

RELAÇÕES DE SENTIDO ENTRE O SABER E O FAZER DOCENTE NO USO DE RECURSO DIDÁTICO

Juliana Orsini da Silva¹

RESUMO

Esta pesquisa situa-se no campo de identidades de professores e tem como foco a (re)construção identitária de professores de língua inglesa em suas relações com o livro didático. As justificativas para o estudo de tal tema pautam-se em três fatores: fator existencial - pelo grande papel que o livro didático assume no contexto escolar; fator histórico, pois, no que diz respeito ao envio de livros didáticos pelo Estado à escola pública, somente em 2011, pela primeira vez, o Ministério da Educação (MEC) subordinou a compra dos livros didáticos de inglês inscritos no Programa Nacional do Livro Didático (PNDL). Dessa forma, os livros passaram por uma avaliação prévia e foram enviados aos professores, a fim de que escolhessem com qual material desejariam trabalhar, caracterizando-se como um marco histórico. Tal acontecimento instigou-me a saber e dar a conhecer como isso foi significado pelos professores, especificamente com respeito ao livro didático ou essa presença do livro didático, de modo a materializar o terceiro fator pelo qual justifico a relevância dessa investigação – o fator reflexivo. A linha teórica que subsidiou as reflexões traçadas foi a Análise do Discurso de linha francesa, especialmente, referencial teórico foucaultiano quanto a articulações entre saber e poder. Participaram da pesquisa sete professores de língua inglesa de quatro escolas públicas da cidade de Maringá-PR, respondendo a questionários, entrevistas e conversa entre pares. Como resultado, assevero existir relação dialética do professor com o livro didático, ou seja, os discursos dos profissionais em foco permitiram interpretar duas polaridades na relação entre ambos, ora sinalizando a relação dos professores com o livro didático por seu uso, na qual esse instrumento constitui-se como objeto disciplinar, ora por ousadia, minimizando-o como instrumento único de poder.

Palavras-chave: Identidade; Discurso de professores de Língua Inglesa; Livro didático.

Este texto visa apresentar resultados de uma pesquisa desenvolvida acerca de identidades de professores em suas relações com o livro didático, pontuando, especificamente, referencial foucaultiano que subsidiou as análises e as conclusões alcançadas. A motivação para o estudo deu-se a partir da observação de três fatores. O primeiro pelo fator existencial do LD, constituindo-se material de grande relevância no

¹ Doutora em Estudos da Linguagem (UEL), Pró-reitora de Pós-graduação, Pesquisa e Extensão e professora de Língua Inglesa no Centro Universitário Metropolitano de Maringá – UNIFAMMA.

contexto escolar, existindo de forma massiva nas escolas e configurando-se, muitas vezes, como o principal material de leitura e escrita.

O segundo fator é o histórico, pois, no que diz respeito ao envio de LD pelo Estado à escola pública, somente em 2011, pela primeira vez, o Ministério da Educação (MEC) subordinou a compra dos LD de inglês inscritos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Dessa forma, os livros passaram por uma avaliação prévia e foram enviados aos professores, a fim de que escolhessem com qual material desejariam trabalhar. Especificamente em termos de educação básica, em que a pré-existência do LD é indicada, a chegada do LD na língua inglesa, após tantos anos, caracteriza-se como um marco histórico.

Esse acontecimento instigou-me a saber e dar a conhecer como isso foi significado pelos professores, de língua inglesa, especificamente com respeito ao LD, ou essa presença do LD, de modo a materializar o terceiro fator pelo qual justifico a relevância para o desenvolvimento desta investigação: o fator reflexivo.

Considerando que o LD tem sido, ao longo dos anos, objeto de estudos e reflexões de pesquisadores e educadores, despertando debates e controvérsias a respeito de seu uso e observando as duas posições que se fazem presentes no discurso acadêmico acerca da relação do professor com esse instrumento: a do professor reprodutor e a do professor autônomo, é notório a cristalização de discursos que ora posicionam o “bom” professor como aquele que não segue fielmente o material, mas que tem autonomia em seu gerenciamento e ora o professor reprodutor que segue fielmente o que material apresenta.

Diante disso, o questionamento é: De onde vêm esses discursos que estão postos e muitas vezes direcionam aquilo que se sabe ou se considera sobre o LD? Nesse sentido, analisar os discursos dos professores significa buscar compreender a maneira como as verdades são produzidas e enunciadas. A discursividade tem uma espessura histórica. Isso quer dizer que dispensar um olhar para o modo como os discursos dos professores de inglês produzem sentidos na relação deles com o LD é considerar essa relação enquanto uma prática discursiva. Nessa prática, estão imbricadas posições sujeito, memórias, questões ideológicas, de poder, que são materializadas no discurso e produzem efeitos ao

serem enunciadas dentro de um contexto, dentro de um momento sócio-histórico. E é nessa direção que buscarei traçar articulações entre a materialidade e a historicidade do enunciado.

Assim, o objetivo geral da pesquisa foi o de problematizar a relação do professor de língua inglesa com o LD, analisando, por meio de discursos de professores, a (re)construção de identidades na relação entre ambos. A linha teórica que subsidiou as reflexões traçadas foi a Análise do Discurso de linha francesa, especialmente, referencial teórico foucaultiano quanto a articulações entre saber e poder. Participaram da pesquisa sete professores de língua inglesa de quatro escolas públicas da cidade de Maringá-PR, respondendo a questionários, entrevistas e conversa entre pares.

Como resultado, por meio da análise dos dados, houve relação dialética do professor com o livro didático, ou seja, os discursos dos profissionais em foco permitem interpretar duas polaridades na relação entre ambos. Uma que é fortalecida, que endossa o LD no que diz respeito à sua utilização, à sua necessidade, fortalecendo a presença desse material no âmbito escolar como elemento essencial de ensino-aprendizagem. A outra polaridade vai em direção a fatores enfraquecedores, resgatando identificações das identidades dos professores quando dizem respeito ao ser professor, distanciando-se dos instrumentos de ensino e aproximando-se de pessoas, marcando-as como presença relevante e minimizando o LD, posição essa que sustenta o LD não como instrumento único de poder, porque ele (o professor) o transgride, subverte, estabelecendo prioridades do que quer fazer.

Assim, por questões de espaço, faço um recorte dos resultados, apresentando abaixo alguns dos aspectos fortalecedores do livro didático observados ao longo da análise dos dados, os quais o projetam enquanto objeto de poder, de controle disciplinar, que torna os corpos (no caso, também as mentes) dóceis.

Instrumento de compensação e controle

Ao questionar os professores sobre *o que representa o livro didático na aula de inglês*, obtive respostas que mantêm como regularidade o livro enquanto apoio, suporte, caracterizando-o como ferramenta importante, facilitador e como referencial, pois:

não precisar escrever os textos no quadro, já pode ver o texto, o formato, tal certinho, né, porque antes a gente perdia todo o formato, o formato de algum texto a gente nem podia falar de formato, o tempo que a gente perdia era maior.

Quanto à busca de, de material, de conteúdo, você não precisa estar pesquisando tanto fora, se já planeja suas aulas de acordo com eles, só acrescenta o básico e não fica, não precisa ficar que nem um desesperado procurando conteúdo, que vai ser isso.

É a partir dele que sai os assuntos que sai os temas, o livro didático ele proporciona uma sequência, né.

O livro didático é o nosso apoio, pra variar exercícios, pra variar textos.

É notório que o livro é um aliado do professor, auxiliando-o a preencher uma falta, uma lacuna que se estabelece com a sua ausência, sendo o LD um instrumento de controle ao professor, na medida em que permite estabelecer uma sequência para o conteúdo a ser trabalhado, economizar o tempo, direcionar o que o aluno irá estudar, compensar a carga horária excessiva de trabalho e dar-lhe segurança.

Por isso, os professores falam do significado do envio de LD de inglês às escolas públicas, a partir de 2011, pelo PNLD, relatando-o como uma conquista, como ação positiva para o ensino-aprendizagem dentro da escola pública.

Eu me senti sem ser valorizada, de repente, opa, até que enfim alguém lembrou, de tanto a gente pedir, já escrevi pro MEC, já reclamei, na época eles me responderam muito mal, disse que professor não deve pensar só em livro didático, e aquela coisa, desde 2002 por aí, aí eu fiquei chateada, poxa vida, vocês acham que a gente tem que ficar aqui só com giz e apagador [...]então a gente achava que o livro ia auxiliar e muito, né, e eu de certa forma fiquei contente né.

Nossa, fiquei muito feliz mesmo porque todas as disciplinas tinham, né, inglês não tinha, inglês foi a última disciplina, né.

Eu fiquei feliz, porque até então era uma briga constante, nem todos os alunos na escola pública nem todos têm condição.

A notícia foi em resposta a um anseio de longa data, então, a gente não acreditava, ficava sempre querendo.

Nossa, eu me senti realizada, porque até então era muita dificuldade.

Embora estejam em foco, nas respostas, posições apreciativas em relação ao envio do LD, destacando-as por adjetivos como *contente, feliz, realizada*, no enunciado abaixo, chamou-me a atenção o funcionamento do advérbio *só*, o qual advém de um pressuposto:

[...] disse que o professor não deve pensar só em livro didático = professor pensa só em livro didático = professor usa/depende do livro didático

Recupera-se, nesse enunciado, o interdiscurso (memória discursiva) do livro como “muleta” do professor. A expressão *não deve pensar só* funciona como operador argumentativo que materializa a afirmação do uso *não adequado* do LD pelo professor, visto como ruim, como um problema. Ainda é possível compreender o funcionamento do verbo modal (*deve*), antecedido pelo advérbio de negação (*não*), como forma material do discurso autoritário sob o professor, como uma prescrição de cima para baixo.

Vejo que o intradiscurso e o interdiscurso se entrecruzam nesse enunciado, embora esteja dizendo sobre a necessidade da substituição da função profissional do professor como técnico, aquele que possui domínio técnico dos métodos para alcançar os resultados previstos para uma concepção de autonomia profissional, o qual possui consciência crítica para a criação de seu próprio material, para a transformação das condições institucionais e sociais do ensino, ou seja, um profissional independente, intervém-se o interdiscurso (memória pré-existente) da submissão, do professor que é ditado, instruído quanto ao que ou ao como deve ser ou fazer.

Assim, nos discursos, noto que o LD de inglês vem para preencher uma falta, uma lacuna, sendo o LD instrumento de compensação, ao lhe proporcionar segurança.

Em vários momentos, na voz do professor e também na voz de “outros” retratados pelos professores, o livro aparece como parte do professor, como instrumento que configura as práticas em sala de aula.

Um ponto de apoio é sempre legal, sempre bom pra gente ter um ponto [...] eu gostei dele, vem crescendo, assim, não é o ideal, não é o melhor, mas, e aí agora então, eu tô agora eu tô visualizando, eu tô entendendo; [...]ele é a ferramenta mais usada [...]não tinham o material, ficavam

desanimado; [...]você fica mais livre [...]fica mais interessante [...]eles ficaram sem livro, eles ficaram muito chateado, muito chateado, reclamavam muito [...]o aluno também quer.

Tais efeitos de sentidos produzidos permitem dialogar com uma imagem discutida por Silva (1996, p.8), em que relata a imagem instaurada, ao longo da história do LD escolar, projetando-o como elemento indissociável da vida profissional: “Não é à toa que a imagem estilizada do professor apresenta-o com um livro nas mãos, dando a entender que o ensino, o livro e o conhecimento são elementos inseparáveis, indicotomizáveis”.

Recupera-se o discurso instituído, o qual caracteriza o livro como um objeto de estigma do professor. Assim, pensando metaforicamente nessa relação professor/LD por meio da noção de estigma, sendo esta:

Marca indelével. **2** Cada uma das marcas das cinco chagas de Cristo, que alguns santos traziam no corpo. **3** Marca produzida por ferrete, com que antigamente se marcavam escravos, criminosos etc. **4** Sinal infamante; labéu, ferrete. **5** Sinal ou mancha naturais no corpo; nevo. **6** Cicatriz de uma ferida ou chaga (Dicionário *online* Michaelis).

Interpreto que, quando se fala do LD como “muleta” do professor, produz-se o efeito de que o professor que o usa é objeto do estigma. Nesse sentido, projeta-se uma imagem de que ele, o professor, não é plenamente capaz, ficando subjacente a ideia do incapaz, o qual precisa de algo para compensar, instaurando o livro, na parte de acepção negativa, o qual vem, então, para compensar a falta de algo.

Tal direção interpretativa parte de uma construção que é dada historicamente, ao passo que, como já apresentado anteriormente, o aumento na produção de LD está intimamente relacionado ao fato de, até a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), só uma minoria frequentar a escola e essa minoria ser oriunda de lares de padrões econômico e cultural elevados. Para essa classe, era fácil ensinar e, quando surgiam dificuldades, um professor particular as resolvia (SILVEIRA, 2000). Depois, o LD vai se tornando mais presente, na medida em que a clientela da escola se amplia e que, via de consequência, a “formação dos professores e as condições de trabalho do professor vão se tornando mais

difíceis. Então, surge a necessidade do material pedagógico, e entre ele o livro didático, para apoio ao professor e ao ensino” (SOARES, 2008, p.5).

Tendo aumentado a demanda escolar, houve a necessidade de mais profissionais e, para suprir a demanda, uma especialização rápida e, assim, a criação de um sistema de organização do trabalho. Nas fábricas, com a maximização da produção, fruto do sistema capitalista em que se criou o modo de produção fordista, o funcionário tinha o papel de executor, enquanto as máquinas ditavam o ritmo do trabalho, ou seja, a ele era dada uma função que se repetia ao longo de sua jornada. Tal sistema visava à ampliação da produção em um menor espaço de tempo. Não era preciso pensar, criar, apenas executar. Na concepção de Ford (1999, p.65), o resultado das normas delineadas no fordismo visava à “economia de pensamento e a redução ao mínimo dos movimentos do operário, que sendo possível, deve fazer sempre uma só coisa com um só movimento”.

Na escola, por sua vez, têm-se dois elementos movedores do ensino: o professor e o LD. Como nas fábricas, o professor é o executor, e o LD é a máquina que dita o ritmo do trabalho. Assim, o livro torna-se um instrumento de poder, ao passo que nele pode ser determinado o que ensinar, como no caso, já visto, de que aos livros exigiam-se a nacionalidade dos temas e textos e os assuntos deveriam ser de ordem patriótica. Além disso, ele determina o como ensinar, na medida em que há um livro diferenciado para o professor, no qual se pode encontrar um manual explicativo de suas unidades e respostas para os exercícios.

Em relação ao o que e ao como ensinar, constitui-se como regularidades, nos enunciados dos professores, a aceitação da ordem, das sequências, das normas estabelecidas pelo LD, vistas como benefícios para professores e alunos. A forma como o conteúdo é apresentado no LD é a ideal, tanto no que diz respeito ao *layout* quanto ao que é selecionado para se ensinar.

[...] já pode ver o texto, o formato, tal certinho, né;; [...] ajuda também porque você sabe que você tem uma sequência, né, mais ou menos uma sequência, então esse é o lado positivo, porque daí a gente já conhece conteúdo; a gente já sabe qual conteúdo trabalha; formando uma técnica em cima do que já está ali.

Como aponta Gatti Júnior (2004, p.36), a concepção do livro como “fiel depositário das verdades científicas universais” foi se solidificando, e a imagem do LD como fiel depositário das concepções adequadas de ensino foi-se evidenciando como discursos de verdade.

A partir disso, questiono-me como tais discursos são produzidos, cristalizados e perpetuados ao longo das práticas pedagógicas. Posso traçar uma linha de raciocínio a partir de Foucault (1994), quando o autor mostra que tanto os discursos de verdade quanto o que se entende por sujeito são produzidos, constituídos a partir da articulação entre jogos de regras, mecanismos e estratégias de poder pertencentes às nossas práticas sociais e culturais.

A “verdade” está centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica quanto para o poder político); é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas ideológicas) (FOUCAULT, 2000, p.13).

Poderia estender essa citação adicionando que “a verdade” sobre o ensino-aprendizagem é produzida e transmitida sob o controle dominante de um instrumento, o LD, o qual, como uma faceta de uma formação discursiva hegemônica, atua como instrumento regulador de poder, como um recurso para estabelecer relações com outrem e agir sobre outrem.

Portanto, a imagem do livro como material fundamental, imprescindível vai se configurando nos discursos, caracterizando-o como instrumento de produtividade, de previsibilidade e controle. O livro é aquele que “realiza” o professor, na medida em que

a aula rende mais, a aula é cem por cento melhor porque com ele rende muito mais, há mais tempo, aprende-se mais com o livro do que sem ele, uma aula sem ele é apagada, ele traz a sequência correta de como deve ser uma aula.

Os discursos sobre o LD configuram-no como um discurso de “verdade”. O livro tem a “verdade” sobre o ensino-aprendizagem e, por isso, vai sendo traçado por efeitos de poder. A identidade do professor vai se configurando como aquele que, dentro de uma hierarquia, está abaixo de um instrumento que lhe é superior, caracterizando-o como instrumento de controle sob o professor.

Foucault diz que a verdade é produzida pela história e vincula-se às relações de poder. Para ele, cada sociedade tem o seu regime de verdade, isto é,

[...] os tipos de discurso que elas acolhem e fazem funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros ou falsos, a maneira como uns e outros são sancionados; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o poder de dizer aquilo que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2000, p.12).

O autor ainda chama a atenção para o fato de as produções de verdades não poderem ser dissociadas do poder e dos mecanismos de poder, uma vez que tais mecanismos é que induzem essas produções de verdade, e essas produções têm efeitos de poder que nos vinculam, que nos “atam”.

Para Foucault (1997, p.26):

Não tomar o poder como um fenômeno de dominação massivo e homogêneo – dominação de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras -; ter bem em mente que o poder, exceto ao considerá-lo de muito alto e de muito longe, não é algo que se partilhe entre aqueles que o têm e que o detêm exclusivamente, e aqueles que não o têm e que são submetidos a ele. Creio que o poder tem que ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Jamais ele está localizado aqui ou ali, jamais está entre as mãos de alguns, jamais é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona. O poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de serem submetidos a esse poder e também de exercê-lo. Jamais eles são o alvo inerte ou consentidor do poder, são sempre seus intermediários. Dito de outra forma, o poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles.

Desse modo, na medida em que o poder funciona como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa e que o que existe não é o poder em si, como uma propriedade, mas sim práticas ou relações de poder, sendo, assim, o poder algo que se exerce, que se efetua, que funciona, posso dizer que o LD constitui-se como um instrumento de poder que exerce, funciona em uma sociedade capitalista.

A verdade, na perspectiva de Foucault, é resultado de coerções que provocam efeitos que regulamentam o poder, a forma como funciona a sociedade (re)produtiva dentro do capitalismo econômico. Essa análise é direcionada por um tipo de desenvolvimento econômico que não se pode suprimir, facilitando a concentração de renda e exploração daqueles que trabalham. Nesse sentido, o que deve ser refletido, segundo o autor, é o conhecimento inefável dos mecanismos dos processos de alienação ou coisificação do mundo do trabalho. O discurso, assim, tem a função de persuadir o outro, dentro de uma sociedade alienada, oriunda do domínio surgido de uma condição de vida estruturada, que procura facilitar a relação do exercício de poder.

Nessa perspectiva, os discursos sobre o LD produzem a lógica da relação de poder e do saber, no mundo moderno, elaborando verdades sistemáticas e, por consequência, o domínio do homem dentro de uma sociedade essencialmente capitalista, tal como a brasileira.

Conforme explicita Pez (s.a), dentro do pensamento foucaultiano, o sujeito é resultado das práticas de poder. Tais práticas impedem o exercício da ética, o exercício da liberdade. Existem mecanismos que tendem a fazer dele um objeto, ou seja, processos disciplinares que tendem a torná-lo dócil politicamente e útil economicamente. Também, mecanismos de subjetivação em que se instauram processos que tornam o sujeito preso a uma identidade que lhe é atribuída.

Segundo Foucault (1985), ocorre e continua ocorrendo em nossas vidas a prática do domínio, por meio de uma ação organizada do capitalismo. A finalidade é dirigir a consciência das pessoas, que cumprem papel secundário na sociedade produtiva,

difundindo discursos convincentes para o exercício do poder e para quem deve acatar o próprio comando de quem serve a dominação capitalista, o trabalhador. Esses pequenos poderes, assim, articulados com o macropoder, fazem uso das instituições e de organismos políticos, com intenção de permanecer, para manipular, persuadir e neutralizar a grande massa a qualquer mecanismo de mudança. Estendo tal pressuposto, considerando, para a instituição escolar, o LD como pequeno poder articulado com o macropoder (sistema capitalista).

Por isso, para Foucault, o poder não se caracteriza como um objeto natural, uma coisa, mas como uma prática social constituída historicamente.

[...] a proposta levada a termo pela investigação Foucaultiana não procura interrogar o poder a respeito de sua origem, de seus princípios ou limites, mas “estudar os procedimentos e técnicas utilizadas em diferentes contextos institucionais para agir sobre o comportamento dos indivíduos tomados isoladamente ou em grupo, para formar, dirigir e modificar sua maneira de portar-se” (HUISMAN, 2002, p.391).

Tais práticas serão responsáveis pelo estabelecimento de relações desiguais e assimétricas. O poder, por esse viés, não pode ser pensado a partir da ideia de posse, mas a partir da noção de exercício ou funcionamento. Por isso, para analisá-lo, é preciso observar o modo segundo o qual ele opera.

Nesse sentido, a presença do LD constitui-se como uma prática social constituída historicamente sendo parte integrante da identidade do professor. No princípio de sua criação, como já visto anteriormente, havia exigências no que diz respeito à sua veiculação, ou seja, a nacionalidade dos autores, dos temas e textos, os assuntos deveriam ser de ordem patriótica, estando a serviço do Estado, não poderia estar disposto qualquer assunto, apenas aqueles em favor de interesses políticos da época. Inicialmente, os livros eram destinados apenas ao ensino superior, depois, à medida que a imprensa foi se solidificando, os livros passaram a ser produzidos em série e firmando-se como veículo de verdades, de conhecimentos válidos.

A partir de 1929, os livros adentram o contexto escolar sob a supervisão do Instituto Nacional do Livro (INL), com o objetivo de legitimar e ampliar a produção. Assim, o livro didático vai se constituindo como instrumento de compensação, na medida em que a demanda escolar cresce e a formação e as condições de trabalho do professor tornam-se mais difíceis. Por isso, várias comissões foram criadas, ao longo da história do LD no país, a fim de legislar sobre a sua produção e circulação, estabelecendo relações desiguais e assimétricas, ou seja, de um lado, órgãos governamentais que regem sobre as políticas em relação ao material, de outro, professores que se caracterizam como usuários/consumidores desse instrumento de trabalho.

Estou analisando o funcionamento, o exercício de poder exercido por esse instrumento ao longo de sua história. Estou visando pensar sobre os procedimentos utilizados para agir sobre o comportamento de um grupo (profissionais do ensino) para formar, dirigir, modificar sua maneira de portar-se frente às práticas escolares. Desse modo, saliento que esse exercício não é estanque em um tempo, mas se desdobra ao longo das décadas, visto que, em época mais recente, novas políticas foram arroladas para a seleção e o envio de LD de línguas estrangeiras à escola pública.

Esse processo ao qual me reporto objetivou descentralizar a escolha de LD pelo PNLD e convocar os professores a participarem da seleção do material. Como já descrito, foram enviadas duas coleções, a fim de que, com base em critérios pré-estabelecidos no Guia, o professor tivesse a “liberdade” de escolher com qual material desejaria trabalhar. Contudo, qual a liberdade para escolher? Essa liberdade não é autêntica, ela é também vigiada, controlada, haja vista as duas opções pré-determinadas.

Além disso, a proposta de Foucault procura demonstrar também que o poder não carrega unicamente pretensões repressivas, ou seja, aspecto negativo como poder de intervenção, de arbitrariedade, de controle e submissão.

O poder deve ser pensado a partir de seu ponto positivo, como produtor, transformador. Assim, o ponto de intervenção do poder sobre o corpo dos indivíduos se dá, ao mesmo tempo, como aprimoramento de suas potencialidades, como adestramento.

Não se explica internamente o poder quando se procura caracterizá-lo por sua função repressiva. O que lhe interessa basicamente não é expulsar os homens da vida social, impedir o exercício de suas atividades, e sim gerir a vida dos homens, controlá-los em suas ações para que seja possível e viável utilizá-los ao máximo, aproveitando suas potencialidades e utilizando um sistema de aperfeiçoamento gradual e contínuo de suas capacidades. Objetivo ao mesmo tempo econômico e político: aumento do efeito de seu trabalho, isto é, tornar os homens força de trabalho dando-lhes uma utilidade econômica máxima; diminuição de sua capacidade de revolta, de resistência, de luta, de insurreição contra as ordens do poder, neutralização dos efeitos de contra poder, isto é, tornar os homens dóceis politicamente (MACHADO, 2007, p. 17).

Foucault assevera que o que faz com que o poder seja mantido e aceito decorre do fato de ele não trabalhar somente como uma intervenção negativa sobre os corpos (“uma força que diz não”), mas sim como aquela que representa uma “rede produtiva que atravessa todo o corpo social”. Por isso, vejo funcionar, nos discursos, não apenas intervenções negativas do LD, mas também positivas na relação do professor com LD, funcionando como instrumento de controle ao professor (do tempo, de conteúdos e atividades a serem trabalhados), instrumento de controle sob o professor (liberdade vigiada, prescrita por outrem), instrumento de compensação (dos obstáculos oriundos das condições precárias a que o professor é submetido na escola pública). Contudo, na a perspectiva foucaultiana, o exercício de poder sempre deixa margem para que outras formas de poder possam se constituir, serem praticadas, sendo as resistências possíveis.

Referências

- FORD, H. Minha vida e minha obra. In: **Os princípios da prosperidade**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1999, p.412.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade II** — o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1994, p.333. Tradução de Aburquerque, Maria Thereza da Costa.
- _____. **História da sexualidade I** - a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

_____. **Vontade de saber**. 8ª ed. Rio de Janeiro, Graal, 1985.

_____. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p.341.

GATTI JÚNIOR, D. **A escrita escolar da história**: livro didático e ensino no Brasil. Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu, 2004, p.250.

HUISMAN, D. **Dicionário dos filósofos**. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p.391.

PEZ, T.D.P. **Pequena análise sobre sujeito em Foucault**: a construção de uma ética possível. Disponível em <http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/TiarajuDPPez.pdf>. Acesso em dezembro de 2013.

SILVA, E. T. Livros didáticos: do ritual de passagem a ultrapassagem. **Em aberto**. Brasília, 1996.

SILVEIRA, J.F.P. A massificação do ensino. Rio Grande do Sul: Athena, 2000.

Disponível em <http://athena.mat.ufrgs.br/~portosil/polemica.html>. Acesso em dezembro de 2012.

SOARES, M. O livro didático e a escolarização da leitura. **Entrevistas Brasil**, 26 de outubro de 2008, disponível em <http://entrevistasbrasil.blogspot.com.br/2008/10/magda-soares-o-livro-diditico-e.html>.

Acesso em 10 Jul. 2012.