês na sala de aula enquanto estão sendo vigiados, porém, quando imaginam que o poder disciplinar não os está vigiando, por exemplo, quando falam para si (*I was talking to myself*) voltam para o português e são punidos exemplarmente. Para elevar o nível do aluno (qualidade do produto fornecido pela instituição ao mercado) e a qualidade do produto / curso fornecido ao aluno/cliente, a professora não hesita em recorrer a uma prática conservadora, aplicando-lhes uma sanção normalizadora (cf. Foucault, op. cit.): *abrir o diário e dar um tique*.

Observaremos outro excerto no qual o ato de punir o aluno com o tique se repete, porém, agora, a professora tenta minimizar a sua importância.

Exemplo 14

201. G: Eu vi que aquela ...quem é aquela que tava no chão, engraçadinha ...
 202. P8: [ah, a L²⁸]
 203. G: ...é... a de cabelo comprido, não, não é a L,
 204. P8: [ah, a B²⁹]
 205. G: é que she complained when you gave her a tick
 206. P8: [ahhh]
 207. G: ...she said 'it's not fair' não é? Mas eu acho que isto err...
 208. P8: [eu não vou... eu não pretendo prejudicar nenhum aluno com isto entendeu?]

Acreditamos que P8 tenta minimizar a importância da punição por duas razões. A primeira seria a heterogeneidade da sujeito-professora, constituída pelos discursos da pedagogia moderna, da ideologia neoliberal e da pedagogia tradicional. Todos esses discursos constituem P8, contudo, esse "encontro" nem sempre é harmônico, muito pelo contrário, tais encontros, muitas vezes, causam desconfortos e conflitos. A segunda razão nos remete às formações imaginárias (cf. Pêcheux, 1969). O sujeito-avaliador, a gerente, ocupa uma posição hierarquicamente superior ao sujeito-professora na escola, portanto, legitimada a rejeitar ou a aceitar determinados discursos. A relação hierárquica acaba interferindo no discurso da

²⁸ Nome de aluno

²⁹ Nome de aluno

sujeito-professora, que inconscientemente ou não, adapta-o às circunstâncias, minimizando a importância de seus atos: *eu não vou... eu não pretendo prejudicar nenhum aluno com isto entendeu?*

No próximo exemplo vemos a professora recorrer a *broncas* para manter o bom andamento da aula, porém, mais uma vez não se sente confortável com essa prática:

Exemplo 15

209. P8: ... agora a minha preocupação específica com rapport é porque já faz algum tempo que eu não trabalho com estes pequenos... trabalho com....

210. G: [mas eu achei neste ponto....]

211. P8:... e aquilo que você comentou, você fez comentário que você percebeu a minha presença firme mas não...

212. G: [não ... não disturbing... não interfere... não uma interfere da sua parte dominante]

213. P8: não brava, tá, autoritária, porque esta é a minha preocupação, por isso que eu coloquei o rapport como alguma coisa que eu queria que alguém observasse...

214. G: : É , e eu sabia que era uma classe difícil...

215. P8: Porque eu não quero ser a bruxa da[professora ri]

216. G: Não, você na verdade não é nenhum um pouco bruxa lá, porque na verdade eles te respeitam muito e você deu uma bronca feia num momento lá e você viu que... eles não estão reclamando...

A professora sabe que determinadas práticas não são recomendadas pela pedagogia moderna e, espontaneamente, pediu à gerente para assistir a sua aula e observar o seu relacionamento com os alunos, pois está preocupada com a sua imagem de professora moderna (segmento 215): *Porque eu não quero ser a bruxa da....* O sujeito-gerente, representante da instituição, também constituída pelo discurso da ideologia neoliberal além dos discursos da pedagogia moderna e tradicional, não só concorda com a prática conservadora, como relata à professora que os alunos também a aprovam. Esses alunos estão acostumados com técnicas conservadoras na escola regular e tal como os sujeitos-professor e avaliador, são constituídos pelo discurso tradicional, conseqüentemente, não há grandes queixas.

Em um outro momento, para fazer com que os alunos produzam de maneira adequada, P8 recorre a seu poder explícito de professora:

Exemplo 16

217. P8: [tem duas mesticinhas]

218. G: você tentou pôr elas junto com os outros?

219. P8: Já, elas são detonadas

220. G: [é eu imagino]

221. P8: ...vou tentar mais uma vez agora que eles ...e é assim elas não se misturam/ se tem que entrevistar...

222. G: [hum]

223. P8: elas não vão até as outras meninas, nem as outras meninas vão até elas / eu pego e falo: você faz com esta...

224. G: [é, é]

225. P8: aí elas fazem só que eu mando... aí é mandar mesmo.....

P8 diz que o uso do poder explícito produz resultados positivos (segmento 224 e 225): [...] *eu pego e falo: você faz com esta.../ aí elas fazem[...]*. Em seguida, P8 introduz a segunda oração pelo operador argumentativo *só que* (*só que eu mando*), que pode, nessa enunciação, conter tanto a idéia de contraste (cf. discussão do exemplo 12) quanto de explicação:

- aí elas fazem, *porém*, eu mando... aí é mandar mesmo.

- aí elas fazem. Fazem *porque* eu mando...aí é mandar mesmo.

Se considerarmos a idéia de contraste, a primeira sentença se enfraquece, é como se o fato de as alunas fazerem o que a professora propõe perdesse o seu valor, já que elas fazem, porém, a professora tem que mandar. A oposição sugere que P8 ficaria mais satisfeita se o consentimento tivesse ocorrido pela adesão das alunas e não pelo uso da força, do poder explícito.

Se considerarmos que *só que* introduz uma explicação, o efeito de sentido criado se torna outro: as alunas fazem o que deveriam fazer porque o poder é explícito e soberano. Esse poder produz resultados, portanto, é natural que seja usado.

No próximo exemplo observamos P3, professora de outra unidade, também considerando o controle visível como gerador de resultados positivos. Vejamos o exemplo:

Exemplo 17

226. P3: Então eles teriam o direito de falar, mas é uma turma muita quieta, uma turma que participa pouco, então eu acho que eles teriam que ter tido um papel de ter que falar alguma coisa de cada crime, dar opinião. Eles tinham, né. [inc], mas cê vê que é tudo muito complicado.

227. M3: Tirando os mais falantes, né? Que até representaram....

228. P3: Eu sempre procu... eu sempre procuro uma atividade onde eles sejam quase que obrigados a falar em inglês, porque se eu do(u) uma atividade, por exemplo, dois grupos trabalhando simultaneamente um vai (es)tar, quando eu tiver perto, vai (es)tar falando em inglês e o outro vai (es)tar falando em português. Então é... foi até por isso que eu pedi pra você... se você...quando você falou que você tinha que assistir uma turma, eu sugeri essa. Por que é uma turma que se trabalha até o uso de português.... também. Então você tem que dar uma atividade que eles têm que falar, mas tem que ser muito controlada. Por que se não...

229. M3: Humm?

230. P3: ...confesso, tudo em português.

Quando se refere à participação dos alunos na aula, P3 usa o verbo de obrigação *ter* no segmento 226 e o adjetivo *obrigados* seguido da preposição *a* no segmento 228 : [...] *eles teriam que ter tido um papel de ter que falar alguma coisa, dar opinião. Eles tinham, né... mas (vo)cê vê que é tudo muito complicado/ [...] quase que obrigados a falar em inglês, tem que dar uma atividade, tem que ser muito controlada*. P3 relata que se não controlar a atividade, i.e., se não exercer um controle visível, os alunos não produzem adequadamente, já que os alunos recorrem ao uso da língua materna. P3 defende o uso do poder explícito, porém, sente-se perdida, pois ao mesmo tempo que advoga em favor do poder explícito como algo hipotético (*teriam*), nos revela que de certa maneira esse poder foi exercido: *Eles tinham, né, mas não produziu os resultados esperados, deixando P3 com um sentimento de impotência, frente à incompreensão de um fato*.

A produção inadequada dos alunos também gera em P3 um sentimento de culpa (segmentos 228 e 230) e é ela quem *confessa* que seus alunos não falam em inglês quando deixados mais livres: [...] *o outro vai tar falando em português [...] / ...confesso, tudo em português* (discutiremos a confissão mais detalhadamente no item 3.3).

Nos exemplos acima vimos que o comportamento dos alunos interfere na qualidade do produto oferecido pelas professoras, P8 e P3 , obrigando-as, assim, a recorrer ao exercício do poder visível para que a qualidade não seja afetada. Portanto, para normalizar, para que o aproveitamento de seus alunos esteja dentro do esperado pela instituição e pelo aluno/cliente, essas professoras recorrem a procedimentos que acabam trazendo à tona os discursos conflitantes que as constituem, o pedagógico tradicional e o moderno.

3.2. Momento ápice da confissão: admissão do pecado

Nos exemplos apresentados até o momento observamos como o poder é exercido pelos sujeitos-avaliadores, os quais ora deixam seu poder invisível, ora mais visível. Consideramos momentos de invisibilidade do poder, quando os sujeitos recorrem a determinadas marcas lingüísticas que criam o efeito de sentido de invisibilidade, e consideramos momentos de visibilização do poder, quando os sujeitos-avaliadores recorrem a prescrições sobre o que os sujeitos-professores devem fazer para normalizar a situação criada. Contudo, mostramos que mesmo essas prescrições também aparecem minimizadas ora pelas mesmas marcas encontradas nos exemplos em que o poder se mostra menos visível, ora por formas diferentes, como por exemplo, a sugestão (exemplo 12) e o futuro do pretérito. Vemos, assim, que mesmo quando visível, o poder tenta se camuflar, não é mais aquele poder soberano que se fazia obedecer cegamente sem questionamentos. Acreditamos que em ambos os tipos de poder, a dissimulação é operante pois ela encoraja o professor a confiar no seu avaliador e, portanto, a se expor. Os elogios, as modalidades, as *display questions* usadas pelo avaliador criam um efeito de sentido de preparação de terreno para extrair a confissão do sujeito-professor: *como é que foi, você alcançou o objetivo?, você acha que a aula foi um sucesso ou...?* Ao responder a essa pergunta, o sujeito-professor reconstituirá a experiência e, assim, passará a se conhecer e se fará conhecer.

Vejamos a seguir como diferentes sujeitos-professores respondem a essa pergunta e que efeitos de sentido são produzidos.

Exemplo 18³⁰

231. P3: Acho que é isso, né? Tudo bem?

232. M3: Tem mais alguma coisa pra falar? [inc]

233. P3: Não acho que foi tudo o que eu senti mesmo, exatamente. O P, a preocupação com o P...

234. M3: Huhumm.

235. P3: Pelo fato de como eu te disse ... ele encorajar tudo, participar, ele é super importante, é uma peça importante no grupo.

236. M3: Sem dúvida.

³⁰ Este excerto é continuação do exemplo 12.

237. P3: [inc] Mas por outro lado ele comete muito erros, com um [inc], é uma coisa que eu penso. [inc] nessa atividade específica eu gostaria que tivesse mais pessoas participando simultaneamente.

238. M3: Eu acho que em grupos menores

239. P3: Hahann

240. M3: Se você tivesse feito, ao invés de um de nove, ter feito dois, né, quatro e cinco. E ter dado mais papéis, advogados [inc], todos participassem mais.

241. P3: É, é, a idéia é que todos participassem ao mesmo tempo, pra que todos tivessem chances de expressar idéias, né?

242. M3: Huhumm

243. P3: [inc] com júris, mas eu acho que o fato de ser júri só se for um aluno muito extrovertido, porque o júri dá, dá opinião. mas ele não é chamado a dar, né? Eu devia talvez ter colocado todos numa situação onde eles fossem obrigados a dar uma opinião. E, e como, eles (es)tavam colocados [inc] como júris populares...

244. M3: Huhumm.

245. P3: Então eles teriam o direito de falar, mas é uma turma muita quieta, uma turma que participa pouco, então eu acho que eles teriam que ter tido um papel de ter que falar alguma coisa de cada crime, dar opinião. Eles tinham, né. [inc], mas cê vê que é tudo muito complicado.

246. M3: Tirando os mais falantes, né? Que até representaram....

247. P3: Eu sempre procu... eu sempre procuro uma atividade onde eles sejam quase que obrigados a falar em inglês, porque se eu dê (sic) uma atividade, por exemplo, dois grupos trabalhando simultaneamente um vai tar, quando eu tiver perto, vai tar falando em inglês e o outro vai tar falando em português. Então é... foi até por isso que eu pedi pra você... se você...quando você falou que você tinha que assistir uma turma, eu sugeri essa. Por que é uma turma que se trabalha até o uso de português.... também. Então você tem que dar uma atividade que eles têm que falar, mas tem que ser muito controlada. Por que se não...

248. M3: Humm?

249. P3: ...confesso, tudo em português.

250. M3: Huhumm. Eu acho que até você poderia pegar um aluno, vamos supor se fossem dois grupos, um de 4 e um de 5. Um advogado, o outro apresenta o crime, é... um deles anotar os erros. Pensando assim no P, na estrutura, um seria tipo de um secretário da atividade, anotaria os erros, todos erros, de gramática, pronúncia. que ele conseguisse detectar, né. Pra até te ajudar a depois fazer uma transparência pra fazer uma correção mais tarde. É uma outra idéia.

No final de nossa análise do exemplo 12 dissemos que P3 parecia querer terminar a sessão naquele momento sinalizando com a pergunta *Tudo bem?* Contudo, M3 não parece compartilhar da mesma intenção, já que continua a sessão de avaliação perguntando a P3 se ela tem mais alguma coisa a falar. M3 assemelha-se a um juiz dando a última chance para P3 se defender. Poderíamos dizer que o discurso jurídico, nesse momento, perpassa o discurso pedagógico: depois de os fatos apresentados, o professor tem direito à palavra para tentar evitar sua condenação.

Novamente os erros de P voltam à cena; são eles que levarão P3 ao ato de confissão. Ela reconhece, mais uma vez, que P é um problema em função de seus erros, mas ao mesmo tempo sabe que sua participação é importante para a aula, já que os outros não participam muito. Apesar de saber que a classe não é, na maioria das vezes, muito participativa, P3 diz que *nessa atividade específica eu gostaria que tivesse mais pessoas participando simultaneamente* (segmento 237). Por que nessa atividade específica e não em todas as outras? P3 parece estar preocupada com o fato de estar sendo observada, já que a mentora poderá perceber que o desempenho lingüístico dos alunos está aquém do desejado para o nível, e poderá, então, concluir que o curso administrado não está cumprindo seu papel. P3 parece não se dar conta de que outro tipo de controle ou vigilância já se instaurou, i.e., a auto-vigilância. No segmento 247 tomamos conhecimento de que foi P3 quem escolheu o grupo em que seria observada. P3 escolheu o seu grupo mais difícil, aquele que mais apresentava problemas de aprendizagem, portanto, aquele que revelaria quão eficiente ou ineficiente era o seu desempenho como professora. Concluimos, assim, que a aprendizagem dos alunos também é um tipo de controle que faz parte do panóptico institucional, já que ela revela e controla a prática do professor.

Nos segmentos 237 (*eu gostaria que tivesse mais pessoas[...]*) e 241 (*A idéia é que todos participassem ao mesmo tempo, pra que todos tivessem chances de expressar idéias, né?*), P3 começa a esboçar sua confissão, que se concretiza no segmento 249 *...confesso, tudo em português*. O uso do futuro do pretérito indica um desejo e não algo que tenha acontecido, assim, P3 parece falar de uma ação futura com possibilidade de acontecimento e não de uma ação passada. P3 ainda não parece reconhecer que cometeu algum erro na preparação e gerenciamento das atividades. Caso P3 tivesse usado o futuro do pretérito seguido do pretérito imperfeito do subjuntivo teríamos uma confissão mais clara de P3: *eu gostaria que tivesse tido mais pessoas [...]* Ademais, o uso da contração *né* no fim do segmento 241 causa um efeito de sentido de cumplicidade ao que P3 acabou de enunciar. P3 parece lembrar a M3 que *é assim que as coisas funcionam não?* Contudo, M3, no segmento 240 (*Se você tivesse feito*), deixa sua crítica clara ao responder a P3 usando o pretérito imperfeito do subjuntivo composto, minimizando-a, porém, na segunda parte do mesmo segmento, *todos participassem mais* ao invés de *todos teriam participado mais*. No segmento 250, M3 introduz sua prescrição, recorrendo novamente ao futuro do pretérito, falando, portanto, de maneira hipotética, e não como se P3 realmente deveria ter feito o que ela sugere: *Eu acho que até*

...você poderia pegar um aluno[...], o outro apresenta o crime[...], [...]um seria tipo de [...], anotaria os erros [...]. Acreditamos que M3 se mostra pouco à vontade na posição prescritiva, já que inicia sua prescrição modalizando-a através do verbo opinativo *acho*, usando em seguida o condicional e finalizando com *É uma outra idéia*.

Exemplo 19

251. G: ...e como é que foi, como é que rolou isso que pra você enfim deu tempo?

252. P8: Então...tenho tido muita dificuldade é com o timing tanto que eu tou atrasada com esse grupo né na programação e.... é assim com o tempo eu venho cada vez tentando ajustar melhor isso e é acho que gerenciamento mesmo do grupo ali pra que as coisas aconteçam no tempo esperado e...

253. G: Quanto que você tá atrasada, as outras classes já estão na unidade 3 ...

254. P8: Eu acho que eu estou umas duas aulas atrasadas

255. G: [atrasadas]

256. P8: é...já deveria...

257. G: Tá e você consegue recuperar isso?

258. P8: É

259. G: [Porque, você tem que ir até que unidade? Até a quatro?]

260. P8: Até a cinco. Ah, bom, vou ten... agora vou... conhecendo melhor o grupo e tudo o mais é....acho que dá prá imprimir um ritmo diferente né e eles também já me conhecem melhor e a gente né.... conseguir avançar um pouco... bom....mas enfim a aula tinha um objetivo lingüístico né lá, dois aliás...

Depois da preparação à confissão conseguida através dos diversos mecanismos de invisibilidade de poder, a professora se sente mais à vontade para falar de seus *pecados*. Admite que tem dificuldades com o *timing* e a causa, segundo ela, é sua incapacidade em gerenciá-lo, o que acaba provocando “prejuízos”, i.e., atraso das unidades. Ao mencionar números, *estou umas duas aulas atrasadas*, ela mais uma vez admite sua culpa e já faz a auto-crítica *é...já deveria....*. A gerente não precisa adverti-la quanto ao atraso das unidades, pois, devido à internalização do controle, P8 já sabe que unidade deveria estar trabalhando e já se aplicou a penalidade: vai imprimir um outro ritmo e avançar mais.

Para a gerente, a professora é a responsável pela solução do problema: *Tá e você consegue recuperar isso?* Como mencionamos no capítulo I, a autonomia do professor é um dos objetivos do PER que coincide com um dos pontos da gerência de qualidade total: o valor do ser humano é medido pela sua capacidade de solucionar problemas (cf. Hosotani, op. cit.). Observamos que P8 corresponde, assim, às expectativas da instituição. P8 é a professora *ideal* para a empresa, consciente de seu problema e preparada para mudar sua prática a fim de obter

melhores resultados, como verificamos no segmento 260:... *Ah, bom, vou ten... agora vou... conhecendo melhor o grupo e tudo o mais é....acho que dá prá imprimir um ritmo diferente né e eles também já me conhecem melhor e a gente né.... conseguir avançar um pouco... bom....mas enfim a aula tinha um objetivo lingüístico né lá, dois aliás...*

É interessante como a heterogeneidade do sujeito-professor e do sujeito avaliador aparece na materialidade lingüística, com o uso de um vocabulário próprio do discurso neoliberal: *timing, ajustar, imprimir um ritmo, programação, gerenciamento*. A heterogeneidade desses sujeitos é também definida a partir da relação do que é dito (intradiscurso) com outros enunciados já feitos (interdiscurso) da esfera do discurso neoliberal de qualidade total.

Vejamos a seguir mais um exemplo (continuação do exemplo 3) em que o professor cede à confissão:

Exemplo 20

261. M2: Tá. Huhumm. Então se você pensar no teu objetivo, (vo) cê acha que a aula foi um sucesso ou...

262. P2: Eu acho que... eu num não tive tempo de.... porque a parte no fim, quando chegamos às questions já (es) tava quase na hora de, de acabar a aula. Então dei uma homework, poderia ter ficado até um pouquinho mais.

263. M2: Humm.

264. P2: Mas eu acho que, eu não saí da aula me sentindo muito successful.

265. M2: Mas, assim, porque é uma aula de 50 minutos.

266. P2: É.

267. M2: Né. E na outra aula você voltou a isso, ou não?

268. P2: Ah sim, na outra aula.....

269. M2: Né, por que assim, não dá, 50 minutos...

P2 também admite seu pecado: não trabalhou bem as perguntas porque acha que não teve tempo e já engatilha um arrependimento: *...poderia ter ficado um pouquinho mais*. P2 saiu da aula sentindo-se derrotada como se o fato de não ter tido tempo fosse uma deficiência sua. Quem ameniza sua culpa é a própria avaliadora, lembrando-a que isso aconteceu porque é uma aula de 50 minutos. Quando M2 sai em defesa de P2, poderíamos dizer que ela ocupa a posição de sujeito-professor, ciente de que é difícil realizar um trabalho completo em tão pouco tempo. Todavia, no segmento 267, M2 assume novamente a posição de sujeito-representante da instituição e cobra a correção do erro: *E na outra aula você voltou a isso, ou*

não? Devemos nos lembrar aqui de dois princípios da Escola de Qualidade Total: *Melhoria constante e não-aceitação do erro*. Em virtude de M2 fazer uma afirmativa seguida de pergunta, parece-nos que M2 espera somente que P2 confirme que corrigiu seu erro na aula seguinte, pois seria inadmissível não tê-lo feito.

3.3 - Resistências do sujeito-professor e do sujeito-avaliador

Iniciaremos nossa análise de resistências do sujeito-professor retornando ao exemplo 1, apresentado quando discutimos o poder invisível. A princípio (exemplo 1), P8 é seduzida pelo elogio de G e assujeita-se, pois ri, concordando; porém sua resistência aflora quando se recusa a concordar sem restrições com G, que diz que os alunos são bons (segmento 4) *é de language realmente...*, deixando claro que os alunos são bons mas somente quanto à produção lingüística e não quanto à disciplina. A representação que essa professora faz de um bom aluno parece ser o que tem não somente um bom aproveitamento lingüístico, como também é aquele que se comporta bem, o que nos remete ao discurso pedagógico tradicional: o bom aluno é aquele que tira boas notas e não apresenta problemas de disciplina.

Encontramos outro momento de resistência de P8 no exemplo 19 (segmento 260). P8, após se dobrar ao poder de G e iniciar o processo de confissão, bruscamente sinaliza a sua interrupção e parte para outro tópico, i.e., os objetivos da aula: *... Ah, bom, vou ten... agora vou... conhecendo melhor o grupo e tudo o mais é...acho que dá prá imprimir um ritmo diferente né e eles também já me conhecem melhor e a gente né... conseguir avançar um pouco... bom....mas enfim a aula tinha um objetivo lingüístico né lá, dois aliás...*

As palavras *bom, mas enfim* quebram repentinamente o fluxo da confissão que vinha sendo feita pela professora, como se o ato de confessar a estivesse incomodando, ou como se a confissão já tivesse sido suficiente. Assim, P8 muda o curso de sua conversa com G para algo mais concreto, externo e mensurável: os objetivos lingüísticos da aula.

Encontramos outra manifestação de resistência nas interações entre P3 e M3 no exemplo 6. Apesar de o sujeito-mentora encorajar P3 a falar sobre os diversos momentos de sua aula, P3 se recusa a refazer os passos da aula: *Não, não sei se eu, se eu conseguiria refazer os steps...* P3 não aceita a sugestão de M3 para refazer os passos da aula, e assim, tornar-se objeto de saber para si e M3. Porém, P3 confessa-se em relação a outro aspecto da aula: a aula teve problemas de direção: *Porque às vezes você planeja uma coisa e a direção*

vai sumindo um pouco até pela necessidade da hora. Então não sei se eu conseguiria. Mas eu acho que eles interiorizaram sim, algumas das punições, na verdade, era isso. Alguns dos crimes e as punições.

Ao introduzir sua próxima enunciação pelo conectivo *então*, P3 conclui que é o fator *tempo* que a impede de refazer os passos da aula. Contudo, para P3 não parece importante o processo e sim o produto, já que os alunos interiorizaram as *punições* e *crimes*. O uso da conjunção *mas* enfraquece o que foi dito anteriormente, reforçando, assim, a resistência de P3.

Diríamos que há dois enunciadores no segmento de P3: um que admite ter havido um erro e outro que diz que, apesar dos erros, o resultado foi positivo. Notamos que nesse processo de se confessar, P3 descobre qual era o objetivo de sua aula: [...] *na verdade era isso. Alguns dos crimes e as punições*. P3 se faz conhecer para o outro, M3, e para si mesma.

Depois que P3 descobre seu objetivo, verificamos que suas frases (segmento 104) passam a ser mais assertivas: *Em termos de vocabulário. Trabalharam com o vocabulário que eles conheciam*. Contudo, M3 não se deixa convencer plenamente, pois modaliza sua fala ao concordar com P3: *Eu acho que eles trabalharam*.

P3 reforça sua resistência recorrendo mais uma vez às frases assertivas e à repetição do verbo *sabiam* e conclui com uma frase assertiva que não deixa dúvidas sobre ter alcançado seu objetivo naquela aula (segmento 106): *Eles sabiam a sentença que tinham que dar, eles sabiam o crime que a pessoa tinha cometido e a sentença que devia ser dada. Era esse o objetivo principal*.

Passemos a seguir a outro excerto em que a resistência também é evidente. No semestre anterior à sessão de avaliação que iremos focar, a instituição priorizava uma aula que, segundo Araujo (2003), seguia o modelo do ciclo de aprendizagem experimental. Esse modelo baseia-se na filosofia educacional de John Dewey (apud Kolb, 1984) além de outros autores como Lewin, Piaget, Freire e Illich (apud Kolb, 1984). Essa abordagem enfatiza que a experiência do aluno deve ser utilizada como fonte de aprendizagem e desenvolvimento. Os professores da Y estavam já há mais de um ano tentando colocar suas aulas dentro deste modelo quando a instituição percebeu que tal modelo não se adequava a todo tipo de aula, principalmente para as aulas do nível básico, já que se tornava difícil fazer um diagnóstico daquilo que o aluno já sabia, porque, na maioria das vezes, ele não trazia muito conhecimento prévio. No semestre em que essa sessão de avaliação aconteceu, a instituição dizia que os professores na Y desperdiçavam muito tempo diagnosticando o conhecimento do aluno e não

faziam mais *drills*, conseqüentemente, a fase dedicada à prática na aula era ignorada. Desse modo, a instituição, se valendo dos mentores ou quem quer que observasse as aulas dos professores, começou a enfatizar que não era mais necessário fazer o diagnóstico em níveis básicos e pregava também uma volta aos exercícios orais repetitivos, porém contextualizados. No excerto a seguir, observamos M5 sugerindo a P5 que use, portanto, mais *drills*, e P5 justificando o pouco uso de *drills* em virtude de ter recebido críticas de uma gerente no passado por ter usado *drills* durante uma aula em que foi observada.

Exemplo 21

270. P5: [...] porque uma vez a C foi me assistir e ela falou que eu dei *drills*
 271. M5: [e não poderia ter dado]
 272. P5: e eu não poderia ter dado entendeu? Então é uma coisa assim você não sabe
 273. M5: [porque dependendo do nível, dependendo do nível]
 274. P5: na hora muda, muda muito...
 275. M5: Por que dependendo do nível, básico 1, 2 , por exemplo, você vai ter mesmo...é claro que não é aquele drill assim mecânico né
 276. P5: [Nãoooooo, um drill mais meaningful entendeu?]
 277. M5: é isso daí então de repente preparar alguma coisa pra eles estarem
 278. P5: [eu faço, eu faço muito]
 279. M5: um perguntando pro outro ...
 280. P5: Eu faço, isso eu faço muito, eu uso todo o material que tá integrado mais o material que eu preparo, entendeu? Não, eu faço bastante...
 281. M5: Então isso é alguma coisa que eu queria tá perguntando pra você porque nesta aula acho que eu vi o chorus repetition daquele exercício do tape...
 282. P5: [do livro? ah com o tape]
 283. M5: Não foi?
 284. P5: É... não... eu só fiz um chorus repetition
 285. M5: [é...repetição do vocabulário]
 286. P5: E daí depois a gente fez pair work né?
 287. M5: É... talvez... então como eles fizeram o pair work, antes de ir pro pair work, fazer uma chorus repetition da sentença toda, não em word-level mas da sentença toda
 288. P5: [hum]
 289. M5: que era né "what do you like doing in your spare time? Oh, I like playing football" e aí fazer mesmo aquela coisa de ping-pong, aquela coisa mais dinâmica né, mas trabalhar mais mesmo, porque como era a primeira vez que eles estavam vendo aquilo né, o *ing* depois do *like* é uma coisa nova pra eles né, porque inclusive eles estavam assim né "como"? Aquilo não é presente contínuo né ?
 290. P5: [é aconteceu mesmo]
 291. M5: então cria assim uma ...um ponto de interrogação, eles estão vendo mas a ficha não cai tá? Então só pra reforçar mesmo. Ah, então isso que eu ia te perguntar aqui, eu... você explica, depois você traduz as suas instruções né? Por quê? Você acha que eles não entendendo...?
 292. P5: [algumas vezes, algumas coisas]

293. M5: algumas vezes né, tenta tenta não traduzir
294. P5: [eles não fazem nada, fazem tudo errado]
295. M5: e se você der um model ?
296. P5: Não... eu **dou** sempre, (*voz alterada*) nem sempre eu dei mas eu dou sempre...entendeu?
297. M5: [é]
298. P5: M5, eu dou essas aulas, sabe quantos anos? 23 anos, entendeu? Eu dou aulas pra Básico, pra Pré-intermediário, eu sei como lidar com eles, mas eu não sei...é realmente ...
299. M5: Porque é um livro novo né e fica essa coisa nova
300. P5: [não... horroroso]
301. M5: essa idéia nova do ciclo
302. P5: [é um livro horroroso]
303. M5: de tá criando o diag..., de tá querendo fazer o diagnóstico, isso tudo acaba mexendo com o jeito que a gente normalmente trabalha e acaba interferindo naquilo que a gente fazia bem
304. P5: [é, é].
305. M5: Eu achei legal aquela coisa do *error correction* de você colocar aquelas palavras na lousa e ...e pedir pra todo mundo repetir, porque foram aquelas palavras que mais causaram dificuldade ... *sunbathing, postcards*. [...]

P5 mostra seu ressentimento com C, representante da instituição, por ter sido criticada por usar *drills* em outra aula. Desse modo, P5 tentou se adequar ao que a instituição desejava e, assim, reduziu o uso dos exercícios repetitivos, porém, agora a instituição já instaurou outro regime de verdade: os *drills* devem ser usados novamente. P5 se mostra desorientada com as mudanças (segmento 272): *Então é uma coisa assim você não sabe*. M5 tenta justificar o uso novamente dos *drills* trazendo um elemento novo: agora eles não são mecânicos, ao que P5 acrescenta com veemência *Nãoooooooo, um drill mais meaningful entendeu?* (segmento 276). P5 deixa claro que ela sabe como os *drills* devem ser e ainda questiona M5 se ela entendeu que eles devem ser *meaningful*. Se P5 sabe da importância dos *drills* e não os usou, o mais natural seria, então, M5 questionar P5 sobre o porquê de sua decisão de não recorrer aos *drills*, contudo, ela timidamente prescreve (segmento 277): *é isso daí então de repente preparar alguma coisa pra eles estarem [...]* e antes que termine sua formulação, P5 já rebate com sentenças assertivas (segmento 278): *eu faço, eu faço muito*. M5 continua na sua explicação do que seria um *drill* (segmento 279): *um perguntando pro outro* e mais uma vez P5 afirma (segmento 280): *Eu faço, isso eu faço muito, eu uso todo o material que tá integrado mais o material que eu preparo, entendeu? Não, eu faço bastante...* Diante da resistência de P5, M5 parte para a narrativa dos eventos daquela aula para convencer P5 de

que não houve *drills*, de que houve pouca repetição. M5 não deixa seu poder visível, suas sentenças são modalizadas, cautelosas (segmento 281): [...] *nesta aula acho que eu vi o chorus repetition daquele exercício do tape*. Quando M5 recorre a um evento específico, a resistência de P5 se abranda (segmento 284): *É... não... eu só fiz um chorus repetition*. Contudo, imediatamente P5 lembra a M5 que houve um *pair-work* (segmento 286), e novamente M5 argumenta que poderia ter havido mais repetição, algo mais dinâmico parecido com um ping-pong, i.e., um pergunta e outro responde rapidamente (segmentos 287,288). Trazendo seu conhecimento pessoal conjugado com uma subordinada causal, M5 parece convencer P5 de que se tivesse feito como sugerido, os alunos não teriam ficado perdidos (segmento 289): [...] *porque inclusive eles estavam assim né "como"?* P5 novamente então tem sua resistência vencida (segmento 290): *é aconteceu mesmo*.

A não resistência de P5 abre, mais uma vez, espaço para que M5 possa reforçar o porquê do uso dos *drills* e imediatamente faz outra crítica à prática de P5, desta vez ao uso da língua materna nas instruções (segmento 291): *então cria assim uma ...um ponto de interrogação, eles estão vendo, mas a ficha não cai tá? Então só pra reforçar mesmo. Ah, então isso que eu ia te perguntar aqui, eu... você explica, depois você traduz as suas instruções né? Por quê? Você acha que eles não entendendo...?* Quando M5 menciona o uso da língua materna, P5 não espera novamente que ela termine a frase e já a corrige (segmento 292): *algumas vezes, algumas coisas*. M5 mais uma vez prescreve (segmento 293): *tenta, tenta não traduzir*. Porém, P5 rejeita a sugestão de maneira assertiva, usando como argumento a incapacidade dos alunos (segmento 294): *eles não fazem nada, fazem tudo errado*. Frente a essa resistência, M5 mais uma vez invisibiliza seu poder de avaliadora e sugere *e se você der um model?* (segmento 295). P5 reage agressivamente (segmento 296): *Não... eu dou sempre, nem sempre eu dei mas eu dou sempre...entendeu?* Diante de mais um momento de resistência inesperado, M5 não tem reação, apenas esboça um *é* e P5 busca amparo para sua resistência em sua longa experiência profissional (segmento 298): *M5, eu dou essas aulas, sabe quantos anos? 23 anos, entendeu? Eu dou aulas pra Básico, pra Pré-intermediário, eu sei como lidar com eles, mas eu não sei...é realmente ...*

Esse último momento de resistência de P5 intimida M5, que acaba procurando razões para justificar a prática confusa de P5 (segmento 299): o livro novo, o ciclo e o diagnóstico. A resistência ostensiva de P5 também acaba fazendo com que M5 encontre razões para elogiar o

trabalho de P5 naquela aula: a correção dos erros na lousa, seguida de repetição em coro (segmento 305).

Nesta seção analisamos alguns momentos de resistência que ocorreram nas sessões de avaliações entre sujeitos-avaliadores e sujeitos-professores. Analisamos quatro exemplos sendo os dois primeiros entre a gerente e P8 e os dois últimos entre mentores e professores diferentes (M3, M5 P3 e P5). Nos quatro exemplos, o poder dos avaliadores não se mostra plenamente, porém, isso não evita que a resistência aflore no discurso dos professores avaliados. Tomamos a liberdade de mudar o aforismo *onde há poder, há resistência* (FOUCAULT, 1976/1999b:91) para *Onde há poder, mesmo que invisível, há resistência*.

3.4. Vigilância

Até o momento descrevemos como se processa o *exame* da prática do professor por meio de uma avaliação de uma aula observada. Foucault (1975/1999b) diz que o exame engloba a técnica dos dois instrumentos do poder disciplinar: vigilância hierárquica e sanção normalizadora. Em nosso estudo, até o presente momento, temos observado que durante o *exame*, ocorre a sanção normalizadora (as prescrições, conselhos, planos de ação a serem seguidos pelo sujeito-professor) e também um encorajamento à confissão; o professor é induzido a dizer o porquê de determinadas atividades, deve, enfim, agir como um sujeito consciente em relação a seus objetivos explicitando se os atingiu ou não e, caso conclua que não os atingiu, deve procurar explicações para o ocorrido. É o sujeito cartesiano, dono do seu dizer, racional, consciente de suas crenças, enfim o mesmo sujeito proposto pela ideologia neoliberal. Apoiando-nos na análise de nosso corpus, acreditamos que podemos afirmar que o exame é um instrumento completo para se garantir a eficácia do bio-poder (combinação das tecnologias de dominação e tecnologias do eu), já que é durante o exame da aula que se focaliza o corpo como uma máquina que deve ter suas aptidões desenvolvidas ao máximo para que se torne produtivo e é também durante o exame que o sujeito-professor se torna visível para o sujeito-avaliador, que, como observamos, mantém-se muito mais na invisibilidade do que na visibilidade; essa invisibilidade é produtiva, uma vez que cria o efeito de sentido de incitação à confissão. Porém, o exame não é o único instrumento de vigilância

eficaz que circula na instituição. Acreditamos que há outros instrumentos que se prestam a vigilância da prática e dizer do sujeito-professor, entre os quais destacamos os seguintes:

1. O fator tempo e o livro didático
2. Aproveitamento do aluno
3. *Lesson-plan*
4. Controle do aluno-cliente
5. Controle do formulário.
6. Auto-vigilância (controle internalizado)

Acreditamos que o conjunto desses fatores cria uma rede de vigilância a qual comparamos ao panóptico de Bentham (cf. Foucault, 1975/1999, descrito em mais detalhes, no capítulo 2, seção 2.2.1.2). Essa rede não permite que o professor escape à vigilância; ele é observado por todos os lados e em todos os momentos, mesmo quando não se imagina observado. O caráter abrangente e ininterrupto dessa vigilância torna sua localização muitas vezes impossível, e é essa impossibilidade de localização de quando e de onde vem a vigilância que leva o sujeito-professor a internalizá-la. O sujeito-professor é o seu próprio algoz, seu próprio inspetor. É ele quem se culpa e quem procura achar soluções para os problemas que surgem e é no *exame*, ou sessão de avaliação da aula, que ele externaliza seus atos, crenças, erros e ações futuras para reparar os erros cometidos. Naturalmente, a princípio a instituição procura a adesão do sujeito-professor (cf. Gramsci, op.cit); caso essa falhe, recorre-se, então, à força, que pode culminar com a demissão do professor.

Apresentaremos, a seguir excertos de avaliações de aula que deixam transparecer alguns³¹ dos instrumentos de vigilância que circulam pela instituição e interferem na prática e no dizer dos sujeitos-professores de nossa pesquisa.

³¹ Usamos *alguns* uma vez que a *pesquisa de satisfação dos alunos* (instrumento de vigilância visível) não foi objeto das interações que tínhamos para análise.

3.4.1. Fator tempo e livro didático

Exemplo 22

306. P8: ...com alguma coisa assim né com eles. Err... bom, o que me surpreendeu foi ter conseguido ajustar o timing que é importante prum grupo como ... com as características que eles têm né e... e pra que não perdesse a seqüência né das atividades e eu pudesse fechar com aquela atividade mas não cheguei na prática que a prática é a próxima página do livro...

307. G: [do livro tá]

Nesse exemplo observamos o fator tempo e o livro didático interferindo na prática e atuação do sujeito-professora, transformando-se, desse modo, em dois instrumentos de controle disciplinar. A professora mostra uma grande preocupação em trabalhar dentro da velocidade prevista, apesar de o grupo ser difícil e, portanto, ajustar o *timing* é importante, pois dele depende a seqüência das atividades e o cumprimento das *páginas* do livro. Apesar de P8 construir uma argumentatividade a favor da importância do *timing* através do uso de orações subordinadas adjetivas, *que é importante prum grupo como..., com as características que eles têm...*, orações subordinadas adverbiais finais, *pra que não perdesse a seqüência das atividades e eu pudesse fechar com aquela atividade*, ele deixa de ser importante se comparado à próxima *página do livro*. Recorrendo ao processo metonímico a professora não se refere ao conteúdo de prática que o livro oferece, esta é substituída pela *próxima página* e não chegar à próxima página parece ser o maior problema, já que, como mencionamos anteriormente, o uso do conectivo *mas* faz com que a primeira parte da seqüência se enfraqueça.

Concluimos, portanto, que chegar à prática que é a próxima página do livro sobrepõe-se ao *timing* e às atividades realizadas, como se a prática/próxima página fosse o objetivo final. O *mas* também introduz uma confissão e um pedido de perdão, pois P8 fez tudo o que deveria ser feito, *mas* não conseguiu chegar à próxima página.

No próximo exemplo, vemos que o livro didático obriga o professor a preparar material extra para suprir suas deficiências. Observemos o exemplo:

Exemplo 23

308. M5: Tá. O que que você usou pra trabalhar os comparativos? Aquele material foi, eh, era teu material, era material integrado, como é que você pensou nele?

309. P6: Eu criei.

310. M5: humhummm.

311. P6: Eu tirei de alguns lugares, criei algumas atividades.

312. M5: humhummm

313. P6: ahnn. Pra que eles conseguissem , ahn, o intuito era comparar coisas e poder utilizar os superlativos adjectivos pra também fazer as comparações e falar sobre lugares.

314. M5: humhummm. E por que que você teve que criar P6? O livro não te ajudava?

315. P6: Não, o livro não... o livro cobra, né . É isso [inc] não, mas ehmm, eu senti que pelos textos que eles estavam fazendo eles estavam errando muito.

316. M5: humhummm

317. P6: Isso. Porque ah ah eles não tinham visto, viram comparativos no Básico 3³² né. Mas não tinham visto os superlativos e os comparativos também não é, ah, uma apresentação formal. Não é uma apresentação formal, mas aparece nos exercícios, ahn, aparece em algumas explicações principalmente no workbook, né.

318. M5: Humhummm

319. P6: Senti que, pra que eles pudessem fazer as atividades no workbook e nos próprios textos, quando eles já começam a comparar as coisas eles, ah, alguns já sabiam...

320. M5: [humhummm]

321. P6: alguns já tinham alguma noção, alguns não tinham noção nenhuma.

322. M5: [humhummm]

323. P6: então eu acho que, ahn, pro [inc] nesse momento,

324. M5: tá, tá... [inc]

325. P6: e achei que esse era o momento adequado pra eu falar disso, [inc] pra depois consolidar [inc] pela frente. O the best, o

326. M5: Tá, e o livro... no textbook não tem nada que te ajude?

327. P6: Não que me ajude e no workbook tem algumas atividades que são cobradas.

Tanto sujeito-mentor quanto sujeito-professor têm a ilusão de que são a origem de seu dizer, como observamos pela pergunta do mentor *era teu material?* e pela resposta do professor *eu criei*. Em seus trabalhos sobre a identidade do professor e livro didático (doravante LD), Coracini (1999), constatou que quando os professores, geralmente de língua estrangeira, dispensam o LD, se encaixam em dois tipos. No primeiro tipo estariam aqueles professores que se servem de trechos de vários livros e o resultado obtido é uma colcha de retalhos sem planejamento. No segundo tipo, encontram-se aqueles professores que buscam

³² Nome fictício para o curso

textos em revistas ou jornais e "criam" perguntas de compreensão ou exercícios para esses textos. A autora relata que

[...] na maior parte das vezes, é a repetição das mesmas maneiras de proceder do livro didático (o mesmo tipo de perguntas que seguem a linearidade do texto, nas atividades de leitura; o mesmo uso do texto a ser lido ou a ser redigido: ensinar formas gramaticais); o LD já se encontra, de certo modo, como dissemos, "internalizado" no professor.(CORACINI, 1999:24)

Assim, a *criação* de P6 é, de fato, resultado de sua internalização, não de um, mas de vários LDs. É a internalização da organização dos LDs que dizem a P6 que, primeiramente faz-se uma apresentação dos comparativos e após isso, elaboram-se os exercícios de prática. No excerto, observamos que o professor critica o LD por não seguir essa organização, já que o LD exige que os alunos façam os exercícios de comparativos sem uma apresentação prévia. Assim, a *criação* da atividade não foi uma escolha livre e pessoal de P6, ela foi ditada pela deficiência do LD e pela cobrança que ele faz dos comparativos. É o LD quem decide o que deve ser ensinado e não o professor, já que o professor *cria* outra atividade para complementar o LD. M5 e P6 delegam uma grande responsabilidade ao livro como material de apoio e provedor de conhecimento, pois este já vem legitimado, desse modo, ele pode *cobrar*. As perguntas encadeadas (segmento 314) *E por que que você teve que criar P6? O livro não te ajudava?* provocam o efeito de cobrança por parte de M5. P6 precisa fornecer uma boa razão para ter ido buscar, fora do livro, apoio para sua aula. P6 critica o livro-texto por cobrar um conhecimento dos alunos sobre comparativos [...] *o livro cobra né?* (segmento 315) sem que os tenha apresentado formalmente (segmento 317). P6 usa sua experiência de professor para argumentar a favor do material extra que ele trouxe: *eu senti que pelos textos que eles estavam fazendo, eles estavam errando muito*. Observamos que nesse excerto, M5 faz duas perguntas *O que que você usou para trabalhar os comparativos? [...]* e *Por que que você teve que criar P6? O livro não te ajudava?* que desencadeiam as justificativas de P6 por ter usado outro material, portanto, desencadeiam o mecanismo de confissão de P6. Com exceção dessas perguntas, as falas de M5 ficam reduzidas a sons que indicam estar de acordo com P6, *humhum*, o que encoraja P6 a seguir em suas justificativas, a mostrar suas crenças e razões para fazer o que fez.

Vemos no segmento 316 que P6 critica o livro didático por não cumprir uma das suas funções principais e esperada, a homogeneização dos alunos. P6 viu-se obrigado a

complementar o livro didático porque *alguns já sabiam...[...] alguns já tinham alguma noção, alguns não tinham noção nenhuma*. Se o livro tivesse apresentado o comparativo formalmente, o grupo estaria homogeneizado, todos teriam o mesmo conhecimento, estariam, desse modo, todos no mesmo nível.

Observamos, nesse excerto, que o livro didático tem mais voz que o professor na sala de aula, já que as escolhas do professor giram na verdade em torno daquilo que falta, daquilo que o livro deixa de apresentar.

3.4.2. Aproveitamento do aluno

Observemos no próximo exemplo outro instrumento de controle disciplinar da prática da professora, desta vez o aproveitamento do aluno.

Exemplo 24

328. G: you're building up the students' ability, I listed uma quantidade de expressões que os alunos falaram entre si ou com você, quer dizer não foi uma coisa elicited, mas foi uma coisa que veio naturalmente, portanto é uma classe que está muito acostumada a estar falando inglês que você insiste....

329. P8: [ah não... e é uma insistência minha]

330. G:...é mas então é uma insistência que virou muito positiva porque olha 'I don't think so' isto é uma frase falada muito naturalmente, é um disagreement [...]

Através da produção lingüística do aluno pode-se medir se o desempenho da professora é satisfatório. A gerente assume a posição discursiva de uma avaliadora dos alunos, que tem uma preocupação com quantidade: *I listed uma quantidade de expressões*. O sujeito-gerente, na posição empírica de administradora, observa aulas com o objetivo de verificar se a prática dos professores está dentro dos padrões e é o desempenho dos alunos que comprova que a prática da professora é eficiente: *...portanto é uma classe que está muito acostumada a estar falando inglês que você insiste....*O sujeito-gerente fala da posição discursiva de gerente de uma instituição inserida no sistema neoliberal. Esse sujeito-gerente, ao observar a produção lingüística dos alunos, faz uma avaliação positiva do processo de aprendizagem. Vemos, assim, mais uma vez, um dos princípios de Deming (op.cit.), adaptado por Ramos (1992) (*Avaliação do processo: o processo de aprendizagem deve ser avaliado*

continuamente para que possíveis falhas possam ser detectadas. Assim, exames finais ou provas semestrais não são instrumentos eficazes para medir a qualidade dos serviços prestados), sendo transferido para uma instituição escolar, preocupada com a qualidade total de seus produtos, com o lucro e que vê o seu aluno como seu cliente.

Contudo, na aula ministrada por M5 no exemplo 2 (3.2.1.1), a avaliação de G já não é tão positiva, uma vez que a produção dos alunos durante a aula que G observou não se mostrou suficientemente sofisticada para o nível. Ao participarem da atividade, os alunos não fizeram uso de um vocabulário específico referente a violência, romance, o que de acordo com G, ocorreu porque M5 não forneceu esse insumo. Apesar de os alunos terem participado da atividade, a falta de *input* de vocabulário e a sua conseqüente não-reprodução levou-a concluir que algo estava faltando na aula (segmento 26): *Eu achei o seguinte ... agora comentar isso do que você falou... eu achei talvez que eles ... você se virou muito bem na hora que eles...tinha um grupo inteiro que não tinha visto o filme ... então daí você já abriu pra um falar, pra outro falar, pra poder passar pra adiante, pra não ficar aquela coisa [...] justamente este ponto de não sai nada, é que eu achei que você podia ter talvez dado input de vocabulário eu achei que era isso que tava faltando [...] você podia colocar violence, romance...*

M5 é criticada pela gerente pelo fato de não ter acrescentado algo a mais ao que os alunos já possuíam; G gostaria de ter presenciado um controle maior do sujeito-professor em relação à integração de vocabulário novo, ao vocabulário já existente dos alunos. Vemos, desse modo, transparecer no discurso de G a crença de que é possível interferir e controlar a aprendizagem do aluno através do fornecimento de novas estruturas ou vocabulário. Essa crença apóia-se na teoria de *input* de Krashen (1985), que argumenta que

[...] The Input Hypothesis claims that humans acquire language in only one way - by understanding messages, or by receiving 'comprehensible input'. We progress along the natural order (hypothesis 2) by understanding input that contains structures at our next 'stage' - structures that are a bit beyond our current level of competence. (We move from *i*, our current level, to *i+1*; this terminology, adequate for now, is expanded in Krashen 1983). We are able to understand language containing unacquired grammar with the help of context, which includes extra-linguistic information, our knowledge of the world, and previously acquired linguistic competence. (KRASHEN, 1985:2)

Coracini (1998), ao comentar a crença na teoria do *i+1* segundo Krashen³³, diz que tal teoria acredita na possibilidade do controle, o que remete à concepção do sujeito consciente, racional e psicologizante. A autora segue sua argumentação dizendo que

[...] a crença de uma interferência positiva (insumo) da parte do professor (cf. em Krashen a teoria do *i+1*) encontra respaldo na psicologia cognitivista que tanto influenciou e tem influenciado a abordagem comunicativa e os estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem desde a década de oitenta. (CORACINI, 1998:41)

Observamos, portanto, que o aproveitamento dos alunos revela, sem a necessidade de provas ou testes, se a prática do professor é eficiente ou não. No excerto analisado, a prática de M5 (na função de professora) não parece estar de acordo com os padrões da instituição, portanto, sanções normalizadoras se fazem necessárias para restabelecer a ordem interrompida. Prescrições por parte dos avaliadores, planos de ação elaborados pelo próprio professor ou, se necessário, a demissão do professor, são alguns exemplos de sanções normalizadoras normalmente aplicadas para que os alunos-clientes recebam aquilo que lhes foi prometido: ensino qualitativo e quantitativo. Um dos princípios da ideologia neoliberal, é a *não-aceitação do erro*, pois errar pode significar perder a fidelidade do aluno-cliente. A instituição sabe que essa fidelidade depende da percepção do aluno em relação a sua aprendizagem, depende, muitas vezes, da quantidade de palavras que ele incorpora ao seu vocabulário. Em virtude disso, é natural e previsível a preocupação da instituição *locus* com a quantidade e qualidade do *input* fornecido ao aluno.

3.4.3. Controle do *lesson-plan*

O *lesson-plan* (plano de aula do professor) também desempenha um papel importante como controlador da prática do professor:

Exemplo 25

331. P4: [...] eu senti que eu devia ter pre-taught o vocabulary mais difícil né e [inc] no meio ... não sei se você percebeu...tinha uma coisa que eu não tinha colocado... ah,

³³ KRASHEN, S.D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.

não, eu fiz isso aqui ... eu devia ter colocado na lousa, mas na verdade eu nem olhei, você viu que eu quase não olho no lesson-plan, ele fica meio na cabeça, eu achei que precisava mesmo ter colocado na lousa até pra poder ver o vocabulary de modo geral, mas eu senti que foi um pouco arrastado...

M4 tinha um *lesson plan* para seguir, o qual tinha sido preparado com a professora anteriormente e para o qual a professora não precisou olhar, porque ele fica *meio na cabeça*. O fato de ter acrescentado algo diferente do plano gera um outro momento de confissão (segmento 331): *não sei se você percebeu...tinha uma coisa que eu não tinha colocado... ah, não, eu fiz isso aqui ... eu devia ter colocado na lousa.*

Vejamos outro exemplo em que o professor tem que fazer uma escolha entre seguir seu plano de aula e atingir seu objetivo ou aplicar a política de afeto:

Exemplo 26³⁴

332. M5: *10, responding to, acting upon general signs of boredom or lack of attention by changing the pace of the activity, by adjusting the task to make it more or less challenging.* Isso você acha que ocorreu durante a aula?

333. P7: Eu me...eu fiquei um pouco incomodada de ver que eles estavam cansados, não sei se...

334. M5: Mas isso daí não dava pra você mudar.

335. P7: É, eu ia falar vamos mudar de atividade total? Não. Eu tinha que seguir meu objetivo, e eu sei que eles estavam produzindo, né, pelo menos eles estavam produzindo....

336. M5: humhum....

337. P7: Algumas pessoas estavam mais interessadas que outras, com certeza..... ah...

338. M5: Mas eu acho que também, eu não sei, naquela hora....(mentor e professor falando ao mesmo tempo) mas por exemplo, no sentido de estar mudando o pace, eu acho, que também não adiantaria muito você cortar um pouquinho e tananã fazer mais rápido.

339. P7: É, não sei, é.....

340. M5: Não com essa atividade.

341. P7: Eles estavam no tempo deles.

342. M5: Não com essa atividade, é, não com leitura.

343. P7: Poxa, mas eu até acho que eles escreveram rápido.

344. M5: É, é.

345. P7: rápido as sentenças.

³⁴ Nesta seção de avaliação, M5 segue o documento de observação de aula elaborado pela instituição. Este documento apresenta a descrição de 15 itens que o mentor deve observar durante a aula.

Por se tratar de uma aula planejada para desenvolver técnicas de leitura, os alunos mostraram-se cansados durante o decorrer da aula, porém, P7 tinha o seu objetivo, tinha, portanto, o seu plano de aula, que deveria ser seguido, apesar do cansaço dos alunos (segmento 335): *Eu tinha que seguir meu objetivo[...]*. Essa formulação de P7 nos remete a um dos pontos do método de Deming (op.cit.) adaptados por Ramos (op.cit.) para se atingir a qualidade na escola: *constância de propósito*. P7 definiu seus objetivos, deixou-os claros para seus alunos (clientes) e fará o possível para atingi-los. Contudo, um outro princípio de Deming, *Filosofia da qualidade*, diz que a escola deve trabalhar em função do seu cliente, satisfazendo suas necessidades. Assim, vemos que para seguir o princípio da *constância de propósito*, P7 tem que abrir mão de um outro, *a filosofia da qualidade*, e ao fazê-lo, deixa de aplicar a política de afeto, já que o bem estar dos alunos é colocado em segundo plano em relação aos objetivos propostos. Neste caso, podemos concluir que esses dois princípios são incompatíveis.

3.4.4. Controle do aluno/cliente

O aluno/cliente também é um dos que controlam e observam a prática do professor. No modelo tradicional, era o professor quem tinha o poder de disciplinar, de controlar, porém, sendo a escola privada, atualmente, uma instituição que depende do seu cliente, quem passa a ser observado é o professor. O ensino tornou-se um produto e caso as expectativas do cliente não sejam atendidas, esse tem o direito de reclamar e, na instituição *locus*, esse direito é exercido regularmente. Além de se comportar como um cliente, esse aluno também exerce o poder disciplinar, já que o professor na instituição *locus* está sempre preocupado em preparar suas aulas, de modo que o aluno/cliente fique satisfeito, evitando, desse modo, qualquer reclamação futura por parte do aluno. Observemos a seguir um excerto no qual a internalização do controle do aluno/cliente interfere na prática do sujeito-professor:

Exemplo 27

346. P8: Na verdade é com este grupo né, e sequencing... acho que por ser um livro novo e da seqüência estar sendo percebida embora pra gente...a gente como professor entende que pra gente esta é a melhor seqüência ... alguém que está observando pode não ter esta opinião ou o aluno enfim...

347. G: É ... mas eu não achei N que ... acho que tanto pra mim quanto pra eles a seqüência foi muito boa

348. P8: Ah, tá, na verdade a minha preocupação é a passagem né também, porque o Teacher's notes tá muito bem montado

349. G: [sei]...

A professora, na posição discursiva de avaliadora do livro didático, considera clara a seqüência que o mesmo traz, pois ela a percebe; contudo, na posição de vendedora de um determinado produto, ela antecipa as reclamações que o cliente possa vir a ter e para evitá-las pede um controle de qualidade externo (observação de aula com focos definidos), visto que a professora é consciente do controle disciplinar exercido pelo aluno/cliente. Um dos aspectos da qualidade total é a constante avaliação do processo para que os problemas sejam detectados e, em seguida, solucionados.

Notamos que a professora é muito mais crítica em relação ao seu trabalho do que em relação ao livro didático e ao *teacher's notes*³⁵, já que esses já vêm legitimados, não estão sob julgamento (segmento 348): *Ah, tá, na verdade a minha preocupação é a passagem né também, porque o Teacher's notes tá muito bem montado.*

No próximo excerto veremos que um dos objetivos da observação realizada pela mentora foi justamente tentar verificar se as queixas dos alunos quanto ao desempenho do professora eram procedentes ou não.

Exemplo 28

350. M5: Mas você faz escolha de palavras bem, eu tava assim esperando chegar na aula e encontrar você falando muito baixinho, (vo)cê entendeu, porque tinham me falado pra eu prestar atenção neste ponto em particular, (vo)cê entendeu?

351. P9: Ahm.

352. M5: Falei, tá bom, e aí não aconteceu, (vo)cê entendeu, não sei se é nesse grupo particularmente você tava num tom de voz assim que, eu acho que não tava sendo incômodo pra ninguém, no sentido de tá muito baixo.

³⁵ Além do livro do professor, o professor tem a sua disposição um pequeno manual, preparado pela instituição, com informações sobre o número de aulas para cada unidade, integração de materiais (vídeo, CD ROMS, jogos, etc).

353. P9: É, sabe que eu acho que ela deve ter falado isso porque tem um grupo de alunos que são meus do semestre passado [inc] e tem esses dois caras que são muito chatos, eu chamaria eles de o Batman e o Robin.

354. M5: [risos]

355. P9: [inc] aí tem um deles que falou assim, olha não dá pra você falar mais alto, porque eu não consigo ouvir o que você fala, eu tenho problema de audição. Não, mas não dá pra falar mais alto do que eu já falo, já faço um esforço porque em geral eu falo baixo.

356. M5: E se ele sentar mais aqui...

357. P9: Foi o que eu falei pra ele, senta mais pra frente

358. M5: [humhum]

A instituição, valendo-se do mentor, exerce o seu poder de forma invisível. Ao assistir à aula de P9, M5 deveria ter focado sua atenção no seu tom de voz, já que esse tinha sido motivo de reclamação por parte de alguns alunos. Contudo, M5 não se mostra confortável na posição de *inspetor*, não se visibiliza como tal, já que traz para sua enunciação a voz da representante da instituição (segmento 350): *porque tinham me falado pra eu prestar atenção neste ponto em particular, (vo)cê entendeu?* M5 tenta ganhar a adesão de P9 aos seus argumentos quando repete *(vo)cê entendeu* três vezes (segmentos 350 e 352). Apesar de M5 marcar o discurso do outro em seu discurso, deixa vir à tona que também acredita que P9 tem um tom de voz muito baixo quando argumenta que *não sei se é nesse grupo particularmente você tava num tom de voz assim que, eu acho que não tava sendo incômodo pra ninguém, no sentido de tá muito baixo* (segmento 352). Ao isolar um grupo *nesse grupo particularmente*, M5 isenta-se de criticar P9 claramente, já que nesse grupo o comportamento inadequado por parte do professor não aconteceu.

3.4.5. Controle do formulário

O próximo instrumento de poder disciplinar a ser mencionado é o formulário que deve ser preenchido pelo gerente da unidade depois da discussão sobre a aula observada, como podemos observar no próximo excerto.

Exemplo 29

359. G: ...sua aula tinha a tecnologia no momento apropriado e você dá uma continuidade já que você tem um material muito rico e a gente percebe que eles lêem

muito bem, então eu realmente gostaria de...e eu vou ter que completar o seu form que eu não fiz ainda depois você assina...tá bom?

360. P8: Tá bom, tá jóia.

É de se notar que antes de mencionar o formulário, a gerente elogia a aula da professora, antecipando deste modo o conteúdo do formulário, já que o que vai ficar documentado não pode ser muito diferente do que foi discutido. Ao elogiar o trabalho de P8, G cria um efeito de sentido de mascaramento do poder do documento, o formulário. A formulação *Tá bom?* também acaba provocando esse efeito de sentido de ocultação do poder do formulário. A gerente parece procurar um consentimento da professora com relação ao formulário e, aparentemente, ela é bem sucedida, pois a professora não oferece resistência alguma, é o assujeitamento completo (segmento 360): *Tá bom, tá jóia.*

3.4.6. Auto-vigilância: Controle internalizado

Apresentamos até o momento diferentes instrumentos de vigilância da prática do sujeito-professor, a saber, o tempo, o LD, o aluno-cliente, o aproveitamento do aluno-cliente, o *lesson plan* e o formulário. Todos são instrumentos externos ao professor e com grau de visibilidade variável. O sujeito-professor não é, na maioria das vezes, consciente de como e quando está sendo vigiado, e por esta razão, acaba por internalizar uma auto-vigilância. Fazendo uma analogia com o panóptico de Bentham (cap. 2.2.1.2), diríamos que a vigilância encontra-se no centro em uma torre vazada de largas janelas e na periferia, localiza-se o professor, em uma construção em forma de anel com duas janelas que permitiriam que o local estivesse sempre iluminado. Sobre o professor, incidem as janelas da torre, onde encontram-se os instrumentos de vigilância, que podem aparecer sozinhos ou acompanhados, porém, isso é irrelevante. O importante é que a vigilância é contínua, ininterrupta e é isso que leva o professor a internalizá-la; assim, o assujeitamento do sujeito-professor se efetua por ele mesmo (Foucault, 1975/1999a). E qual a razão dessa vigilância ininterrupta? Dentro de um sistema competitivo regido pelas leis de mercado (neoliberal), ela é necessária para se garantir a qualidade total dos produtos-cursos oferecidos pela instituição *locus*, já que é a qualidade dos cursos que assegurará a fidelidade do aluno-cliente, pois, como afirmamos no capítulo I, com base em Azambuja (1996), a procura pela qualidade nunca termina; mesmo depois de se imaginar tê-la atingido, deve-se lutar diariamente para mantê-la.

Analisaremos, a seguir, dois excertos (exemplos 30 e 18) em que o auto-controle aparece nas enunciações do sujeito-professor:

Exemplo 30

361. G: Você pediu pra eu observar especialmente o timing

362. P8: [é]...

363. G: classroom management, rapport e sequencing, err... você acha que você tem problema com isto,

364. P8:[a minha preocupação...]

365. G: não estou dizendo só nesta classe... é nesta classe ou é uma preocupação que você tem com suas classes em geral?

A observação de aula é um instrumento do poder disciplinar e, no caso específico dessa professora, essa observação pode ser dispensada pela instituição, pois, ao pedir à gerente da unidade que se concentre em determinados focos na observação, a professora demonstra que já internalizou o controle da sua prática. Porém, ela não é dispensável para a professora, pois, inserida dentro do modelo neoliberal, preocupa-se com a avaliação do processo e melhoria constante do seu trabalho. Essa auto-vigilância vem ao encontro dos preceitos do discurso neoliberal, pois se torna um mecanismo eficiente e econômico como controlador da qualidade do produto oferecido ao cliente.

A auto-vigilância e o pedido de um controle externo também são observados no comportamento de P3 no exemplo 18, segmento 247: *Então é... foi até por isso que eu pedi pra você... se você...quando você falou que você tinha que assistir uma turma, eu sugeri essa. Por que é uma turma que se trabalha até o uso de português....*

P3 sabe que a turma apresenta problemas, o uso exagerado do português, contudo, é esse o grupo que ela escolhe para ser observado. Acreditamos que P3 quer que o problema seja resolvido, quer normalizar uma situação que no momento se encontra em desequilíbrio, portanto, pede a observação da mentora, acompanhada de sua avaliação que virá, certamente, com possíveis sugestões. As interações entre P3 e M3, além de permitir que M3 conheça as crenças que baseiam a prática de P3, também proporcionarão a P3 um auto-conhecimento, e assim, o problema para o qual ela não consegue encontrar uma solução, a não ser se lastimar, exemplo 12 (*É uma pena né*) poderá ser resolvido.

Além dos exemplos apresentados nesta seção, consideramos que as enunciações analisadas para ilustrar o efeito de sentido de confissão também são adequadas para a ilustração da internalização da vigilância, uma vez que é o sujeito-professor quem visualiza o seu erro e quem procura as soluções para que o mesmo erro não ocorra novamente.

Foram apresentados, nesta seção, diferentes instrumentos que se prestam à vigilância e conseqüentemente à manutenção do poder disciplinar: o tempo, o livro didático, o aproveitamento do aluno, o próprio aluno, o *lesson-plan*, formulários que devem ser preenchidos após a discussão sobre a aula e a vigilância internalizada. O poder exercido por esses instrumentos nem sempre é visível e localizado em um único ponto e momento, o que nos faz lembrar o panóptico de Bentham (cf. Foucault, 1975/1999a). O professor é vigiado ininterruptamente, como se houvesse olhos por toda parte. Como consequência, esse sujeito-professor internaliza um autopolicimento, o qual, para a instituição, só traz vantagens, visto que a vigilância é engrenagem específica do poder disciplinar, é uma garantia de maior produção e qualidade (Foucault, 1975/1999a).

3.5. Penitência

Nos exemplos que seguem, verificamos como o sujeito-mentora guia o sujeito-professora para que ela mesma elabore um plano de ação para corrigir o que não foi considerado padrão da instituição. Devemos lembrar, mais uma vez, um dos princípios do modelo neoliberal: *a não-aceitação do erro*. Se esse acontecer, tem que ser sanado, o pecado é permanecer no erro, daí a importância do plano de ação. Comparamos esse plano de ação a uma penitência que é dada ao pecador para que não caia no mesmo pecado no futuro.

Exemplo 31

366. M5: Pensando em tudo que a gente discutiu, de linking, de instructions, de error correction, que plano de ação que a gente poderia tá pensando né, que que a gente poderia tá pensando pro próximo

367. P10:[próxima aula]

368. M5: ou como é que você poderia tá por exemplo pensando num jeito de tá corrigindo isto?

369. P10: olha, eu tenho duas idéias. a primeira que eu faço um plano de aula tentando... tentando não, fazendo esses linkings e depois a gente podia discutir o plano, antes de eu dar a aula depois eu colocar na prática prá sentir a diferença....

370. M5: [tá]

371. P10: Uma coisa também se eu pudesse ver alguém preparando um plano de aula, eu fiquei receosa de ...é uma coisa tão delicada e tal nunca falei nada mas ...

372. M5: ...mas então eu acho que assistir umas aulas dessas pessoas que têm o seu nível e que você sabe que (vo)cê vai profit from é uma boa idéia. Sabe eu recomendaria mesmo, (grifo nosso) recomendo mesmo, porque eu aprendo bastante...pena que eu não posso assistir mais né mas eu aprendo bastante... não posso assistir mais assim pessoas que estão dando o meu nível porque eu quase não estou assistindo ninguém que está dando o meu nível ... gostaria de assistir o N né, mas os horários dele não batem com o meu ... mas é isto aí, então vamos pensar neste plano de ação.

A responsabilidade pelo plano de ação fica com P10, visto que M5 pede para que ela pense em como corrigir seu erro. P10 apresenta duas soluções: a primeira seria *preparar um plano de aula e discutir com a mentora antes de aplicá-lo* (segmento 369) e a segunda *ver alguém preparando um plano de aula* (371). Contudo, M5 ignora as duas soluções propostas e apresenta a sua sugestão (segmento 372). Ao introduzir sua sugestão, M5 inicia sua enunciação pela conjunção *mas*, o que nos leva a dizer que M5 está, portanto, se opondo a uma enunciação anterior, que no caso, não foi proferida por ela, mas sim por P10. M5 omite a enunciação de P10 e já emite uma sentença contrastiva, introduzida pela conjunção *mas*, marcando portanto, sua oposição ao que foi falado anteriormente. Vejamos como ficaria a fala de M5 se estivesse completa:

Preparar um plano de aula e depois discutir o plano antes de dar a aula e poder ver alguém preparando um plano de aula MAS então eu acho que assistir umas aulas dessas pessoas que têm o seu nível e que você sabe que (vo)cê vai profit from é uma boa idéia.

M5 desconsidera as soluções propostas pelo sujeito-professor, pois já tem uma solução, e é esta que vai prevalecer, já que o sujeito-mentora é uma representante legitimada pela instituição, portanto, legitimada para instaurar o regime de verdade (cf. Foucault, 1979/2000).

Porém, esse regime de verdade vem dissimulado e acreditamos que esse efeito de sentido é provocado pelo fato de M5 se inserir na elaboração do plano de ação ao fazer uso do substantivo *a gente* (segmento 366), do condicional *poderia*, modalizando assim a frase e, no segmento 372, falar da posição de professora que está sempre aprendendo.

Observaremos no próximo exemplo, M4 recorrendo ao argumento de autoridade (cf. Ducrot, op.cit.) ao aplicar a penitência a P4:

Exemplo 32

373. P4: Eu não tinha nenhuma consciência porque eu nunca tinha trabalhado com grupão
 374. M4: [muito diferente]
 375. P4: ... então eu não tinha a menor idéia do que eu representava lá pra eles
 376. M4: [é uma dinâmica muito diferente]
 377. P4: do que que eu tinha que fazer...
 378. M4: Por isso que eu coloquei aqui pra você ler um livro ... que eu pensei que tivesse aqui embaixo mas não tem... tem, mas deve estar emprestado...
 379. P4: [emprestado]
 380. M4: o autor é Scrivener e o nome do livro é ... 'Learning teaching'... não tô dizendo ler o livro inteiro né, ele é bem assim compartimentalizado
 381. P4: [não, mas eu já li acho que uns cinco ou três daqui...]
 382. M4: e ele é super legal, ele sempre foi a minha bíblia e lê a parte que fala de classroom management, pace, timing, tudo isso, que foi o que a C³⁶ me pediu pra prestar mais atenção, e aqui eu pus algumas outras coisas, variety, switch types, modes of interaction, skills, materials, transition between stages, eu pus mas você ...eu acho que você utilizou tudo isso ... wrap up one stage and then introduce another, eu vi tudo isso na sua aula só pra ficar mais focused.
 383. P4: I'm so happy.
 384. M4: Eu também.

Estas interações entre M4 e P4 aconteceram nos últimos minutos da sessão de avaliação, o momento propício para M4 aplicar a penitência a P4, o que se torna tarefa fácil para M4, já que P4 apresenta motivos para que haja uma penitência: *Eu não tinha nenhuma consciência[...]* (segmento 373), *[...]eu não tinha a menor idéia do que eu representava lá pra eles* (segmento 375), *do que que eu tinha que fazer* (segmento 377)

Ao aplicar a penitência, M4 tenta amenizá-la (segmento 380): *[...] não tô dizendo ler o livro inteiro né*. P4 deve ler os tópicos que a auxiliem a resolver seus problemas, os quais já foram selecionados pela gerente, a saber, *classroom management, pace e timing* (gerenciamento da sala de aula, ritmo, distribuição do tempo para as atividades). Acreditamos ser relevante voltarmos neste momento à analogia entre a observação de aula e a supervisão

³⁶ Nome da gerente

clínica: M4 atua como aquele que deve aplicar a terapia que irá resolver os problemas de P4. Para convencer P4 a fazer a leitura, M4 tenta criar uma proximidade entre ela e P4 usando uma linguagem informal (*legal*) e dizendo que o livro que recomenda é sua *bíblia*. M4 recomenda-o a P4 para que ela possa encontrar as respostas que M4 já encontrou, criando assim, o efeito de sentido de solidariedade. O efeito de solidariedade auxilia na adesão de P4 ao que M4 lhe propõe, já que anula a resistência que poderia irromper, como observamos no segmento 383: *I'm so happy*.

Neste capítulo apresentamos alguns excertos que nos ajudaram a verificar como o sujeito-observador conduz o sujeito-professor a examinar sua experiência para que possa se fazer conhecer para o observador e para si mesmo. Esse exame nos revelou algumas das vozes que constituem tanto observador quanto professor, sendo essas vozes muitas vezes conflitantes, principalmente na constituição do sujeito-professor.

Observamos que gerente e mentores, ambos sujeitos-observadores, tendem a deter o poder, porém de maneira dissimulada, o que garante maior adesão do professor aos regimes de verdade da instituição propostos pelos observadores e, portanto, maior produtividade e qualidade. Na fase final da sessão de avaliação, verificamos que o poder dos observadores oscila entre momentos de visibilidade e invisibilidade. O poder exercido pela gerente tende a ser mais visível, porém, não chega a ser soberano e absoluto.

Tentamos também analisar como os sujeitos-observadores, gerente e mentores, encorajam os sujeitos-professores a falar de sua experiência, como em um ato de confissão, no qual esses sujeitos se fazem conhecer e, ao mesmo tempo, conhecem a si, tornando-se assim, objetos de saber. Acreditamos que esse auto-conhecimento sempre leva os sujeitos-professores a encontrarem um “pecado” a ser confessado e também a encontrar um modo de se livrar do erro/pecado.

Quando discutimos que instrumentos são utilizados pela instituição para a manutenção do poder disciplinar, mencionamos o fator tempo, o livro didático, o plano de aula, o aproveitamento do aluno/cliente, o próprio aluno/cliente, o formulário e a auto-vigilância. Esses instrumentos, em momentos e de maneira diferentes vigiam a prática do professor, portanto, a vigilância se torna abrangente, imprevisível e, muitas vezes, invisível. Em virtude dessa abrangência, imprevisibilidade e invisibilidade acreditamos que a comparação com o panóptico de Bentham seja possível. Os sujeitos-professores não têm como escapar à vigilância, principalmente a vigilância interna que é uma consequência da vigilância constante

e invisível exercida pelo poder disciplinar. Assim, concluímos que a vigilância é engrenagem específica e interna do aparelho de produção.

Finalmente, analisamos como a penitência é aplicada ao professor, através do plano de ação. Concluímos que a penitência na verdade já está pronta, restando ao professor segui-la para que o mesmo erro/pecado não seja cometido novamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na introdução a esta dissertação explicamos que o interesse inicial pelo tema de nossa pesquisa surgiu em virtude da sensação de desconforto que sentíamos quando éramos observadas semestralmente em nossa prática como professora de língua inglesa na instituição *locus* de nossa pesquisa. Levantamos três hipóteses para o nosso desconforto: a) a observação não se aplicava a todos os professores, principalmente àqueles considerados bons; b) a observação nos colocava em uma situação de exame; c) o relatório que recebíamos depois de alguns dias após a observação de nossa aula, já vinha preenchido e assinado por nossa gerente, restando-nos, portanto, somente assiná-lo. Mudanças foram introduzidas na instituição *locus* e passamos então a participar de uma sessão de avaliação junto com o observador, para que avaliássemos o acontecimento *aula* e elaborássemos um plano de ação para o futuro. Parece óbvio concluir que as observações acompanhadas de discussões causavam menos desconforto, já que a partir de então nos era dada permissão para falar. Contudo, ao contrário do que se poderia esperar, a sensação de desconforto se intensificou. Além de termos nossa prática examinada, tínhamos também nossas "almas" desvendadas. Nas discussões pós-aula passamos a fazer um exame minucioso dessa aula justificando nossas escolhas e ações ocorridas durante a aula. Citando Larrosa (1995), nós, professores, deixamos de ser vistos como objetos silenciosos e passamos a ser sujeitos falantes-confessantes. Através de perguntas e comentários do observador, percebíamos que erros tínhamos cometido e, inevitavelmente, acabávamos confessando-os. A vigilância era, então, completa; ela incidia sobre nossos pensamentos e sobre a nossa prática, daí a mesma sensação de desconforto, que creio, era, na verdade, provocada por um dos elementos que compunha o panóptico de vigilância da instituição (Foucault, 1975/1999): a observação juntamente com a avaliação da aula e a conseqüente confissão, os quais segundo Foucault (1975/1999a, 1976/1999b) são instrumentos de vigilância da tecnologia da denominação e da tecnologia do eu, respectivamente.

Tentando entender como o uso das tecnologias do eu e da dominação se concretizava nas sessões de avaliação, i.e., no exame da aula, propusemo-nos a fazer uma reflexão sobre essas tecnologias. Dito de outro modo, pretendíamos observar como o consenso é atingido nas sessões de avaliação por meio da "governamentalidade do eu" (cf. cap. 2.2). Para atingirmos nosso objetivo, focalizamos nossa análise na materialidade discursiva das interações que

ocorreram em diversas sessões de avaliação e entre diferentes sujeitos-participantes, a saber, o sujeito-gerente, sujeito-professor e sujeito-mentor. Pelo fato de a instituição *locus* adotar uma postura de escola-empresa, que tem como uma de suas grandes preocupações o lucro e, portanto, visualizar o aluno como cliente, postulamos como hipótese que os sujeitos de nossa pesquisa já são assujeitados à ideologia neoliberal e que as sessões de avaliação, apesar do aparente encorajamento à reflexão e à autonomia, constituem-se em espaço e momento propícios para o reforço do assujeitamento do já-sujeito-professor através das tecnologias de dominação e do eu (cf. Foucault, 1975/1999a, 1976/1999b, 1979/2000, 1982/1988).

Baseando-nos nos resultados de nossa análise e no objetivo proposto, achamos oportuno retornarmos às nossas perguntas de pesquisa para verificarmos o que foi possível responder e para qual pergunta ainda estamos à procura de respostas. A primeira pergunta que levantamos visava investigar como o assujeitamento do sujeito-professor era reforçado nas sessões de avaliação.

Nossa análise concluiu que o sujeito-professor é guiado a fazer um auto-monitoramento de sua aula pelo sujeito-avaliador e, ao fazê-lo, esse sujeito conhece a si mesmo e se faz conhecer para a instituição por meio das diversas vozes que o constituem, muitas delas conflitantes e, como consequência, torna-se objeto de saber. O exame da aula induz o professor a fazer uma confissão quanto ao seu desempenho em relação a determinada prática que ocorreu durante a aula observada ou até mesmo em outras aulas, às quais o observador não teve acesso. Contudo, essa confissão não ocorre imediata ou espontaneamente. Ocorre sim, graças ao poder exercido pelo sujeito-avaliador, que oscila entre momentos de visibilidade e invisibilidade, o que nos remete a nossa segunda pergunta: *Que forma de poder prevalece, o soberano (visível) ou o disciplinar (invisível, camuflado)?* Acreditamos que podemos afirmar que o poder que impera nas nossas sessões de avaliação é um poder disciplinar, invisível, que faz com que o outro fale, se faça conhecer a si e ao sujeito-avaliador. Essa invisibilidade é, na verdade, um efeito de sentido causado principalmente por diferentes marcas lingüísticas, por exemplo, o elogio, a função fática, a heterogeneidade mostrada, as modalidades, efeito de informalidade, entre outras. A invisibilidade do poder faz com que o sujeito-professor revele a verdade sobre si e, conseqüentemente, torne-se vulnerável ao controle da instituição, a qual tem o papel de normalizar quando as práticas adotadas pelo sujeito-professor não estão de acordo com seus padrões; tem, enfim a obrigação de (re)instaurar o *regime de verdade* (cf. Foucault,

1979/2000) da instituição. Em situações em que a prescrição era clara, o poder se mostrava mais visível, porém, os momentos de visibilização não eram duradouros; o poder do sujeito-avaliador, logo depois de se mostrar como soberano, retornava à invisibilidade por meio de diferentes marcas lingüísticas. A invisibilidade se mostrou produtiva, fez com que o outro falasse, se tornasse visível (Foucault, 1979/2000). A invisibilidade do poder é resultado da política ou economia de afeto (cf. Silva, 2001), que é pouco percebida ou criticada, porém, se atentarmos para o fato de que o seu objetivo se resume a ganhar a adesão do outro para fins econômicos e políticos, veremos que ela não é tão inocente ou altruísta como aparenta ser. A política de afeto encoraja o sujeito-professor a ser co-autor do seu assujeitamento, uma vez que ela leva o outro a expor suas crenças, pensamentos e, finalmente, à confissão "espontaneamente". Durante a discussão pós-aula, o sujeito-professor é levado a se confessar e o sujeito-observador, gerente ou mentor, no final da confissão, aplica-lhe uma penitência, isto é, prescreve ao professor o que ele deve fazer para melhorar. Porém, caso o resultado não seja positivo, ele é punido com a demissão. Assim, temos o esquema: exame → confissão → penitência → julgamento → punição. Constatamos uma imbricação do discurso religioso e do discurso jurídico: há a absolvição, porém com a penitência condicionada à não reincidência. Não são suficientes a confissão e o arrependimento, é necessário que haja um resultado visível e mensurável. Verificamos em nossas análises que o sujeito-professor reconstrói o próprio "eu", construindo, assim, uma outra identidade, assujeitando-se mais uma vez. Dessa vez porém, através do poder-saber, das tecnologia do eu e das tecnologias de dominação. Contudo, também detectamos momentos de resistência no assujeitamento do sujeito-professor e também resistência por parte do avaliador em aceitar a argumentação do professor. Assim, podemos dizer que nossa análise confirma o aforismo de Foucault (1976/1999b): *Onde há poder, há resistência*. No entanto, como constatamos que mesmo quando o poder se encontra invisível ou camuflado, percebemos momentos de resistência, propomos uma pequena mudança no aforismo de Foucault: *Onde há poder, mesmo que invisível, há resistência*. Assim, acreditamos poder dizer que encontramos respostas para a terceira pergunta que levantamos na introdução: *Que momentos de resistência e conflitos podem ser detectados?*

Quanto à quarta pergunta, *Como se processa a circularidade de poder na relação entre avaliador e professor?* não supomos que seja possível dizer que o poder circula nas interações, i.e., ora o sujeito-avaliador exerce o poder, ora o sujeito-professor. O que detectamos foram momentos de resistência de ambas as partes, porém, não ousamos afirmar

que há momentos em que aquele que está sendo avaliado também exerce o poder. Cremos que a posição institucional que os sujeitos de nossa pesquisa ocupam interfere na relação entre sujeito-professor e sujeito-avaliador. Quando M5, sujeito-mentora, solicita a P8 que observe sua aula e a avalie, notamos que P8 é bastante reticente em ocupar a posição discursiva de avaliadora, mostrando-se pouco à vontade em ter que emitir comentários negativos à aula de M5. Em outro momento de nosso trabalho, nas sessões de avaliação entre a gerente e P8, professora bem conceituada na unidade e multiplicadora do projeto de tecnologia na unidade, detectamos a política de afeto sendo aplicada com alta frequência. Assim, podemos concluir que a posição institucional de P8 limita as críticas de G e, por esse motivo, o poder tende a ser mais invisível. Notamos também que a experiência de determinado professor pode servir como um obstáculo para que o poder do avaliador se visibilize, como foi o caso entre P5 e M5, uma vez que M5 mostrava certo desconforto em ocupar a posição discursiva de avaliadora em relação a P5, mesmo sendo legitimada pela instituição para fazê-lo.

Não observamos, portanto, o poder circulando nas interações em que há sujeitos legitimados a ocupar determinada posição em que exerce poder sobre outro sujeito; porém, afirmamos que o poder circula em cadeia (Foucault, 1999/2000). Aquele que é submetido ao poder também pode exercê-lo, também pode ser alvo desse mesmo poder em outra situação, por exemplo, mentores sendo avaliados por gerentes e professores.

Resta-nos comentar a última pergunta: *Que instrumentos de vigilância são usados para vigiar a prática do professor e como eles aparecem no discurso dos professores?* Além do exame da aula, mostramos outros instrumentos que, acreditamos, controlam a prática do professor e, portanto, contribuem para o seu assujeitamento. Esses instrumentos aparecem no discurso do sujeito-professor, porém, ele não tem consciência do caráter de vigilância que eles assumem, i.e., o sujeito-professor não os considera como efeito de poder; para ele é natural e evidente que seja assim, portanto, não os questiona como instrumentos de vigilância. É o efeito da ideologia (Althusser, 1985/1998), que impõe as evidências sem parecer que o faz.

Assim, vimos que o fator tempo, o LD, o aproveitamento do aluno, o próprio aluno, o plano de aula funcionam como instrumentos de controle da prática e do dizer do professor. Contudo, o sujeito-professor não sabe identificar de onde parte a vigilância, uma vez que ela é ininterrupta e invisível, fica sempre na penumbra. Em virtude dessa vigilância ininterrupta, supomos que é possível fazer uma analogia com o panóptico de Bentham (cf. Foucault, 1976/1999a): há olhos por toda parte, o professor não tem como escapar à vigilância. Em

razão desse caráter de presença constante, o sujeito-professor acaba por internalizar a vigilância, assim, ele se torna um instrumento a mais de vigilância, uma vez que ele próprio controla sua prática. A auto-vigilância é, dentre todos os instrumentos, o mais eficaz, já que ela nunca é desativada, ela constitui o sujeito-professor; assim, o sujeito-professor torna-se seu próprio algoz.

A auto-vigilância é altamente produtiva e pouco dispendiosa para a instituição *locus*; o sujeito-professor produzirá mesmo sem ser externamente vigiado. Contudo, há sempre os *maus sujeitos* (cf. Pêcheux, 1975/1988 e Althusser, 1985/1998), aqueles que não caminham por si mesmos, aqueles que se rebelam, resistem. Nesse caso, é chegada a hora dos ARE entrar em ação; quando a política do afeto se mostra ineficaz para conquistar a adesão do outro e manter a hegemonia do poder institucional, a força atua através da demissão do sujeito-professor.

Concluimos, desse modo, que a combinação do poder disciplinar, constituído pela sanção normalizadora, pelo exame e por outros instrumentos de vigilância hierárquica, e as tecnologias do eu, que têm como principal representante a confissão, transformam o indivíduo em objetos úteis e assujeitados. A vigilância constante é parte da engrenagem econômica, já que ela vigia ininterruptamente o processo para que o produto final tenha qualidade total. Assim, a discussão pós-aula entre sujeitos-professores e sujeitos-avaliadores, revestida da política de afeto, tem um caráter moldador, que visa à transformação do sujeito-professor em um corpo dócil com objetivos econômicos. Esse sujeito-professor se tornará mais técnico, mais lucrativo, solucionador de problemas, porém, deixará de se posicionar criticamente em relação às suas crenças, ignorando como os processos sócio-históricos tomam parte em sua constituição de sujeito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985/1998.

AMARANTE, M. F.S. *Ideologia Neoliberal no Discurso da Avaliação e o Averso da Excelência*. Tese de Doutorado. UNICAMP, 1998.

ARAÚJO, C.E.B. *Ensino Reflexivo e Discurso Neoliberal: Análise de uma Experiência*. Dissertação de Mestrado. USP, 2003.

AUTHIER-REVUZ, J. Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. DRLAV, 26. Paris: Centre de recherches de l'université de Paris VII, pp. 91-151, 1982.

AUTHIER-REVUZ, J. "Heterogeneidade(s) Enunciativa(s)". In: ORLANDI, E.P. e GERALDI J.W. (orgs.) *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 19, p:25-42, jul./dez., 1990.

AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras Incertas: As Não -Coincidências do Dizer*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998/2001.

BIANCHETTI, R.G. *Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

BAILEY, K. M. et al. *Pursuing Professional Development: The Self as Source*. Kathleen Bailey, Andy Curtis, David Nunan. Ontario, Canada: Heinle & Heinle, Thomson Learning, 2001.

BOYD, A. "A Brief, Brief History of English Language Teaching in Brazil". In: *New Routes*. São Paulo: Disal, jan. 2003.

BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à Análise do Discurso*. 7. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1991.

CENTRO BRASILEIRO BRITÂNICO SÃO PAULO: catálogo, São Paulo, 2000. 82p. Ponta Negra Artes Gráficas.

CHEW, Phyllis Ghim-Lian. "Linguistic Imperialism, Globalism, and the English Language". In: GRADDOL, D., M. & MEINHOF, U.H.(ed.) *English in a Changing World*. UK: AILA, 1999.

CORACINI, M. J. R. F. *Um Fazer Persuasivo: O Discurso Subjetivo da Ciência*. 1ª ed. São Paulo: Educ; Campinas, SP: Pontes, 1991.

CORACINI, M. J. R. F. "Pergunta-Resposta na Aula de Leitura: Um Jogo de Imagens." In: CORACINI, M.J.R.F. (org). *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura: Língua Materna e Língua Estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1995.

CORACINI, M. J. R. F. "A Escamoteação da Heterogeneidade nos Discursos da Língua Aplicada e da Sala de Aula." In: *Letras: Alteridade e heterogeneidade*. Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Artes e Letras, Curso de Mestrado em Letras, no. 14 (jan./jun.1997).

CORACINI, M. J. R. F. "A Teoria e a Prática: A Questão da Diferença no Discurso Sobre e da Sala de Aula." In: *D.E.L.T.A.* São Paulo: EDUC, vol. 14. no. 1. 1998 (33-57).

CORACINI, M. J. R. F. "O Livro Didático nos Discursos da Língua Aplicada e da Sala de Aula." In: CORACINI, M. J. R. F. (org.). *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

CORACINI, M. J. R. F. "Entre a Escrita Escolar e a Escrita de Si." In: SILVA, Elisabeth Ramos da (org.) *Texto e Ensino*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.

COURTINE, J.-J. Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours, à propos du discours communiste adressé aux chrétiens. *Langages: Analyse du Discours Politique*, 62, p.9-128, 1981.

CRUZ, D.A.C.O. *A Língua Inglesa em Situação de Trabalho: Inclusão ou exclusão social? Uma Abordagem Discursiva da Disciplina Inglês do Projeto de Educação a Distância Telecurso 2000*. Dissertação de Mestrado. USP, 2003

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. - *Mil platôs- capitalismo e Esquizofrenia*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DUCROT, O. *O Dizer e o Dito*. Campinas, SP: Pontes, 1987.

ENGUITA, M.F. "O discurso da qualidade e a qualidade do discurso." In: In : GENTILI, P. A. A. e SILVA. T.T. (orgs.) *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.

FAIRCLOUGH, N. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press, 1992.

FERREIRA, A. B. H. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FONSECA, M. A. *Michel Foucault e a Constituição do Sujeito*. São Paulo: EDUC, 1995.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1970/1998.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1975/1999a..

FOUCAULT, M. *História da Sexualidade 1- A Vontade de Saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1976/1999b.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. 15ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979/2000.

FOUCAULT, M. "Technologies of the Self." In MARTIN, L. H., GUTMAN, H. & HUTTON, P. H. (eds.) *Technologies of the Self: a seminar with Michel Foucault*. Londres: Tavistock. pp. 16-49, 1982/1988. Também disponível em <www.thefoucauldian.co.uk>. Acesso em 18 jul.2002. Trad. de Karla Neves. Original francês.

FOUCAULT, M. *Em Defesa da Sociedade (Curso no Collège de France 1975-1976)*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999/2002.

FRETTAS, M.A. et al. "Conceitos Básicos da Gerência da Qualidade Total na Educação." In: BARBOSA, E.F. et al. *Gerência da Qualidade Total na Educação*. Belo Horizonte: UFMG, Escola de Engenharia, Fundação Christiano Ottoni, 1994.

GADET, F. & HAK, T. (orgs.). *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à Obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bras. Campinas: Ed. da Unicamp, 1983/1990.

GENTILI, P. A. A. "O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional." In : GENTILI, P. A. A. e SILVA, T.T. (orgs.) *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.

GIROUX, H. A. "Professores como Intelectuais Transformadores." In: GIROUX, H.A. *Os Professores como Intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988/1997.

GIROUX, H. A. *Escola Crítica e Política Cultural*. (Tradução Dagmar M.L. Zibas). 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

GRIGOLETTO, M. "Representação, Identidade e Aprendizagem de Língua Estrangeira." In: *Claritas*. n. 6. São Paulo: PUC, 2000.

GRIGOLETTO, M. *A Resistência das Palavras: Discurso e Colonização Britânica na Índia*. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2002.

GRUPPI, Luciano. *O Conceito de Hegemonia em Gramsci*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

HERNANDEZ, M. I. O. *Poder e Resistência na Aula de Inglês como Língua Estrangeira: Uma Análise Discursiva da Interação Professor/Aluno*. Dissertação de Mestrado. USP, 2001.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Trad. bras. Rio de Janeiro: DP&A, 1992/1997.

KOLB, B.D. *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc. 1984.

KRASHEN, S. D. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London and New York: Longman, 1985.

LARROSA, J. “Tecnologias do Eu e Educação”. In: SILVA. T.T. (org.) *O Sujeito da Educação Estudos Foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1995.

MAINGUENEAU, D. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. Campinas, SP: Pontes, Ed. da UNICAMP, 1989.

MARCELLO, N. M. R. F. *Uma Análise Discursiva de Aulas de Língua Estrangeira no Contexto de Empresas*. Dissertação de Mestrado. USP, 2000.

MEDGYES, P. *The Non-Native Teacher*. London: Macmillan Publishers, 1994.

MARSHALL, J. “Governamentalidade e Educação Liberal”. In: SILVA. T.T. (org.) *O Sujeito da Educação Estudos Foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1995.

MEZOMO, J.C. *Educação e Qualidade Total: A Escola Volta às Aulas*. Petrópolis: Vozes, 1997.

NETTO, A. D. S. *A Circulação do Discurso no Contrato Didático: O Controle do Dizer*. Tese de Mestrado. UFSM, 2000.

NUNAN, D. & LAMB, C. *The Self-Directed Teacher*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

ORLANDI, E. *A Linguagem e seu Funcionamento: as formas do Discurso*. São Paulo, SP: Brasiliense, 1983.

ORLANDI, E. *Análise de Discurso*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

ORLANDI, E. "Heterogeneidade Teoricamente Sustentada". In: AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras Incertas*. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1998/2001.

PÊCHEUX, M. "Análise Automática do Discurso (AAD-69)" In: GADET, F. & HAK, T. (orgs.) *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à Obra de Michel Pêcheux*. 2^a Ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

PÊCHEUX, M. & FUCHS, C. "A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975)", in GADET, F. & HAK, T. (orgs.) *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à Obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bras. Campinas: Ed. da Unicamp, 1990.

PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1975/1988.

PÊCHEUX, M. "Ler o Arquivo Hoje". In: ORLANDI, E. P. (org.) *Gestos de Leitura: da História no Discurso*. 2^a ed. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1982/1997.

PENNYCOOK, A. *The Cultural Politics of English as an International Language*. New York: Longman, 1994.

PETERS, M. "Governamentalidade Neoliberal e Educação". In: SILVA, T.T. (org.) *O Sujeito da Educação Estudos Foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1995.

PHILLIPSON, R. *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PIAGET, J. *Seis Estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1964/1976.

RAMOS, C. *Excelência na Educação*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992.

REGO, T. C. *Vygotsky: Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995/1999.

SCRIVENER, J. *Learning Teaching: a guidebook for English Language Teachers*. Oxford: Heinemann, 1994.

SILVA, T. T. "A Nova Direita e as Transformações na Pedagogia da Política e na Política da Pedagogia". In : GENTILI, P. A. A. e SILVA. T.T. (orgs.) *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.

TAGATA, W. M. *Reflective Teaching na formação do professor de língua estrangeira: análise de uma experiência*. Dissertação de Mestrado. USP, 2000.

TZENG, L. C. W. "Metodologia de Solução de Problemas com Envolvimento de Todos". In: BARBOSA, E.F. et alii. *Gerência da Qualidade Total na Educação*. Belo Horizonte: UFMG, Escola de Engenharia, Fundação Christiano Ottoni, 1994.

WALLACE, M. J. *Training Foreign Language Teachers: a Reflective Approach*. 1ª edição
Cambridge: Cambridge University Press, 1991/1994.

WILLIAMS, M. & BURDEN, R. L. *Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.